



ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ, ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ ΤΕΧΝΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών

«Διοίκηση και Ηγεσία στις Επιστήμες της Εκπαίδευσης και της Δια Βίου
Μάθησης»

Επιβλέπων καθηγητής: Αναστασίου Αδάμος

Επόπτες: Ανδρούτσου Δέσποινα, Νεοφώτιστος Βασίλειος

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ:

«Ψυχική Ανθεκτικότητα και Πηγές Εργασιακού Άγχους στους
εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης»
«Psychological Resilience and sources of Work-Related Stress in Primary
Education Teachers»

ΤΟΜΑΡΑ ΕΥΤΥΧΙΑ

A.M. III22049

Θεσσαλονίκη, 2023

©ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ, 2023

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

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Η παρούσα ερευνητική εργασία αποτελεί μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία στο πλαίσιο του μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών «Επιστήμες της Αγωγής και της Δια Βίου Μάθησης: Εκπαιδευτική Διοίκηση και Ηγεσία» του τμήματος Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Μακεδονίας. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση της ψυχικής ανθεκτικότητας και του εργασιακού άγχους που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς και τις μεταξύ τους συσχετίσεις.

Με την ολοκλήρωση της μεταπτυχιακής μου εργασίας, θα ήθελα να ευχαριστήσω ιδιαιτέρως τον επιβλέπων καθηγητή μου, τον κύριο Αναστασίου Αδάμο, για τη συνεργασία καθ' όλη τη διάρκεια εκπόνησης της διπλωματικής μου, την άμεση ανταπόκρισή του, τις πολύτιμες συμβουλές του και το ενθαρρυντικό του πνεύμα. Ευχαριστώ θερμά τους αξιότιμους καθηγητές που συμμετέχουν στην Εξεταστική Επιτροπή της διπλωματικής μου, την κυρία Ανδρούτσου Δέσποινα και τον κύριο Νεοφώτιστο Βασίλειο.

Τέλος, είναι πολύ σημαντικό για εμένα να ευχαριστήσω την οικογένειά μου και τους φίλους μου για την υποστήριξη και την εμπύχωση που μου παρείχαν σε όλη τη διάρκεια της συγγραφής.

Τομαρά Εντυχία
Οκτώβριος, 2023

Περίληψη

Η παρούσα διπλωματική εργασία διερευνά την περίπλοκη σχέση μεταξύ της ψυχολογικής ανθεκτικότητας και του εργασιακού άγχους που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Σε ένα σύγχρονο εκπαιδευτικό τοπίο που χαρακτηρίζεται από εξελισσόμενες προκλήσεις, η ψυχική ευημερία των εκπαιδευτικών αποτελεί κρίσιμο παράγοντα που επηρεάζει όχι μόνο την προσωπική τους ζωή αλλά και την αποτελεσματικότητά τους στην τάξη. Η παρούσα έρευνα αποσκοπεί στην αποκάλυψη των διαστάσεων της ψυχικής ανθεκτικότητας που αφορούν ειδικά τους εκπαιδευτικούς και των διαφόρων πηγών άγχους που διαπερνούν την επαγγελματική τους ζωή. Συγκεκριμένα, μέσω της παρούσας εργασίας στοχεύεται ο τρόπος, με τον οποίο η ψυχική ανθεκτικότητα συμβάλλει στην αντιμετώπιση των στρεσογόνων και δύσκολα διαχειρίσιμων καταστάσεων που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και η διερεύνηση των πηγών του άγχους, που έχουν οι εκπαιδευτικοί.

Λέξεις-Κλειδιά: Ψυχική Ανθεκτικότητα, Εργασιακό Άγχος, Εκπαιδευτικοί, Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Abstract

This thesis explores the complex relationship between psychological resilience and work stress experienced by primary school teachers. In a contemporary educational landscape characterized by evolving challenges, teachers' mental well-being is a critical factor that affects not only their personal lives but also their effectiveness in the classroom. This research aims to reveal the dimensions of mental resilience specific to teachers and the various sources of stress that permeate their professional lives. Specifically, through this study, it aims to identify how mental resilience contributes to coping with the stressful and difficult to manage situations experienced by primary school teachers and to explore the sources of stress experienced by teachers.

Keywords: Psychological Resilience, Work-Related Stress, Teachers, Primary Education

Πίνακας Περιεχομένων

Ευχαριστίες.....	3
Περίληψη	4
Abstract.....	5
Ευρετήριο Σχεδιαγραμμάτων, Πινάκων, Εικόνων	8
Πίνακας Συντομογραφιών	9
Εισαγωγή	10
Κεφάλαιο 1ο: Ψυχική ανθεκτικότητα.....	12
1.1. Ιστορική αναδρομή	12
1.2. Ορισμός.....	14
1.3. Ψυχική ανθεκτικότητα εκπαιδευτικών	19
1.4. Προστατευτικοί παράγοντες που ενισχύουν την ανθεκτικότητα.....	27
1.5 Σύνοψη κεφαλαίου.....	32
Κεφάλαιο 2ο: Εργασιακό άγχος	34
2.1. Ιστορική αναδρομή	34
2.2 Διαχωρισμός στρες και εργασιακού άγχους	35
2.3. Ορισμός.....	38
2.4. Αίτια.....	40
2.5 Συνέπειες.....	41
2.6 Σύνοψη κεφαλαίου.....	45
Κεφάλαιο 3 ^ο : Παρουσίαση σχετικών ερευνών	46
3.1 Έρευνες σχετικά με το Εργασιακό άγχος εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας από την οικονομική κρίση και έπειτα	49
3.2 Έρευνες που αφορούν Πηγές & Συμπτώματα εργασιακού άγχους εκπαιδευτικών στην Ελλάδα.....	52

3.3 Σχετικές έρευνες για τους τρόπους αντιμετώπισης του εργασιακού άγχους.	54
3.4 Σύνοψη Κεφαλαίου.....	57
Κεφάλαιο 4 ^ο : Ερευνητικό Μέρος	59
4.1 Στόχος της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα.....	59
4.2 Μεθοδολογία έρευνας	60
4.2.1 Μέθοδος.....	60
4.2.2 Διαδικασία.....	60
4.2.3 Μέσο συλλογής δεδομένων	60
4.2.4 Δείγμα	62
4.2.5 Αξιοπιστία Παραγόντων	67
Κεφάλαιο 5ο: Αποτελέσματα έρευνας.....	67
5.1 Δημογραφικά	72
5.2 Ψυχική ανθεκτικότητα	72
5.3 Πηγές Εργασιακού άγχους.....	73
5.4 Συσχέτιση μεταξύ των κλιμάκων.....	75
5.5 Διαφοροποίηση των κλιμάκων με βάση τα δημογραφικά στοιχεία	79
Κεφάλαιο 6 ^ο : Συμπεράσματα - Συζήτηση	86
6.1 Συζήτηση.....	86
6.2 Συμπεράσματα	96
6.3 Περιορισμοί.....	97
6.4 Πιθανές περιοχές αξιοποίησης της έρευνας.....	98
Βιβλιογραφία	101
Παράρτημα.....	121

Ευρετήριο Σχεδιαγραμμάτων, Πινάκων, Εικόνων

1. Ευρετήριο Σχεδιαγραμμάτων

Σχεδιάγραμμα 1: Ο τροχός ανθεκτικότητας των Henderson και Milstein, σελ. 28

2. Ευρετήριο Πινάκων

Πίνακας 1: Henderson και Milstein (2003): Προφίλ ενός ανθεκτικού εκπαιδευτικού, σελ. 30

Πίνακας 2. Περιγραφικά Στατιστικά Μέτρα, σελ. 72

Πίνακας 3. Γραμμικό Μοντέλο Παλινδρόμησης, σελ.76

Πίνακας 4. Συντελεστές Γραμμικού Μοντέλου, σελ. 77

3. Ευρετήριο Εικόνων

Εικόνα 1: Γράφημα scree για την ψυχική ανθεκτικότητα (αριθμός παραγόντων – 5) σελ. 65

Εικόνα 2: Γράφημα scree για το εργασιακό άγχος (αριθμός παραγόντων – 7) σελ. 66

Εικόνα 3: Κατανομή Φύλου, σελ. 67

Εικόνα 4: Κατανομή Ηλικιών, σελ. 68

Εικόνα 5: Κατανομή Εκπαίδευσης, σελ. 69

Εικόνα 6: Κατανομή Οικογενειακής Κατάστασης, σελ. 70

Εικόνα 7: Κατανομή Ετών Υπηρεσίας, σελ. 71

Εικόνα 8: Ψυχική Ανθεκτικότητα και Εργασιακό Άγχος (Στατιστικά μέτρα), σελ.74

Εικόνα 9: Ψυχική Ανθεκτικότητα και Εργασιακό Άγχος (Διασπορά – Scatter), σελ. 75

Εικόνα 10: Γραμμική Παλινδρόμηση (Ψυχική Ανθεκτικότητα και Εργασιακό Άγχος) σελ.78

Εικόνα 11: Ψυχική Ανθεκτικότητα και Εργασιακό Άγχος (ανά Φύλο) σελ. 79

Εικόνα 12: Ψυχική Ανθεκτικότητα και Εργασιακό Άγχος (ανά Ηλικία) σελ. 80

Εικόνα 13: Ψυχική Ανθεκτικότητα και Εργασιακό Άγχος (ανά Ακαδημαϊκό Επίπεδο) σελ.81

Εικόνα 14: Ψυχική Ανθεκτικότητα και Εργασιακό Άγχος (ανά Οικογενειακή Κατάσταση) 82

Εικόνα 15: Ψυχική Ανθεκτικότητα και Εργασιακό Άγχος (ανά Χρόνια Υπηρεσίας) σελ. 83

Πίνακας Συντομογραφιών

E.T.U.C.E. European Trade Union Committee for Education

EU-OSHA: Ευρωπαϊκός Οργανισμός Εργασίας και Υγείας

MOT-S: Motivational Orientations to Teach Survey

MTRS Multidimensional Teacher Resilience Scale

PCA Principal Component Analysis

ΟΟΣΑ (Ο.Ε.Κ.Δ.) Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης

Εισαγωγή

Η ανησυχία για τη φθορά των εκπαιδευτικών είναι ευρέως διαδεδομένη, ιδίως στα πλούσια κράτη. Υπάρχει μαζική φυγή εκπαιδευτικών από τις δυτικές περιοχές των περισσότερων χωρών του ΟΟΣΑ, όπου η διατήρηση και η φθορά των εκπαιδευτικών βρίσκονται σε κρίση (OECD, 2019). Για παράδειγμα, μια πρόσφατη δημοσκόπηση στο Ηνωμένο Βασίλειο, σε περισσότερους από 4.000 εκπαιδευτικούς, αποκάλυψε ότι το 79% των σχολείων αντιμετώπιζε δυσκολίες στην πρόσληψη υπαλλήλων και ότι το 43% των εκπαιδευτικών που εργάζονται τώρα σε αυτά σκόπευαν να εγκαταλείψουν τον κλάδο μέσα στα προσεχή πέντε χρόνια (Lightfoot, 2016). Πιο πρόσφατα, τα αυστραλιανά μέσα ενημέρωσης ανέφεραν ότι το 40% των αποφοίτων εκπαιδευτικών στην Αυστραλία εγκαταλείπουν τον κλάδο μέσα στα πρώτα πέντε χρόνια μετά την έναρξη της σταδιοδρομίας τους (Molloy, 2019), αναδεικνύοντας ένα επαναλαμβανόμενο και φαινομενικά άλυτο ζήτημα με τους εκπαιδευτικούς που ξεκινούν την καριέρα τους στην Αυστραλία (Gallant & Riley, 2014). Ο τιμωρητικός φόρτος εργασίας, η μη βιώσιμη πίεση βάσει στόχων, το άγχος από την υπερβολική γραφειοκρατία, η εντατικοποίηση της εργασίας και τα προβλήματα με τη διασπαστική συμπεριφορά των μαθητών αναφέρονται συχνά ως οι αιτίες, για τις οποίες οι εκπαιδευτικοί εγκαταλείπουν τη διδασκαλία (Mansfield et al., 2016). Η αποθάρρυνση, επίσης, εξαιτίας αυτών των συνθηκών μπορεί να προκαλέσει μετανάστευση (Sartoro, 2018). Δείχνει επαγγελματική εξουθένωση ή αδυναμία αντιμετώπισης, όταν οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν το άγχος, την έλλειψη ευεξίας ή άλλες ψυχολογικές διεργασίες ως λόγους αποχώρησης από το επάγγελμα, λόγω δυσaráσκείας με τις συνθήκες εργασίας. Ο όρος "επαγγελματική εξουθένωση" υπονοεί ότι ένα άτομο έχει περιορισμένους φυσικούς και συναισθηματικούς πόρους,

ότι τα απαιτητικά εργασιακά περιβάλλοντα εξαντλούν αυτούς τους πόρους και ότι στο σημείο σωματικής και συναισθηματικής εξουθένωσης το άτομο, στην προκειμένη περίπτωση ο εκπαιδευτικός, δεν είναι πλέον ικανό να επιτελέσει καλά τη δουλειά του. Δεδομένου ότι η επαγγελματική εξουθένωση είναι μια προσωπική αντίδραση, για την αντιμετώπισή της είναι απαραίτητο να προαχθεί η ικανότητα του ατόμου να αντιμετωπίζει και να προσαρμόζεται στην απαιτητική εργασία. Συνεπώς, έχει γίνει έκκληση σε διάφορα επαγγέλματα, συμπεριλαμβανομένης της διδασκαλίας, να αυξηθεί η ανθεκτικότητα των εργαζομένων (Beltman, 2021). Το κάλεσμα ουσιαστικά καλεί τους εκπαιδευτικούς να γίνουν πιο σκληροί, ώστε να μπορούν να ανέχονται πιο δύσκολες συνθήκες εργασίας. Ως εκ τούτου, δεν αποτελεί έκπληξη το γεγονός ότι τα τελευταία 15 χρόνια έχει εμφανιστεί μια ερευνητική εστίαση στην ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών, σε μια προσπάθεια να κατανοηθεί και να μειωθεί η αποχώρηση των εκπαιδευτικών. Έχουν δημοσιευτεί πολυάριθμες έρευνες που συνδέουν την αυτοαναφερόμενη ανθεκτικότητα με ευνοϊκά επαγγελματικά αποτελέσματα, συμπεριλαμβανομένης της επαγγελματικής ευημερίας, της δέσμευσης, της αποτελεσματικότητας, της εμπλοκής, των κινήτρων και της θετικής αίσθησης ταυτότητας (Brouskeli et al., 2018). Ωστόσο, είναι ζωτικής σημασίας να εξεταστεί η ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών πιο κριτικά και ολιστικά, προκειμένου να μειωθεί η αποχώρηση των εκπαιδευτικών μέσω μεγαλύτερης ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών, όπως έχει προταθεί.

Κεφάλαιο 1ο: Ψυχική ανθεκτικότητα

1.1. Ιστορική αναδρομή

Τα ψυχολογικά και τα φυσιολογικά στοιχεία του άγχους είναι τα δύο βιβλιογραφικά στοιχεία που χρησιμεύουν ως βάση για την ιδέα της ανθεκτικότητας. Η ακαδημαϊκή πολιτική διαχωρίζει τα πεδία της ψυχολογικής και της φυσιολογικής έρευνας, ενώ, παράλληλα, τα φέρνει κοντά, αναδεικνύοντας πτυχές της ανθρώπινης εμπειρίας που είναι καθολικές (Sulloway, 1992). Τα θεμέλια για το κατασκεύασμα της ανθεκτικότητας τέθηκαν από τις παρατηρήσεις ανθρώπων που αντιμετωπίζουν καλύτερα από το αναμενόμενο και, στην πραγματικότητα, γίνονται καλύτερα ως αποτέλεσμα των αντιξοοτήτων, οι οποίες αντλήθηκαν από την ψυχολογική βιβλιογραφία για το άγχος και την αντιμετώπιση. Ενώ η κατασκευή υιοθετεί μια ολιστική, πολυεπίπεδη μεθοδολογία που μοιάζει με την ψυχονευροανοσολογία, η ανθεκτικότητα δίνει μεγαλύτερη έμφαση στην επιτυχία παρά στην ασθένεια. Συνεπώς, παρά το γεγονός ότι έχουν διαφορετικές εστιάσεις, οι δύο αντιλήψεις συνδέονται μεταξύ τους. Οι πρώτες έρευνες για την ανθεκτικότητα επικεντρώθηκαν στα χαρακτηριστικά ή τις μεταβλητές που βοηθούν τους ανθρώπους να ξεπεράσουν τις δυσκολίες. Μπορούμε να κατηγοριοποιήσουμε αυτά τα ευρήματα σε ενδοπροσωπικές και περιβαλλοντικές επιρροές. Τα γνωστικά στοιχεία και οι ιδιαίτερες ικανότητες είναι παραδείγματα αναγνωρισμένων ενδοπροσωπικών παραγόντων. Ένα σύστημα πεποιθήσεων που παρέχει υπαρξιακό νόημα, μια συνεκτική ιστορία ζωής και η εκτίμηση της ατομικότητας του ατόμου συγκαταλέγονται στα γνωστικά στοιχεία, μαζί με την αισιοδοξία (Chang & Sanna, 2001), τη νοημοσύνη (McKnight & Loper, 2002), τη δημιουργικότητα (Simonton, 2000) και το χιούμορ (Masten, 2012 & Urman

et al., 2001). Μια ποικιλία μηχανισμών αντιμετώπισης, κοινωνικές δεξιότητες, ακαδημαϊκή ικανότητα και μνήμη άνω του μέσου όρου είναι ιδιότητες που συμβάλλουν στην ανθεκτικότητα (Barbarin et al., 2001 & Rouse, 2001). Έχει, επίσης, προταθεί ότι η φυσική ελκυστικότητα αυξάνει την ικανότητα ενός ατόμου για ανθεκτικότητα (Kaufman & Zigler, 1989). Οι εσωτερικές μεταβλητές που οδηγούν σε αυξημένα επίπεδα ανθεκτικότητας μπορούν να θεωρηθούν ως εσωτερικοί προστατευτικοί παράγοντες (Dias & Cadime, 2017).

Τα γεγονότα της ζωής και η αντιλαμβανόμενη κοινωνική υποστήριξη ή η αίσθηση εγγύτητας είναι παραδείγματα περιβαλλοντικών παραγόντων που επηρεάζουν την ανθεκτικότητα. Η κοινωνική υποστήριξη έχει αναφερθεί ως βασικό συστατικό σε διάφορους τομείς που σχετίζονται με την ανθεκτικότητα (Masten, 2012). Η διαδικασία της διατήρησης των σχέσεων καθώς και το μετρήσιμο ποσό των κοινωνικών πόρων περιλαμβάνονται σε έναν απλό ορισμό. Ένα άτομο και το περιβάλλον του εμπλέκονται σε μια συναλλαγή κατά την παροχή κοινωνικής υποστήριξης. Ως αποτέλεσμα, ο ορισμός της κοινωνικής υποστήριξης περιλαμβάνει όχι μόνο την ποσότητα ή το είδος των κοινωνικών δεσμών αλλά και τον τρόπο με τον οποίο αυτές οι σχέσεις γίνονται αντιληπτές. Τα άτομα που έχουν αρνητική στάση για την παρεχόμενη υποστήριξη μπορεί να αντισταθούν σε αυτήν, με αποτέλεσμα να λαμβάνουν και να αντιλαμβάνονται λιγότερη βοήθεια (Varni et al., 1992). Ένα άτομο δεν είναι απλώς παθητικός αποδέκτης της κοινωνικής στήριξης. Αντίθετα, η κοινωνική στήριξη είναι μια δυναμική, αμοιβαία διαδικασία. Για παράδειγμα, έχει βρεθεί ότι η γονική υποστήριξη συνδέεται από μέτρια έως υψηλή με την ανθεκτικότητα των εφήβων σε όλους τους τομείς (Tusaie-Mumford, 2001). Ωστόσο, υπάρχουν ισχυρά στοιχεία που συνδέουν την υπερπροστασία των γονέων με την κατάχρηση ουσιών, την αντικοινωνική συμπεριφορά και τη χαμηλή ψυχοκοινωνική

ανθεκτικότητα των παιδιών, καθώς και με την έλλειψη αυτορρύθμισης και αποτελεσματικών επιτευγμάτων (Neher & Short, 1998). Κατά συνέπεια, οι προστατευτικοί παράγοντες ποικίλλουν ανάλογα με την κατάσταση και τη δοσολογία ή το επίπεδο του παράγοντα. Πολυάριθμες έρευνες έχουν αποκαλύψει ότι η ανθεκτικότητα επηρεάζεται άμεσα από την ποσότητα και το πρόσφατο παρελθόν των αρνητικών γεγονότων της ζωής. Η ποσότητα των συμβάντων που το άτομο θεωρούσε αρνητικά είχε μεγαλύτερο αντίκτυπο στην ανθεκτικότητα από ό,τι η αλλαγή της ζωής γενικά. Ωστόσο, επειδή δεν έχουν όλοι οι άνθρωποι που βιώνουν αρνητικά γεγονότα ζωής χαμηλή ανθεκτικότητα, αυτή η έρευνα σχετικά με τα γεγονότα ζωής δημιούργησε ζητήματα που επικύρωσαν τη σημασία μιας συναλλακτικής αλληλεπίδρασης μεταξύ των συνιστωσών (Masten, 2012).

1.2. Ορισμός

Παρά τις δεκαετίες έρευνας επί του θέματος, δεν υπάρχει ακόμη συμφωνία σχετικά με τον τρόπο, με τον οποίο θα πρέπει να ορίζεται, να εννοιολογείται ή να μετράται η ανθεκτικότητα. Στο πλαίσιο της σοβαρής ψυχικής νόσου, αυτά τα προβλήματα με την ανθεκτικότητα είναι ακόμη πιο εμφανή (Pai & Vella, 2018). Παρόλο που δεν υπάρχει καθολικά αποδεκτός ορισμός της ανθεκτικότητας, όλοι οι ορισμοί περιλαμβάνουν αναφορά τόσο στις δυσκολίες όσο και στα επιτυχή αποτελέσματα. Η ανθεκτικότητα ορίζεται μερικές φορές ως η ικανότητα ανάκαμψης ή υπέρβασης κάθε είδους δύσκολης κατάστασης ή περιστατικού, προκειμένου να επιτευχθούν θετικές συνέπειες. Η βέλτιστη εννοιολόγηση της ανθεκτικότητας ως φαινόμενο κατάστασης ή χαρακτηριστικού εξακολουθεί να αποτελεί αντικείμενο συζήτησης (Stainton et al., 2019). Η ανθεκτικότητα εννοιολογείται τόσο ως

διαδικασία όσο και ως αποτέλεσμα, εκτός από το να θεωρείται ως προσωπικό χαρακτηριστικό (Zautra et al., 2008). Η λέξη ανθεκτικότητα προέρχεται από τη λατινική λέξη *resilire*, που σημαίνει "αναπηδώ" ή "πηδώ πίσω" (Fletcher & Sarkar, 2013). Η ικανότητα ενός οικοσυστήματος να ανακάμπτει ή να αποτρέπει ζημιές, όταν διαταράσσεται αναφέρεται ως ανθεκτικότητα, μια φράση που έχει χρησιμοποιηθεί ευρέως σε διάφορους τομείς. Ο όρος "ανθεκτικότητα" σήμερα έχει συχνά ψυχολογική χροιά. Πρόσφατες εκτιμήσεις έχουν προσπαθήσει να βρουν τις ορατές κοινότητες στον ορισμό της ανθεκτικότητας, παρά το γεγονός ότι εξακολουθούν να υπάρχουν διαφορίες σχετικά με τους καλύτερους τρόπους ορισμού, εννοιολόγησης και λειτουργικής αξιοποίησης της ανθεκτικότητας (Forbes & Fikretoglu, 2018). Σύμφωνα με τους Fletcher και Sarkar (2013), η πλειονότητα των ακαδημαϊκών συμφωνεί ότι και οι δύο αυτοί παράγοντες απαιτούνται, για να οριστεί η ανθεκτικότητα. Συνεπώς, για να θεωρηθεί κάποιος ανθεκτικός, πρέπει να είναι ανθεκτικός απέναντι σε κάποιου είδους κίνδυνο ή αντιξοότητα. Επιπρόσθετα, σύμφωνα με τον Rutter (2006), η ανθεκτικότητα δεν μπορεί να δημιουργηθεί, χωρίς να εκτεθεί σε κίνδυνο ή αντιξοότητα. Τόσο η εννοιολόγηση της ανθεκτικότητας με βάση τα προσωπικά χαρακτηριστικά όσο και η εννοιολόγηση της ανθεκτικότητας με βάση τη διαδικασία βασίζονται βασικά στις ιδέες του κινδύνου και της εποικοδομητικής προσαρμογής. Αντίθετα, οι ορισμοί της ανθεκτικότητας που βασίζονται στα αποτελέσματα δίνουν μεγάλη έμφαση στη θετική προσαρμογή μετά από αντιξοότητες. Οι αντιξοότητες και τα θετικά αποτελέσματα επηρεάζουν τόσο το άτομο όσο και το τι μετράει ως αντιξοότητα και ως ευνοϊκή έκβαση για ένα συγκεκριμένο άτομο. Αυτό που συνιστά επικίνδυνη κατάσταση ή κακή κατάσταση για ένα άτομο μπορεί να μην είναι το ίδιο για ένα άλλο. Επιπλέον, το άτομο συνεισφέρει και κάποια προσωπικά χαρακτηριστικά, τόσο καλά όσο και κακά, τα οποία αλληλεπιδρούν τόσο με τις

αντιξοότητες όσο και με την πιθανότητα επιτυχούς έκβασης. Επιπλέον, το τι συνιστά δυσκολία και τι χαρακτηρίζεται ως θετική συνέπεια εξαρτάται από το άτομο.

Οι αντιξοότητες έχουν οριστεί ως αρνητικά γεγονότα ή συνθήκες ζωής που σχετίζονται ποσοτικά με προβλήματα προσαρμογής. Συνεπώς, ο ορισμός των Lutha και Cicchetti (2000) για την αντιξοότητα δηλώνει ένα συγκεκριμένο στατιστικό μέγεθος. Αντίθετα, ενώ άλλοι ερευνητές έχουν ορίσει την αντιξοότητα χωρίς αναφορά σε ένα στατιστικό όριο, ορίζοντας την αντιξοότητα ως οποιαδήποτε ταλαιπωρία που συνδέεται με δυσκολία (Fletcher & Sarkar, 2013), κάποιοι άλλοι έχουν υιοθετήσει μια ευρύτερη θεώρηση της αντιξοότητας, μάλλον για να συμπεριλάβει τα μεγαλύτερα αρνητικά γεγονότα ή αντιξοότητες της ζωής καθώς και τις γενικές αναποδιές που συναντάμε στην καθημερινή μας ζωή (Davis et al., 2009).

Παραδοσιακά, αυτό που εξακολουθεί να χρησιμοποιείται συνήθως στις μέρες μας είναι η εννοιολόγηση της θετικής έκβασης ή προσαρμογής που ισοδυναμεί με τη διατήρηση της ψυχικής υγείας του ατόμου και τη μη υποτροπή σε ψυχική ασθένεια, μετά από πρόκληση από αντιξοότητες ή κινδύνους. Αυτή η εννοιολόγηση είναι αντιπροσωπευτική ενός ορισμού της ανθεκτικότητας με βάση το αποτέλεσμα. Όσον αφορά τη θετική προσαρμογή που δεν ορίζεται ρητά από την ψυχική υγεία, στο πλαίσιο της ανθεκτικότητας που είναι ένα προσωπικό χαρακτηριστικό ή διαδικασία, ένα θετικό αποτέλεσμα ή προσαρμογή θα ήταν ένα άτομο που διατηρεί, ανακτά ή ξεπερνά το προηγούμενο επίπεδο λειτουργικότητάς του πριν από την έκθεση στον κίνδυνο ή την αντιξοότητα (Vella & Pai, 2019).

Ο Bonanno (2004) πρότεινε ότι η ανθεκτικότητα είναι η ικανότητα διατήρησης μιας σταθερής ισορροπίας. Πρότεινε ότι η ανθεκτικότητα διαφέρει από την ανάκαμψη και ότι η ανθεκτικότητα είναι κοινή. Οι Galatzer-Levyetal, (2018) ανέφεραν ότι η ανθεκτικότητα είναι το πιο συχνό ή modal αποτέλεσμα ως απάντηση

στις αντιξοότητες. Αντίθετα, οι Infurna και Jayawickreme (2019) διαψεύδουν σθεναρά τους ισχυρισμούς του Bonanno (2004) ότι η ανθεκτικότητα είναι κοινή και αποτελεί το modal αποτέλεσμα. Αντίθετα, οι Infurna και Luthar (2016) υποστηρίζουν ότι είναι ακατάλληλο να γίνονται σχόλια σχετικά με τα ποσοστά της ανθεκτικότητας. Οι Ahernetal (2008) ορίζουν την ανθεκτικότητα ως προσωπικό χαρακτηριστικό, ως μια προσαρμοστική, ανθεκτική στο στρες προσωπική ποιότητα. Αντίθετα, οι Connor και Davidson (2003) ορίζουν την ανθεκτικότητα ως προσωπικό χαρακτηριστικό, ως τις προσωπικές ιδιότητες που επιτρέπουν σε κάποιον να ευδοκμεί μπροστά στις αντιξοότητες. Παρομοίως, οι υποστηρικτές της ανθεκτικότητας χαρακτηριστικών την ορίζουν ως ένα προσωπικό χαρακτηριστικό που βοηθά τα άτομα να αντιμετωπίσουν τις αντιξοότητες και να επιτύχουν καλή προσαρμογή (HuetaI, 2015). Συνεπώς, είναι προφανές ότι οι εννοιολογήσεις των προσωπικών χαρακτηριστικών της ανθεκτικότητας είναι αρκετά στενές στο πεδίο εφαρμογής και επικεντρώνονται κεντρικά στις εγγενείς ιδιότητες του ατόμου (Zellars et al., 2011).

Αντίθετα, οι ορισμοί της ανθεκτικότητας που βασίζονται στη διαδικασία είναι πιο περιεκτικοί και αναγνωρίζουν ότι η ανθεκτικότητα προέρχεται από διάφορες πηγές και όχι μόνο από ένα ή δύο ανθρώπινα χαρακτηριστικά. Σύμφωνα με τον ορισμό των Curtis και Cicchetti από το 2007, η ανθεκτικότητα είναι μια δυναμική διαδικασία που επηρεάζεται από τις αυτο-οργανώσεις στον εγκέφαλο και το μυαλό καθώς και από τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ του αναπτυσσόμενου οργανισμού και του οικολογικού του περιβάλλοντος. Ουσιαστικά, η ανθεκτικότητα είναι μια δυναμική διαδικασία που περιλαμβάνει τη θετική προσαρμογή μπροστά σε σημαντικές αντιξοότητες, σύμφωνα με τους Luthar et al. (2000) και οι δύο αυτοί ορισμοί τονίζουν πως η ανθεκτικότητα είναι μια δυναμική διαδικασία που εξαρτάται από το πλαίσιο. Όντας μια δυναμική διαδικασία, η ανθεκτικότητα τονίζεται ότι βρίσκεται σε

συνεχή κίνηση και χαρακτηρίζεται από αλλαγή, δραστηριότητα ή πρόοδο. Επιπλέον, το γεγονός ότι η ανθεκτικότητα βασίζεται στο πλαίσιο δείχνει ότι εξαρτάται από την κατάσταση, με ένα άτομο το οποίο ενδέχεται να είναι πολύ ανθεκτικό σε ένα περιβάλλον αλλά όχι σε ένα άλλο. Είναι σαφές ότι ο καλύτερος τρόπος, για να αντιληφθούμε την ανθεκτικότητα, είναι ως μια δυναμική, συμμετοχική διαδικασία. Επιπλέον, είναι γνωστό ότι η ανθεκτικότητα λειτουργεί σε διάφορα συστήματα ή επίπεδα και αλληλεπιδρά με αυτά. Η δυναμική διαδικασία, μέσω της οποίας ένα βιοψυχοκοινωνικό σύστημα επανέρχεται στο προηγούμενο επίπεδο λειτουργίας του μετά από διαταραχή από έναν στρεσογόνο παράγοντα, είναι ο τρόπος με τον οποίο οι Hill et al. (2018) όρισαν την ανθεκτικότητα. Σύμφωνα με την έννοια αυτήν, η ανθεκτικότητα είναι μια δυναμική διαδικασία που επηρεάζει διάφορα συστήματα. Επιπρόσθετα, είναι η διαδικασία και το αποτέλεσμα της υπέρβασης δύσκολων ή απαιτητικών καταστάσεων ζωής, ιδίως μέσω της νοητικής, συναισθηματικής και συμπεριφορικής ευελιξίας και προσαρμογής σε εσωτερικές και εξωτερικές προκλήσεις. Το πόσο καλά οι άνθρωποι προσαρμόζονται στις αντιξοότητες εξαρτάται από μια σειρά στοιχείων, με τα ακόλουθα να είναι τα πιο σημαντικά (American Psychological Association, 2012):

- οι τρόποι με τους οποίους τα άτομα βλέπουν και αντιμετωπίζουν τον κόσμο,
- τη διαθεσιμότητα και την ποιότητα των κοινωνικών πόρων,
- συγκεκριμένες στρατηγικές αντιμετώπισης.

Η ψυχολογική έρευνα καταδεικνύει ότι οι πόροι και οι δεξιότητες που συνδέονται με πιο θετική προσαρμογή (δηλαδή μεγαλύτερη ανθεκτικότητα) μπορούν να καλλιεργηθούν και να ασκηθούν (Hill et al., 2018).

1.3. Ψυχική ανθεκτικότητα εκπαιδευτικών

Οι θεωρίες ανθρώπινης ανθεκτικότητας εντοπίζουν σημάδια προσαρμογής ενός ατόμου στη ζωή, η οποία αναπόφευκτα περιλαμβάνει και την εργασία του. Επειδή πιστεύεται ότι η ανθεκτικότητα είναι απαραίτητη για την αντιμετώπιση των απαιτήσεων πολύπλοκων οργανισμών, συμπεριλαμβανομένων των σχολείων, οι αντιλήψεις για την ανθεκτικότητα έχουν επεκταθεί, ώστε να συμπεριλάβουν και τους εκπαιδευτικούς. Αυτό βασίζεται στη θεωρία ότι η ανθεκτικότητα ως προσωπικό χαρακτηριστικό ή ιδιότητα μπορεί να είναι εμφανής στους εκπαιδευτικούς που επιλέγουν να παραμείνουν στο επάγγελμα. Η ιδέα της «ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών» απουσίαζε επιδεικτικά από τη βιβλιογραφία σχετικά με την ανθεκτικότητα μέχρι σχετικά πρόσφατα, με την έρευνα να επικεντρώνεται κυρίως σε μελέτες για την παιδική ηλικία και σε άτομα που έχουν ξεπεράσει ακραίες και σημαντικές αντιξοότητες (Beltman et al., 2011). Σύμφωνα με τους Day et al., (2009), οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται καθημερινή ανθεκτικότητα, επειδή τα αίτια του άγχους των εκπαιδευτικών συμβαίνουν σε πολλούς από αυτούς καθημερινά. Κατά συνέπεια, υποστηρίζεται ότι η έρευνα σχετικά με την ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών θα πρέπει να επικεντρωθεί στον εντοπισμό των μηχανισμών που επιτρέπουν στους εκπαιδευτικούς να είναι ανθεκτικοί σε καθημερινή βάση, εκτός από εκείνους που βοηθούν τους εκπαιδευτικούς να ανταποκριθούν σε καταστάσεις που απαιτούν μεγάλες δυσκολίες. Δεν υπάρχει ένα καθολικά αποδεκτό εννοιολογικό πλαίσιο για την κατανόηση της ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών στον τεράστιο όγκο των συγγραμμάτων που βασίζονται στη θεωρία για το θέμα. Υπάρχει αποδοχή ότι μια μεγάλη ποικιλία αλληλένδετων στοιχείων επηρεάζει την ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών είτε με προοδευτικό είτε με κυκλικό τρόπο (Gu & Day, 2013). Οι

πολύαριθμες εννοιολογήσεις της ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών έχουν καταστήσει ασαφή τον τρόπο προσέγγισης της μελέτης του φαινομένου, αλλά έχει προταθεί ότι είναι ζωτικής σημασίας, για να δείξουν πόσο πολύπλευρη είναι η ανθεκτικότητα (Beltman et al., 2011).

Η ανθεκτικότητα πρέπει να καλλιεργείται, ισχυρίζονται οι ειδικοί, προκειμένου να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες στην εργασία τους, καθώς είναι η ικανότητα να αντεπεξέρχονται ξεπερνώντας τα εμπόδια, και να επιδεικνύουν το εσωτερικό σθένος που απαιτείται, για να αντέχουν τον πόνο ή τις αντιξοότητες (Bonniwell & Ryan, 2012). Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι η ανθεκτικότητα δε θεωρείται μόνο ως προσωπικό χαρακτηριστικό αλλά και ως μέθοδος χειρισμού ανατρεπτικών, απαιτητικών ή διαταραγμένων καταστάσεων της ζωής, με τρόπο που δίνει στο άτομο περισσότερες ικανότητες αντιμετώπισης και άμυνας από αυτές που είχε πριν από το περιστατικό (Richardson et al., 1990). Σύμφωνα με μελέτες που παραθέτουν οι Luthar, Cicchetti και Becker (2000), η ανθεκτικότητα είναι μια διαδικασία που ο καθένας μπορεί να μάθει και να βελτιώσει. Οι μελέτες αυτές αποκαλύπτουν ότι η ανθεκτικότητα περιλαμβάνει συμπεριφορές, ιδέες και ενέργειες. Αυτές περιλαμβάνουν ψυχικά χαρακτηριστικά, όπως η τάση για «σχεδιασμό», η αυτοαξιολόγηση για να διαπιστωθεί τι έχει λειτουργήσει, η αίσθηση της δράσης ή της αποφασιστικότητας για την αντιμετώπιση των εμποδίων και η αυτοπεποίθηση ότι μπορεί κάποιος να το κάνει με επιτυχία (Rutter, 2013). Η ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών έχει οριστεί συγκεκριμένα ως ικανότητα, διαδικασία και αποτέλεσμα (Mansfield et al., 2016). Σύμφωνα με τους παραπάνω συγγραφείς, ένας ανθεκτικός εκπαιδευτικός μπορεί να χρησιμοποιήσει προσωπικά χαρακτηριστικά και συγκυριακούς παράγοντες, για να τον βοηθήσουν να διαχειριστεί τα εμπόδια, να αναπτυχθεί και να επιτύχει επαγγελματική ικανοποίηση με την πάροδο

του χρόνου, ενώ παράλληλα προάγει την ευημερία. Δεδομένου του αυξανόμενου αριθμού μελετών που συνδέουν την ανάπτυξη δεξιοτήτων ανθεκτικότητας με υψηλότερα επίπεδα υποκειμενικής ευημερίας των εργαζομένων, ψυχοκοινωνικά αποτελέσματα, επαγγελματική ικανοποίηση και απόδοση, η ανάπτυξη της ανθεκτικότητας στους εκπαιδευτικούς καθίσταται ακόμη πιο κρίσιμη (Robertson et al., 2015). Οι διερευνήσεις της ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών έχουν, επίσης, εξετάσει την ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών σε σχέση με συγκυριακούς ή οικολογικούς παράγοντες, τόσο θετικούς όσο και αρνητικούς, όπως η στήριξη του σχολείου, η στήριξη της οικογένειας, οι πολιτικές διαχείρισης της συμπεριφοράς, η επαγγελματική μάθηση, η κοινωνικοσυναισθηματική ικανότητα και οι κοινωνικοοικονομικοί παράγοντες των πελατών του σχολείου, μεταξύ άλλων. Αυτό βασίζεται στην ιδέα ότι η ανθεκτικότητα μπορεί να αναπτυχθεί (Day et al., 2006). Συμπερασματικά, πιστεύεται ότι χαρακτηριστικά που περιλαμβάνουν την ικανοποίηση από την εργασία, τη δέσμευση, τη διδακτική αποτελεσματικότητα, τα κίνητρα, την ευημερία και την αίσθηση της επαγγελματικής ταυτότητας είναι χαρακτηριστικά των ανθεκτικών εκπαιδευτικών (Day & Hong 2016). Η συναισθηματική επάρκεια (Chang & Ee 2010), η ενσυναίσθηση (Jennings et al., 2011), η αίσθηση του σκοπού, η αισιοδοξία (Day, 2014), τα εσωτερικά κίνητρα (Kitching et al., 2009) και η αυτοπεποίθηση είναι μεταξύ των προσωπικών χαρακτηριστικών που θεωρούνται σημαντικά για τη δημιουργία της ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών (Le Cornu, 2009). Η σχολική κουλτούρα (Peters & Pearce, 2012), η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων (Johnson et al., 2014), οι θετικές σχέσεις με τη διοίκηση (Cameron & Lovett, 2015) και οι υποστηρικτικές, καθοδηγητικές σχέσεις με τους συναδέλφους έχουν αναγνωριστεί ως

πλαισιακές ή οικολογικές επιδράσεις στην προσαρμογή και την ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών (Brunetti, 2006).

Σύμφωνα με έρευνες που εξετάζουν τις σχέσεις μεταξύ των προσωπικών χαρακτηριστικών και της ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών, τα κίνητρα αποτελούν σημαντικό μεσολαβητικό παράγοντα της δέσμευσης στη διδασκαλία (Watt & Richardson, 2012). Για παράδειγμα, ο Sinclair (2008) ζήτησε από 211 Αυστραλούς φοιτητές εκπαιδευτικούς να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο Motivational Orientations to Teach Survey (MOT-S), προκειμένου να εξετάσει τα κίνητρα και τη δέσμευσή τους. Οι συμμετέχοντες σε αυτήν τη μελέτη μικτής μεθόδου συμπλήρωσαν την έρευνα μία φορά, στην αρχή του πρώτου εξαμήνου των μαθημάτων τους που σχετίζονται με τη διδασκαλία, και μία ακόμη φορά πέντε μήνες αργότερα. Η μελέτη εξέτασε πώς μεταβλήθηκαν τα κίνητρα και η δέσμευση για τη διδασκαλία με την πάροδο του χρόνου, καθώς και πώς επηρέασαν τους παράγοντες αυτούς τα αρχικά μαθήματα και η πρακτική άσκηση στη σχολή εκπαιδευτικών. Τα αποτελέσματα αποκαλύπτουν ότι, παρόλο που όλοι οι συμμετέχοντες αντιμετώπισαν σημαντικές δυσκολίες και δυσχέρειες, οι συμμετέχοντες έδειξαν μεγαλύτερη αφοσίωση στη διδασκαλία, όταν τα κίνητρα εισαγωγής και οι διδακτικές πραγματικότητες ήταν σύμφωνες. Αυτό περιελάμβανε μια ευνοϊκή αυτοαξιολόγηση της καταλληλότητάς τους ως εν δυνάμει εκπαιδευτικών, το να βρίσκουν την εμπειρία της εργασίας με τα παιδιά τόσο ικανοποιητική όσο προβλεπόταν και το να βρίσκουν ελκυστική τη φύση της εργασίας του εκπαιδευτικού.

Αντίθετα, οι συμμετέχοντες των οποίων οι εμπειρίες πρακτικής άσκησης δεν ανταποκρίνονταν στις αρχικές τους υποθέσεις σχετικά με τη φύση της διδασκαλίας, έδειξαν χαμηλά κίνητρα και δέσμευση για τη διδασκαλία. Επιπλέον, αφού αντιμετώπισαν μια πραγματικότητα που ερχόταν σε αντίθεση με τα κίνητρα εισόδου

τους κατά την πρακτική άσκηση, οι συμμετέχοντες που διατήρησαν τα ψευδή κίνητρα εισόδου τους σχετικά με τις συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών (όπως οι σύντομες ώρες εργασίας και οι εκτεταμένες διακοπές) ήταν λιγότερο αφοσιωμένοι στο μάθημα διδασκαλίας τους. Οι εκπαιδευτικοί είχαν περισσότερες πιθανότητες να επιμείνουν στη διδασκαλία μπροστά σε εμπειρίες που ήταν αντίθετες με τα αρχικά κίνητρα εισόδου τους, εάν μεταπηδούσαν από τους μη ρεαλιστικούς λόγους εισόδου τους σε πιο ρεαλιστικά κίνητρα εισόδου (όπως η επιθυμία να εργαστούν με παιδιά). Τα συμπεράσματα αυτού του εργαλείου έρευνας φαίνεται να έχουν εξαιρετική αξιοπιστία, σύμφωνα με την έρευνα που το επιβεβαιώνει (Sinclair, Dowson & McInerney, 2006). Επιπλέον, πρόσθετες παγκόσμιες μελέτες σχετικά με τη δέσμευση και τα κίνητρα, συμφωνούν με τα αποτελέσματα αυτά, γεγονός που αυξάνει την αξιοπιστία των ερευνητικών συμπερασμάτων (Watt & Richardson, 2008). Σύμφωνα με ένα σημαντικό σώμα άλλων ερευνών σχετικά με τα προσωπικά χαρακτηριστικά, η αυτοαποτελεσματικότητα και η αυτοπεποίθηση ενός εκπαιδευτικού μπορεί να τον βοηθήσει να ξεπεράσει δύσκολες καταστάσεις και να ενισχύσει τον ενθουσιασμό και την αφοσίωσή του στη διδασκαλία (Tsouloupas et al., 2010). Οι Klassen και Chiu (2010) εξέτασαν τις συνδέσεις μεταξύ των πεποιθήσεων αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και του εργασιακού άγχους, της επαγγελματικής ικανοποίησης και των παραγόντων του περιβάλλοντος, καθώς και τον τρόπο με τον οποίο οι πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας σχετίζονται με τα έτη διδακτικής εμπειρίας, σε μια έρευνα σε 1.430 εν ενεργεία εκπαιδευτικούς στον Καναδά. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι το εργασιακό άγχος και ο αριθμός των ετών διδακτικής εμπειρίας συνδέονται με την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, η οποία με τη σειρά της επηρεάζει την ικανοποίηση από την εργασία, υποστηρίζοντας προηγούμενες μελέτες στον τομέα αυτό. Η μελέτη αυτή ανακάλυψε μια μη γραμμική σχέση μεταξύ

της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και των ετών εμπειρίας τους, σε αντίθεση με προηγούμενες μελέτες που υποστήριζαν ότι η αυτοαποτελεσματικότητα αυξάνεται με τα χρόνια εμπειρίας και παραμένει γενικά σταθερή, όταν εδραιωθεί (Wolters & Daugherty, 2007). Για τους εκπαιδευτές που βρίσκονταν στην αρχή και στη μέση της σταδιοδρομίας τους, η αυτοαποτελεσματικότητα αυξανόταν με την εμπειρία, ενώ μειωνόταν για εκείνους που βρίσκονταν στα τελευταία στάδια. Αυτή η σχέση παρατηρήθηκε επίσης μεταξύ της αυτοπεποίθησης των εκπαιδευτικών και της ικανότητάς τους να παρακινούν τους μαθητές, να ελέγχουν τη διασπαστική συμπεριφορά και να χρησιμοποιούν ισχυρές διδακτικές τεχνικές. Επιπλέον, διαπιστώθηκε ότι η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών για τη διαχείριση της τάξης και τις διδακτικές πρακτικές, αλλά όχι για τη συμμετοχή των μαθητών, σχετίζεται άμεσα με την ικανοποίηση από την εργασία τους. Τα ευρήματα αυτά, σύμφωνα με τους συγγραφείς, υποδηλώνουν ότι μπορεί να υπάρχει ένα εύρος σχέσεων μεταξύ της επαγγελματικής ικανοποίησης και των διαφόρων πτυχών της αυτοαποτελεσματικότητας ενός εκπαιδευτικού (Wolters & Daugherty, 2007).

Οι Howard και Johnson (2004) εξέτασαν τους μηχανισμούς αντιμετώπισης δέκα ανθεκτικών εκπαιδευτικών, ηλικίας 20 έως 49 ετών, που εργάζονταν σε τρία μη προνομιούχα σχολικά περιβάλλοντα, σε μια προσπάθεια να ρίξουν φως στις σχέσεις μεταξύ των χαρακτηριστικών του πλαισίου και της ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών. Κάθε ερωτώμενος στο δείγμα μας εργαζόταν στο σχολείο για τουλάχιστον δύο χρόνια και ήταν ένας από τους εννέα γυναίκες και έναν άνδρα εκπαιδευτικούς. Οι συγγραφείς εξέτασαν αν οι εκπαιδευτικοί που είχαν βρεθεί να διαχειρίζονται καλά τα υψηλά επίπεδα επαγγελματικού στρες χρησιμοποιούσαν μηχανισμούς αντιμετώπισης που ήταν παρόμοιοι με αυτούς που περιγράφονται στην έρευνα για την ανθεκτικότητα των παιδιών και των εφήβων (Howard & Johnson,

2000). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι συμμετέχοντες ήταν σε θέση να διαχειριστούν με επιτυχία τις εμπειρίες τους από το υψηλό επαγγελματικό στρες, χάρη στην αίσθηση της υπευθυνότητας, ένα ισχυρό δίκτυο υποστήριξης (συμπεριλαμβανομένης μιας ικανής και στοργικής ηγετικής ομάδας), την υπερηφάνεια για τα επιτεύγματα και την ικανότητα σε τομείς προσωπικής σημασίας (Howard & Johnson, 2004). Επιπλέον, προτείνει έναν τρόπο με τον οποίο μεμονωμένα σχολεία και σχολές εκπαίδευσης θα μπορούσαν να εξοπλίσουν άλλους εκπαιδευτικούς με μια ανθεκτικότητα που επιτρέπει την επαγγελματική ικανοποίηση και την επιθυμία να κάνουν τη διδασκαλία ένα δια βίου επάγγελμα (Howard & Johnson, 2004). Οι εκπαιδευτικοί πίστευαν ακράδαντα ότι είχαν μάθει τις στρατηγικές και τις διαθέσεις που τους έκαναν ανθεκτικούς. Οι μηχανισμοί αντιμετώπισης μπορεί να είναι ζωτικής σημασίας, για να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς να ξεπεράσουν τις επίμονες αναποδιές, σύμφωνα με άλλη μελέτη σχετικά με τα στοιχεία που επηρεάζουν την ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών (Castro et al., 2009).

Οι Castro et al. (2009) διερεύνησαν τους λόγους για τους οποίους πολλοί εκπαιδευτικοί επηρεάζονται από τις ίδιες συνθήκες που οδηγούν τους συναδέλφους τους να εγκαταλείψουν το επάγγελμα, αλλά επιλέγουν να παραμείνουν στον τομέα αυτό στη μελέτη τους σχετικά με τα μοτίβα στις τεχνικές ανθεκτικότητας των αρχάριων εκπαιδευτικών. Σε αυτήν την ποιοτική μελέτη συμμετείχαν 15 πρωτοετείς εκπαιδευτικοί που εργάζονταν σε περιβάλλοντα ειδικής αγωγής καθώς και σε συνήθεις αγροτικές, αστικές και υψηλής ανάγκης τοποθεσίες. Τρεις εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και δύο εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης απασχολούνταν σε αστικά περιβάλλοντα, ενώ όλοι οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής εργάζονταν με μαθητές σε περιβάλλοντα πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Οι συμμετέχοντες έχουν, επίσης, ένα εύρος θεματικών ειδικοτήτων, όπως επιστήμη,

μαθηματικά, τέχνη, λατινικά, δεξιότητες ζωής και δίγλωσση εκπαίδευση. Οι συγγραφείς χώρισαν τους μηχανισμούς αντιμετώπισης που χρησιμοποιούσαν οι άπειροι εκπαιδευτικοί στις ακόλουθες τέσσερις μεγάλες κατηγορίες: ζητώντας βοήθεια, βρίσκοντας λύσεις στα προβλήματα, επιλύοντας τις συγκρούσεις με τους άλλους και αναζητώντας ανανέωση. Οι τεχνικές αναζήτησης βοήθειας ήταν εκείνες, στις οποίες ένας νέος εκπαιδευτικός επιστράτευσε τη βοήθεια άλλων, προκειμένου να αποκτήσει γνώσεις και υλικά. Συγκεκριμένα, τα παραδείγματα περιλαμβάνουν τη ζήτηση συμβουλών από μέντορες, τη δημιουργία συμμάχων για την αντιμετώπιση προβλημάτων και την υπεράσπιση του εαυτού τους, για να αποκτήσουν καλά σχολικά είδη. Άλλες έρευνες έχουν τονίσει τη σημασία των μεντόρων ως πλαισιακού προστατευτικού παράγοντα που μπορεί να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να ξεπεράσουν τα εμπόδια στην επαγγελματική τους ζωή (Fantilli & McDougall, 2009). Επιπλέον, άλλες μελέτες έχουν τονίσει τη σημασία των αμοιβαίων, αλληλοϋποστηρικτικών αλληλεπιδράσεων σε πολλούς τομείς της ζωής, συμπεριλαμβανομένων των σχέσεων με συνομηλίκους, των επαγγελματικών και των προσωπικών σχέσεων, για την ενίσχυση της ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών (Sammons et al., 2007). Τα συμπεράσματα των Edwards et al., (2010), ότι δηλαδή η προσωπική δράση είναι απαραίτητη για την ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών, υποστηρίζονται περαιτέρω από αυτά τα δεδομένα.

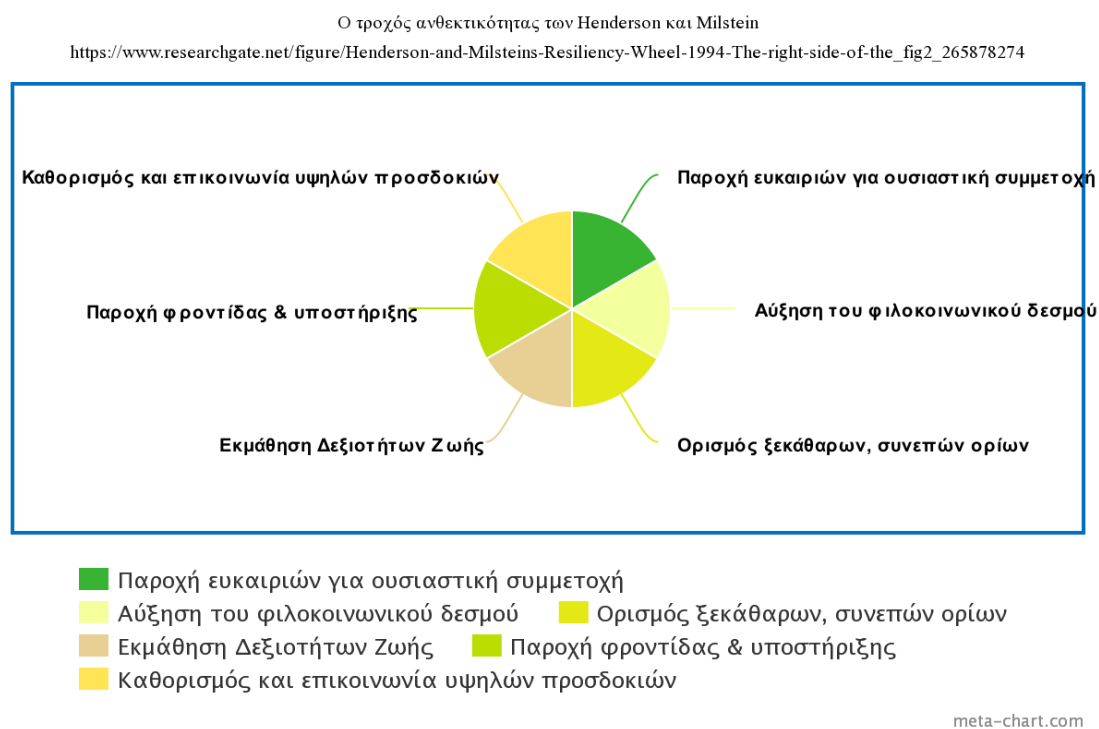
Οι Jones et al. (2013) εξέτασαν τις συσχετίσεις μεταξύ των υψηλότερων επιπέδων δέσμευσης και της αντιλαμβανόμενης προσαρμογής, της διδακτικής υποστήριξης από τους συνομηλίκους και της αντιλαμβανόμενης υπευθυνότητας του σχολείου. Επίσης, εξέτασαν αν οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής έχουν ισχυρότερη συσχέτιση με κάθε συσχέτιση. 185 εκπαιδευτικοί αποτέλεσαν το δείγμα της μελέτης αυτής, εκ των οποίων οι 138 ήταν εκπαιδευτικοί γενικής εκπαίδευσης και οι 47 ήταν

εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής. Τα ερωτηματολόγια αποτέλεσαν την κύρια πηγή δεδομένων. Τα κύρια συμπεράσματα ήταν ότι οι εκπαιδευτικοί είναι πιο πιθανό να επωφεληθούν από τη συνεργασία με τους συναδέλφους τους όταν αισθάνονται ότι ανήκουν στην επαγγελματική κοινότητα του σχολείου. Σε αντίθεση με τους εκπαιδευτικούς γενικής εκπαίδευσης, οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής δεν έχουν πρόσβαση σε αυτό το υλικό. Επιπλέον, σε σύγκριση με τους εκπαιδευτές γενικής εκπαίδευσης, οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής παρουσίασαν ισχυρότερη συσχέτιση μεταξύ της κοινής ευθύνης και της αφοσίωσης στο ίδρυμα. Αυτό δείχνει ότι, προκειμένου να μειωθεί η ασάφεια ρόλων και να ενισχυθεί η υποστήριξη των εκπαιδευτικών, όλοι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να έχουν σαφή κατανόηση των συγκεκριμένων εργασιακών τους καθηκόντων. Οι εκπαιδευτικοί κινδυνεύουν να δεσμευτούν λιγότερο στη δουλειά τους, εάν δεν αναπτυχθεί μεταξύ τους ένα σαφές σύνολο εργασιακών υποχρεώσεων.

1.4. Προστατευτικοί παράγοντες που ενισχύουν την ανθεκτικότητα

Οι Henderson και Milstein (2003) διεξήγαγαν ανασκόπηση της έρευνας σχετικά με την ανθεκτικότητα των ενηλίκων και εντόπισαν έξι επαναλαμβανόμενα θέματα σχετικά με τις προστατευτικές μεταβλητές που προάγουν την ανθεκτικότητα. Αυτοί οι προστατευτικοί παράγοντες μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε κοινότητες, οικογένειες και σχολεία. Η αύξηση του φιλοκοινωνικού δεσμού, η καθιέρωση σαφών, συνεπών ορίων, η διδασκαλία «δεξιοτήτων ζωής» η προσφορά συμπόνιας και υποστήριξης, η καθιέρωση και η μετάδοση υψηλών προσδοκιών και η δημιουργία ευκαιριών για σημαντική εμπλοκή ήταν οι έξι κατευθυντήριες αρχές. Επίσης, οι ίδιοι

συγγραφείς, ανέπτυξαν τον τροχό της ανθεκτικότητας με βάση τα επαναλαμβανόμενα θέματα.



Σχεδιάγραμμα 1: Ο τροχός ανθεκτικότητας των Henderson και Milstein, προσαρμογή από https://www.researchgate.net/figure/Henderson-and-Milsteins-Resiliency-Wheel-1994-The-right-side-of-the_fig2_265878274

Οι Henderson και Milstein δημιούργησαν ένα προφίλ ενός εκπαιδευτικού που χρειάζεται ανάπτυξη της ανθεκτικότητας με βάση αυτά τα στοιχεία. Μέσα σε κάθε προστατευτικό παράγοντα υπήρχαν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά. Ένα άτομο που δεν παίρνει τακτικά, σαφή όρια είναι αβέβαιο για το τι αναμένεται από αυτό και πιστεύει ότι οι κανόνες δεν έχουν πραγματικό σκοπό. Όταν οι εκπαιδευτικοί στερούνται δεξιοτήτων ζωής, συμπεριφέρονται ακατάλληλα και δυσκολεύονται να είναι διεκδικητικοί, να επιλύουν συγκρούσεις, να λαμβάνουν αποφάσεις και να διαχειρίζονται το άγχος. Η ανεπαρκής φροντίδα και υποστήριξη των εκπαιδευτικών μπορεί να οδηγήσει σε αισθήματα αποξένωσης από την τάξη και έλλειψη εκτίμησης.

Η χαμηλή αυτοπεποίθηση και η έκφραση προσωπικών περιορισμών μεταξύ των εκπαιδευτικών μειώνονται από την προστατευτική πτυχή του καθορισμού και της επικοινωνίας υψηλών προτύπων. Λόγω της έλλειψης ευκαιριών για ουσιαστική συμμετοχή, οι εκπαιδευτές τείνουν να είναι παθητικοί δέκτες και αδιάφοροι, αποτυγχάνοντας να συνειδητοποιήσουν τα δικά τους ταλέντα. Ο ανεπαρκής κοινωνικός δεσμός κάνει, επίσης, τους εκπαιδευτικούς να αποφεύγουν να συμμετέχουν σε συνεργατικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ συνομηλίκων και τους απομονώνει από υποστηρικτικούς ενήλικες και συνομηλίκους.

ΘΕΜΑΤΑ	ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ
Αύξηση του φιλοκοινωνικού δεσμού	<ul style="list-style-type: none"> ● Αναζητά τακτικά ευκαιρίες αλληλεπίδρασης με άλλους ● Είναι σε θέση να αλληλεπιδρά εύκολα με άλλους, ανεξάρτητα από τις διαφορές κατάστασης ● Συμμετέχει σε προσπάθειες συνεργασίας
Ορίστε σαφή, συνεπή όρια	<ul style="list-style-type: none"> ● Κατανοεί και αποδέχεται τις πολιτικές ● Συμμετέχει στην ανάπτυξη και αλλαγή πολιτικών και κανόνων
Διδάξτε "δεξιότητες ζωής"	<ul style="list-style-type: none"> ● Συμμετέχει σε ουσιαστική επαγγελματική ανάπτυξη ● Έχει υψηλή αυτοεκτίμηση που υποστηρίζεται από τις ευκαιρίες μάθησης ενηλίκων ● Παρέχει βοήθεια και δέχεται βοήθεια

	από άλλους εκπαιδευτικούς
Παροχή φροντίδας & υποστήριξης	<ul style="list-style-type: none"> • Έχει την αίσθηση του ανήκειν • Πιστεύει ότι η κοινότητα υποστηρίζει τις δραστηριότητες των εκπαιδευτικών • Πιστεύει ότι τα συστήματα ανταμοιβής προωθούν τις ατομικές προσπάθειες
Θέστε και επικοινωνήστε υψηλές προσδοκίες	<ul style="list-style-type: none"> • Δείχνει εμπιστοσύνη στις δυνατότητες του εαυτού του και των άλλων για αριστεία • Αισθάνεται ότι οι προσπάθειες του ρόλου του εκτιμώνται • Αισθάνεται ότι προστατεύεται από τους ηγέτες για να εκπληρώσει τις προσδοκίες της εργασίας του
Παροχή ευκαιριών για ουσιαστική συμμετοχή	<ul style="list-style-type: none"> • Εκτιμά τη διαχείριση με βάση την περιοχή ως τρόπο διασφάλισης της συμμετοχής των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων • Αφιερώνει χρόνο και αποκτά τις δεξιότητες που απαιτούνται, για να συμμετέχει αποτελεσματικά • Γνωρίζει τι συμβαίνει και συμμετέχει στους εορτασμούς

Πίνακας 1: Henderson και Milstein (2003): Προφίλ ενός ανθεκτικού εκπαιδευτικού

Οι Muller et al. (2011) ανακάλυψαν ότι κάθε προστατευτικός παράγοντας είναι συγκεκριμένος και μπορεί να συμβάλλει άνισα, παρά το γεγονός ότι προηγουμένως πίστευαν ότι όλοι συμβάλλουν εξίσου στην ανθεκτικότητα ενός ατόμου. Τα στατιστικά στοιχεία υποστηρίζουν, ωστόσο, την ιδέα ότι η ύπαρξη καλών αλληλεπιδράσεων και συνδέσεων με τους συναδέλφους θα ενισχύσει την ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών περισσότερο από άλλους παράγοντες. Τα ευρήματά τους επιβεβαίωσαν επίσης την ιδέα ότι η ανθεκτικότητα επηρεάζεται από το περιβάλλον, την οικογένεια και τον τόπο εκπαίδευσης ενός ατόμου. Δεν είναι ακόμη σαφές αν η υποστήριξη από φίλους και οικογένεια έχει μεγαλύτερο αντίκτυπο στην ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών από ό,τι η υποστήριξη από συναδέλφους και διοικητικούς υπαλλήλους. Οι Muller et al., (2011) ανακάλυψαν διαφορές μόνο στις θετικές σχέσεις των εκπαιδευτικών και στα διακριτά και συνεπή όρια, όταν συνέκριναν τα χρόνια εμπειρίας των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί προϋπηρεσίας είχαν καλύτερες επιδόσεις σε αυτούς τους τομείς. Ο τομέας του σκοπού και των προσδοκιών αποκάλυψε και πάλι διαφορές μεταξύ των δύο φύλων, με τις γυναίκες να σημειώνουν υψηλότερη βαθμολογία από τους άνδρες. Μια άλλη μελέτη εξέτασε την αξία της ανθεκτικότητας στη διδασκαλία (Gu & Day, 2013). Πιο συγκεκριμένα, επικεντρώθηκε στους τρόπους με τους οποίους οι εκπαιδευτικές αξίες ενός εκπαιδευτικού και οι συνθήκες στην εργασία και στο σπίτι επηρέαζαν το πόσο ανθεκτικοί θεωρούσαν τον εαυτό τους. Οι πρόσωπο με πρόσωπο ημιδομημένες συνεντεύξεις αποτέλεσαν την κύρια πηγή δεδομένων για την έρευνα αυτή. Το δείγμα της μελέτης αποτέλεσαν 300 συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί. Οι ερευνητές προσπάθησαν να χαρακτηρίσουν τις εμπειρίες των συμμετεχόντων και τους τρόπους, με τους οποίους οι συμμετέχοντες ερμηνεύουν και δημιουργούν νόημα από τις εμπειρίες τους, χρησιμοποιώντας την προσέγγιση της φαινομενολογίας. Από τα

ευρήματα μπορούν να εξαχθούν πολυάριθμα θέματα. Πρώτον, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι όλοι είχαν εσωτερικά κίνητρα, για να εκπαιδεύσουν και ήταν συναισθηματικά δεσμευμένοι να το κάνουν. Το δεύτερο στοιχείο ήταν ότι είχαν την ευκαιρία να αναπτυχθούν και να βελτιωθούν ως εκπαιδευτικοί από κοινού. Επιπλέον, πρέπει να υπάρχει ένα ισχυρό θεμέλιο στη σχολική ηγεσία, για να μπορέσουν οι εκπαιδευτικοί να αναπτύξουν ανθεκτικότητα.

Ο Bobeck (2002) εξέτασε τη σχέση μεταξύ της ανθεκτικότητας ενός εκπαιδευτικού και της ικανότητάς του να παραμείνει εργαζόμενος για μεγάλο χρονικό διάστημα. Η μελέτη αυτή προσδίδει αξιοπιστία στην ιδέα ότι οι ανθεκτικοί άνθρωποι μοιράζονται χαρακτηριστικά, όπως οι ουσιαστικές σχέσεις με τους ενήλικες, η αίσθηση της προσωπικής ευθύνης, οι κοινωνικές ικανότητες και οι ικανότητες επίλυσης προβλημάτων, η ικανότητα, οι προσδοκίες και οι στόχοι, η αυτοπεποίθηση, η αίσθηση του χιούμορ και η αίσθηση της επιτυχίας. Η ερευνήτρια συμβουλεύει τους εκπαιδευτικούς να γνωρίζουν και να αξιοποιούν τους πόρους που μπορούν να ενισχύσουν την ανθεκτικότητα. Προκειμένου να προωθηθεί η ανθεκτικότητα και να παραμείνουν οι εκπαιδευτικοί για μεγάλο χρονικό διάστημα, συνιστάται επίσης να υπάρχει ανοιχτή επικοινωνία μεταξύ συναδέλφων, διοικητικών στελεχών και γονέων.

1.5 Σύνοψη κεφαλαίου

Οι εκπαιδευτικοί έχουν περισσότερες πιθανότητες να αποτρέψουν την επαγγελματική εξουθένωση, εάν αξιολογούν και αντιλαμβάνονται τον φόρτο εργασίας τους ως διαχειρίσιμο, ανάλογα με τα δικά τους ταλέντα και τη βοήθεια που λαμβάνουν. Ωστόσο, όταν ο φόρτος εργασίας τους γίνεται έντονος και μη βιώσιμος, είναι πιθανό να εξετάσουν το ενδεχόμενο να εγκαταλείψουν την εργασία τους και να υποστούν συναισθηματική εξουθένωση, καθώς αισθάνονται ότι η ενέργειά τους έχει

εξαντληθεί . Όταν οι εκπαιδευτικοί βιώνουν συναισθηματική εξάντληση, αποκτούν παράλληλα προοδευτικά δυσμενείς απόψεις για τους μαθητές τους και βιώνουν μειωμένη εργασιακή αποτελεσματικότητα - προσωπική επιτυχία.

Στο κεφάλαιο 2 που ακολουθεί, αναλύονται οι έννοιες του στρες και του εργασιακού άγχους, προκειμένου να γίνει εμβάθυνση στο εξεταζόμενο ζήτημα.

Κεφάλαιο 2ο: Εργασιακό άγχος

2.1. Ιστορική αναδρομή

Ο όρος «άγχος» αναφέρεται στις απαιτήσεις ή «στρεσογόνους παράγοντες», καθώς και στην προέλευση, τις επιπτώσεις και τους παράγοντες της απόκρισης στο άγχος, ενός ψυχοφυσιολογικού φαινομένου. Ο συνδυασμός αντιδράσεων νου-σώματος που συνήθως αναφέρεται ως αντίδραση στο στρες, περιγράφηκε για πρώτη φορά από τον Cannon (1935) ως «η αντίδραση έκτακτης ανάγκης». Ο Selye (2013) παρείχε αποδείξεις ότι το στρες αυξάνει τη συχνότητα εμφάνισης μιας σειράς ασθενειών, τις οποίες ονόμασε «ασθένειες κακής προσαρμογής». Οι Quick και Quick (1984) ανέπτυξαν τη θεωρία της προληπτικής διαχείρισης του άγχους, εφαρμόζοντας τις έννοιες της πρόληψης της δημόσιας υγείας στο πλαίσιο του εργασιακού άγχους. Στις Ηνωμένες Πολιτείες και πιθανότατα και σε άλλες δυτικές ανεπτυγμένες χώρες, το επαγγελματικό άγχος αναφέρθηκε ως ένα από τα δέκα κορυφαία ζητήματα επαγγελματικής υγείας καθ' όλη τη διάρκεια της δεκαετίας του 1980.

Το 1992, οι Sauter, Murphy και Hurrell άρχισαν να δημιουργούν μια προληπτική ατζέντα για την αντιμετώπιση αυτού που ορισμένοι αποκαλούσαν επιδημία του στρες. Επτά από τους δέκα κορυφαίους παγκόσμιους δολοφόνους συσχετίζονται στενά με το άγχος, με τις καρδιαγγειακές παθήσεις να είναι ο νούμερο ένα δολοφόνος τόσο των ανδρών όσο και των γυναικών (Quick & Cooper, 2003). Το άγχος στην εργασία και στον εργασιακό χώρο αποτελεί σημαντικό παράγοντα καρδιαγγειακού κινδύνου (Schnall et al., 2017). Παρά το γεγονός ότι το επαγγελματικό άγχος αποτελεί αποδεδειγμένο παράγοντα κινδύνου για προβλήματα

υγείας, οι ιδέες από τη δημόσια υγεία και την προληπτική ιατρική δείχνουν μια θετική πτυχή του προβλήματος. Στόχος μας είναι να συνοψίσουμε γρήγορα τα στοιχεία σχετικά με τους κινδύνους για την υγεία που συνδέονται με το εργασιακό άγχος, προτού ενσωματώσουμε τη βελτίωση της ευημερίας και τη θετική ψυχολογία στην καθιερωμένη ιδέα της προληπτικής διαχείρισης του άγχους.

2.2 Διαχωρισμός στρες και εργασιακού άγχους

Εάν το εργασιακό άγχος αποτελεί παράγοντα κινδύνου, πρέπει να ληφθεί υπόψη η διάρκεια ζωής του προβλήματος. Το επαγγελματικό στρες δεν είναι μια επικίνδυνη ή οξεία ασθένεια που ανταποκρίνεται στη θεραπεία. Στην πραγματικότητα, πρόκειται για μια χρόνια πάθηση, επομένως, προτού εξετάσουμε διάφορες επιλογές προστασίας, πρόληψης και παρέμβασης, είναι σημαντικό να κατανοήσουμε την επιδημιολογία ή την ιστορία ζωής του προβλήματος. Είναι δυνατόν να αντιληφθούμε την επιδημιολογία του επαγγελματικού στρες σε τρία στάδια:

- Το στάδιο 1 περιλαμβάνει τα αίτια του στρες, τα οποία είναι γνωστό ότι αποτελούν παράγοντες κινδύνου.
- Το στάδιο 2 είναι η αντίδραση στο στρες, μια φυσιολογική και φυσική αντίδραση στις περιβαλλοντικές απαιτήσεις ή στις εσωτερικές πιέσεις.
- Το στάδιο 3 περιλαμβάνει τις συνέπειες της ιστορίας ζωής - είτε μορφές στρες (ιατρικό, ψυχολογικό, συμπεριφορικό) είτε μορφές ευστάθειας (υγιές στρες).

Η αντίδραση στο στρες παρουσιάζει μια ποικιλία παραγόντων τροποποίησης των ατομικών διαφορών, εκτός από το πρωταρχικό στέλεχος της ιστορίας ζωής του επαγγελματικού στρες, οι οποίοι μπορούν είτε να λειτουργήσουν ως προστατευτικοί παράγοντες για το άτομο είτε να αυξήσουν την ευπάθεια. Το άγχος τείνει να πλήττει

ένα αδύναμο σημείο, που μερικές φορές περιγράφεται ως η αχίλλειος πτέρνα του ατόμου, επειδή δεν είναι μια συγκεκριμένη κατάσταση. Αυτό είναι, επίσης, γνωστό ως θεωρία του αδύναμου οργάνου (Quick & Henderson, 2016).

Οι ορισμοί του εργασιακού άγχους και οι γενικές θεωρίες του άγχους δεν διαφέρουν ιδιαίτερα. Σύμφωνα με αρκετούς ακαδημαϊκούς, είναι το αποτέλεσμα της αναντιστοιχίας μεταξύ των προσδοκιών του εργασιακού χώρου και της ικανότητας του ατόμου να ικανοποιεί τις ανάγκες αυτές. Η ιδέα του άγχους ως κατάσταση σχετίζεται με την έννοια του άγχους ως αποτέλεσμα. Ο R. B. Cattell ήταν από τους πρώτους που διέκρινε μεταξύ του στρες που σχετίζεται με την κατάσταση και του στρες που σχετίζεται με την προσωπικότητα (Cattell, 1966). Ο Spielberger (1966) δήλωσε ότι η διαφορά αυτή μπορεί να γίνει στο πλαίσιο της γνωστικής επεξεργασίας και της αξιολόγησης των εξωτερικών ερεθισμάτων: τα εξωτερικά ερεθίσματα υφίστανται έναν έλεγχο γνωστικής επεξεργασίας που καθορίζει αν θα αξιολογηθούν ως επικίνδυνα ή μη απειλητικά. Μόνο τα τρομακτικά ερεθίσματα έχουν την ικανότητα να ενισχύουν το καταστασιακό άγχος. Αντίθετα, αυτή η ποσότητα γνωστικής επεξεργασίας καθορίζεται συγκεκριμένα από το άγχος ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας.

Επιπλέον, είναι πιθανό η σύνδεση μεταξύ συγκεκριμένων εργασιακών ιδιοτήτων να μην είναι ευθυγραμμισμένη, δηλαδή τόσο οι χαμηλές όσο και οι υψηλές εργασιακές απαιτήσεις μπορεί να σχετίζονται με μεγαλύτερο επαγγελματικό άγχος. Η Fontana (1996) παρέχει μια γραφική εικόνα των συμπτωμάτων του επαγγελματικού άγχους: «Όλοι όσοι ασχολούνται με τα κοινωνικά επαγγέλματα γνωρίζουν, είτε από προσωπική εμπειρία είτε βλέποντας τους συναδέλφους τους, ότι το άγχος μπορεί να έχει αρκετά καταστροφικές επιπτώσεις. Μπορεί να γίνει ένας καθημερινός εφιάλτης, με το άτομο να αισθάνεται σαν να τρέχει όλο και πιο γρήγορα, χωρίς να φτάνει

πουθενά, χωρίς να μπορεί να πει «όχι» σε κανένα αίτημα στη δουλειά, αλλά χωρίς να μπορεί να εργαστεί αποτελεσματικά σε τίποτα». Στην ελληνική βιβλιογραφία, η λέξη αναφέρεται ως επαγγελματικό στρες (Κάντας, 1999), αλλά στην αγγλική βιβλιογραφία αναφέρεται ως επαγγελματικό στρες, που περιλαμβάνει τόσο τις ιδιαίτερες συνθήκες εργασίας που συμβάλλουν σε αυτό όσο και τις ψυχικές, σωματικές και κοινωνικές αντιδράσεις του ατόμου (Αναστασίου, 2014).

Το στρες και το άγχος είναι τυπικές αντιδράσεις σε ορισμένες καταστάσεις. Σε χαμηλό επίπεδο, το άγχος και η ανησυχία είναι και καλά και υγιή, αφού ωθούν κάθε άτομο να σχεδιάσει μια αντίδραση, είτε για να παραμείνει σε επαγρύπνηση είτε για να χρησιμεύσει ως προειδοποίηση για επικείμενο κίνδυνο. Δυστυχώς, το άγχος και το στρες πάνε χέρι-χέρι. Στην πραγματικότητα, το άγχος είναι ένα από τα πιο εμφανή συμπτώματα του στρες. Άμεσα ή έμμεσα, το άγχος ευθύνεται για το 80% όλων των διαταραχών (Sanchis-Alfonso, 2011, όπ. αναφ. στο: Αναστασίου, 2014).

Η ψυχολογική καταπόνηση ή το άγχος είναι ένα πολύπλοκο ζήτημα. Έχει επιχειρηθεί να χαρακτηριστεί ως προς τις καταστροφικές του συνέπειες, γεγονός που αποτελεί σοβαρό σφάλμα. Παρ' όλα αυτά, το στρες θεωρείται ως κίνητρο σε κάποιο επίπεδο. Σύμφωνα με την παρατήρηση του Seyle το 1974, η πίεση είναι μέρος της ύπαρξης. Δεν θα θέλαμε να υπάρχουμε χωρίς άγχος, αφού ένας βαθμός έντασης είναι συναρπαστικός. Αν ορίσουμε το άγχος με βάση τις αρνητικές συνέπειές του, αυτό θα ήταν περιοριστικό, αφού δεν υπάρχει εργασία που να μην είναι ποτέ αγχωτική, και, ως εκ τούτου, το άγχος μπορεί να είναι ευεργετικό. Κατά συνέπεια, φαίνεται λογικό ότι ορισμένα άτομα χρειάζονται έναν ορισμένο βαθμό άγχους, προκειμένου να είναι σωματικά και πνευματικά προσεκτικά (Dubrin, 2004, όπ. αναφ. στο: Αναστασίου, 2014).

Το άγχος μπορεί να περιγραφεί με μεγαλύτερη ακρίβεια ως μια δυναμική περίσταση κατά την οποία ένα άτομο έρχεται αντιμέτωπο με μια ευκαιρία, έναν περιορισμό, ένα επείγον περιστατικό, μια πίεση, μια ψυχική ή σωματική ένταση ή μια απαίτηση, καθώς αφορά αναμενόμενες συνέπειες, απτές και μη απτές. Οι Lazarus και Folkman, ωστόσο, όρισαν το άγχος ως ένα συμβάν, κατά το οποίο οι εξωτερικές ή/και εσωτερικές απαιτήσεις υπερβαίνουν τους προσαρμοστικούς πόρους του ατόμου, του ιστικού-δικτυωτού του συστήματος ή του κοινωνικού συστήματος, του οποίου το άτομο είναι μέλος. Σύμφωνα με αυτή την έννοια, το στρες είναι μια διαδικασία αλληλεπίδρασης μεταξύ του εξωτερικού συστήματος και των προσαρμοστικών πόρων του ατόμου. Σύμφωνα με τους Lazarus και Folkman για άλλη μια φορά: το ψυχολογικό στρες μπορεί να προκληθεί από γεγονότα στο εξωτερικό περιβάλλον του ατόμου, στον εσωτερικό του κόσμο ή από την αντίδραση του ατόμου σε δύσκολες συνθήκες. Προκαλείται, επίσης, από την αλλαγή, την αβεβαιότητα και την ανισορροπία μεταξύ των περιβαλλοντικών δυνάμεων που επιβάλλονται στους ανθρώπους και της ικανότητάς τους να προσαρμοστούν σε αυτές (Νόβα - Καλτσούνη, Μακρή - Μπότσαρη & Τσιμπουκλή, 2002, όπ. αναφ. στο Αναστασίου, 2014).

Αντίθετα, το άγχος αναπτύσσεται συχνά ως απάντηση στους κινδύνους που παρέχονται από τις πιέσεις, όπως ο φυσικός κίνδυνος, η απώλεια ή η αποτυχία. Το άγχος είναι στρεσογόνο παράγοντας, επειδή μας επιβάλλει απαιτήσεις και προκαλεί μια συναισθηματική αντίδραση (Schneiderman et al., 2005).

2.3. Ορισμός

Τον 17ο αιώνα, το άγχος, το οποίο προέρχεται από τον λατινικό όρο *stringere*, που σημαίνει σφίγγω, χρησιμοποιήθηκε για να εκφράσει δυσκολίες ή βάσανα

(Cartwright & Cooper, 1997). Η βιβλιογραφία περιέχει πολλούς ορισμούς του άγχους και του εργασιακού άγχους. Σύμφωνα με τους Moorhead και Griffin (1989), το άγχος είναι η προσαρμοστική αντίδραση ενός ατόμου σε ένα ερέθισμα που θέτει υπερβολικές απαιτήσεις στη σωματική ή ψυχολογική του υγεία. «Μια προσαρμοστική αντίδραση σε μια εξωτερική κατάσταση που οδηγεί σε σωματικές, ψυχολογικές και συμπεριφορικές παρεκκλίσεις για τους συμμετέχοντες στην οργάνωση» είναι ο τρόπος με τον οποίο ο Luthans (2002) περιγράφει το εργασιακό άγχος. Και οι δύο έννοιες υποδηλώνουν ότι διαφορετικοί στρεσογόνοι παράγοντες προκαλούν στους ανθρώπους να αντιδρούν με διάφορους τρόπους. Κάθε ερέθισμα που ένα άτομο ερμηνεύει ως απειλή αναφέρεται ως στρεσογόνος παράγοντας (Cotton, 2013). Το άγχος, είτε πρόκειται για σωματικό, ψυχολογικό ή ψυχοκοινωνικό, πρέπει να γίνεται αντιληπτό από το άτομο ως υπερβολικό. Οι περιβαλλοντικοί μολυσματικοί παράγοντες, οι περιβαλλοντικές πιέσεις, όπως οι απότομες διακυμάνσεις της θερμοκρασίας, η ηλεκτροπληξία, η εκτεταμένη άσκηση, οι τραυματισμοί και άλλες σωματικές βλάβες και η έκθεση σε ασθένειες, αποτελούν παραδείγματα σωματικών στρεσογόνων παραγόντων. Οι κίνδυνοι που αποδίδονται στην εσωτερική αντίδραση του ατόμου, όπως οι σκέψεις, τα συναισθήματα και οι ανησυχίες σχετικά με αυτές τις απειλές, αναφέρονται ως ψυχολογικές πιέσεις. Οι διαπροσωπικές συναντήσεις, όπως αυτές στην εργασία με τους συναδέλφους ή η κοινωνική απομόνωση, μπορούν να οδηγήσουν σε ψυχοκοινωνικούς στρεσογόνους παράγοντες (Cotton, 2013).

Το εργασιακό άγχος είναι μια φυσιολογική και ψυχολογική αντίδραση σε πράγματα που συμβαίνουν στην εργασία ή σε συνθήκες που είναι κακές για την υγεία και την ευεξία. Επηρεάζεται από πράγματα, όπως η ανεξαρτησία και η αυτονομία, η ελευθερία στη λήψη αποφάσεων, ο φόρτος εργασίας, το μέγεθος της ευθύνης, η σταθερότητα της εργασίας, το φυσικό περιβάλλον και η ασφάλεια, το είδος και ο

ρυθμός της εργασίας και οι σχέσεις με τους συναδέλφους και τους προϊσταμένους (American Psychological Association, n.d.).

2.4. Αίτια

Η αντίδραση στο άγχος μπορεί να προκληθεί από ένα ευρύ φάσμα επαγγελματικών και εργασιακών υποχρεώσεων, καθώς και από περιβαλλοντικές πιέσεις. Παρά το γεγονός ότι οι πιέσεις μπορεί να διαφέρουν, αρκετά ζητήματα με το εργασιακό άγχος είναι καθολικά. Ένα από αυτά τα μείζονα προβλήματα είναι η σύγκρουση μεταξύ εργασίας και οικογένειας, καθώς οι απαιτήσεις από το σπίτι και για προσωπικό χώρο διαχέονται στον χώρο εργασίας. Τόσο τα προβλήματα από την εργασία στην οικογένεια όσο και από την οικογένεια στην εργασία εξετάστηκαν από τον Hammer και τους συναδέλφους του (2011). Οι Holmes και Rahe (1967) δημιούργησαν μια συστηματική μέθοδο για την κατανόηση του τρόπου, με τον οποίο τα περιστατικά αλλαγής ζωής, όπως οι οικονομικές δυσκολίες ή ο θάνατος συζύγου, αυξάνουν τους κινδύνους για την υγεία του ατόμου. Αντλούσαν έμπνευση από την πρόωμη εφεύρεση των διαγραμμάτων ζωής από τον Adolf Meyer για την έρευνα των ασθενειών υγείας (Rahe, 2008). Εστιάζοντας στην οικογένεια ως πηγή άγχους, στην επιδημιολογία του εργασιακού άγχους και στους στρεσογόνους παράγοντες τόσο των εργατικών όσο και των υπαλλήλων, οι Cooper και Payne (1991) δημιούργησαν μία από τις πρώτες επισκοπήσεις για την κατανόηση του εργασιακού άγχους. Στην ενδελεχή ανασκόπηση της ερευνητικής βιβλιογραφίας, οι Quick, Quick, Nelson και Hurrell (1997) εντόπισαν τέσσερις μεγάλες κατηγορίες απαιτήσεων στον χώρο εργασίας: απαιτήσεις καθηκόντων (επάγγελμα, καριέρα, φόρτος εργασίας και εργασιακή ανασφάλεια), απαιτήσεις ρόλων (σύγκρουση ρόλων και ασάφεια), φυσικές

απαιτήσεις (θερμοκρασία, φωτισμός και σχεδιασμός του χώρου εργασίας) και διαπροσωπικές απαιτήσεις (κοινωνική πυκνότητα, συγκρούσεις προσωπικότητας, στυλ ηγεσίας, ομαδικές πιέσεις). Τρεις κατηγορίες απαιτήσεων -επαγγελματικές και εργασιακές, οικογενειακές ή οικιακές και προσωπικές ή εσωτερικά επιβαλλόμενες- απαιτούν την προσοχή μας, όταν εξετάζουμε τα αίτια του εργασιακού άγχους. Η προβληματική λήψη αποφάσεων από τους εργαζόμενους είναι ιδιαίτερα διαδεδομένη σε θέσεις υψηλού στρες, οι οποίες έχουν υψηλές εργασιακές απαιτήσεις και ελάχιστο έλεγχο (Kuper & Marmot, 2003). Η αβεβαιότητα σχετικά με διάφορους εργασιακούς παράγοντες κατατάσσεται ως ο δεύτερος συνηθέστερος λόγος. Το χρόνιο αλλοστατικό άγχος (Ganster & Rosen, 2013) είναι αποτέλεσμα παραγόντων, όπως η εργασιακή αβεβαιότητα, η αυτοσυνειδησία σχετικά με τα αποτελέσματα των δραστηριοτήτων του ατόμου και άλλων που με την πάροδο του χρόνου προκαλούν σωματική φθορά. Η κακή διαχείριση των συγκρούσεων στην εργασία είναι η τρίτη πιο συχνή πηγή άγχους (Hopkins & Yonker, 2015). Φυσικά, δεν είναι όλες οι συγκρούσεις επιβλαβείς, δεδομένου ότι οι διαφωνίες που βοηθούν στην αντιμετώπιση των προβλημάτων είναι εποικοδομητικές και χρήσιμες (Ganster & Rosen, 2013).

2.5 Συνέπειες

Οι επιπτώσεις του εργασιακού άγχους στους ανθρώπους μπορούν να κατηγοριοποιηθούν σε τέσσερις ομάδες. Τα σωματικά συμπτώματα, τα συναισθηματικά - ψυχολογικά συμπτώματα, τα πνευματικά συμπτώματα και τα συμπτώματα που επηρεάζουν τις εκδηλώσεις συμπεριφοράς στον εργασιακό χώρο (Bhui et al., 2016).

Οι σωματικές εκδηλώσεις του άγχους στην εργασία

Επιδημιολογικές μελέτες έχουν αποδείξει την ύπαρξη μιας ισχυρής σχέσης μεταξύ του άγχους και της σωματικής υγείας από τη δεκαετία του 1970, συγκεκριμένα μεταξύ του άγχους και των καρδιαγγειακών παθήσεων και της υπέρτασης (Keller et al., 2012). Επιπλέον, κάθε κύτταρο του σώματος θα επηρεαστεί από το άγχος, όπως προβλέπεται. Συνεπώς, η αϋπνία, το τρέμουλο, η αίσθηση μειωμένης ζωτικότητας, η τριχόπτωση και η αύξηση του σωματικού βάρους αποτελούν σωματικές εκδηλώσεις του στρες (Elder et al., 2011). Σύμφωνα με τον Sarafino (1990), η συσχέτιση μεταξύ άγχους και ασθένειας μπορεί να προκύψει τόσο άμεσα όσο και έμμεσα, ως συνέπεια των αλλαγών που προκαλεί το άγχος στη λειτουργία των οργάνων και επηρεάζοντας τις ανθρώπινες συνήθειες και συμπεριφορές (διατροφή, ύπνος κ.λπ.).

Ψυχιατρικά συμπτώματα - γνωστική ικανότητα.

Η εφευρετικότητα και η λογική του εργαζομένου επηρεάζονται από το άγχος. Σε καταστάσεις εργασιακού άγχους, πολλοί εργαζόμενοι δυσκολεύονται να συγκεντρωθούν, να αποκτήσουν νέες δεξιότητες, ακόμη και να κρίνουν. Όταν οι εργαζόμενοι είναι αγχωμένοι και εξαντλημένοι, εντοπίζουν μόνο τις πιο προφανείς απαντήσεις και συνδέσεις μεταξύ ιδεών, ωστόσο, όταν βρίσκονται σε ήρεμη, χαρούμενη συναισθηματική κατάσταση, είναι σε θέση να παράγουν πιο μοναδικές έννοιες (Lee David, 2000)

Συναισθηματικές εκδηλώσεις

Κάτω από την πίεση και την ασφυξία που προκαλεί το άγχος, τα άτομα βιώνουν αισθήματα ανησυχίας, απογοήτευσης και δυστυχίας. Όσο μεγαλύτερη και σοβαρότερη είναι η διάρκεια και η σοβαρότητα της έκθεσης ενός εργαζομένου στο άγχος, τόσο πιο ισχυρές είναι οι συναισθηματικές του αντιδράσεις, ανάλογα με τον

τύπο της προσωπικότητάς του και την ευαισθησία του σε κάθε περίπτωση. Ωστόσο, η συσσώρευση κακών συναισθημάτων που προκαλεί το άγχος προκαλεί στο άτομο την αίσθηση ότι είναι ανήμπορο και δεν μπορεί να αντιδράσει, με αποτέλεσμα τη λεγόμενη «εξάντληση» (Vargas & Oros, 2021).

Συμπεριφορά

Όταν ένα άτομο υπόκειται σε άγχος για μεγάλο χρονικό διάστημα, αντιδρά με δραστηριότητες που είναι καταστροφικές για την υγεία του και διαπράττει αστοχίες που είναι δυσμενείς και επικίνδυνες για την ασφάλεια της εργασίας του. Τα ατυχήματα που σχετίζονται με το άγχος είναι 30% πιο πιθανό να συμβούν μεταξύ δυσαρεστημένων εργαζομένων από ό,τι μεταξύ ευχαριστημένων εργαζομένων. Σε άλλες περιπτώσεις, προκειμένου ο εργαζόμενος να νιώσει απαλλαγμένος από το άγχος, επιδεικνύει ανταγωνιστική συμπεριφορά προς τους συναδέλφους ή τους πελάτες, βλάπτοντας με τον τρόπο αυτόν τον οργανισμό (Καραδήμας, 2008).

Οι επιπτώσεις του εργασιακού άγχους στην επιχείρηση.

Αν και αρχικά παρερμηνεύεται από τις επιχειρήσεις και τους οργανισμούς, τα δεδομένα αποδεικνύουν ότι το εργασιακό άγχος επηρεάζει ολόκληρη την επιχείρηση και όχι μόνο τον μεμονωμένο εργαζόμενο. Πρόκειται για ένα παγκόσμιο πρόβλημα, καθώς το 90% των εργαζομένων στην Ευρωπαϊκή Ένωση βιώνει εργασιακό άγχος, ενώ το κόστος της βίωσης εργασιακού άγχους ανέρχεται σε 75-100 δισεκατομμύρια ευρώ ετησίως στην Ευρωπαϊκή Ένωση και 200-300 δισεκατομμύρια δολάρια ετησίως στις Ηνωμένες Πολιτείες (Babore et al., 2020).

Η απουσία από την εργασία λόγω πόνου ή δυσκολιών υγείας που αντιμετωπίζει ο εργαζόμενος ή ως μηχανισμός αντίδρασης στην πίεση που προκαλεί το άγχος είναι μία από τις πιο κοινές επιπτώσεις του εργασιακού άγχους στον

οργανισμό. Αυτές οι απουσίες έχουν ως αποτέλεσμα την απώλεια παραγωγής και τα έξοδα αντικατάστασης των εργαζομένων για τον οργανισμό. Αντίστοιχα υψηλός είναι και ο αριθμός των ατυχημάτων που συμβαίνουν στην εργασία (λανθασμένη χρήση μηχανημάτων λόγω πίεσης και βιασύνης). Θεωρείται ότι μία από τις σημαντικότερες επιπτώσεις του άγχους σε μια επιχείρηση είναι η απώλεια ανθρώπινου κεφαλαίου. Το ανθρώπινο κεφάλαιο είναι το σύνολο των γνώσεων, των δεξιοτήτων, της τεχνογνωσίας και της εμπειρίας του εργατικού δυναμικού. Σε καταστάσεις άγχους και υψηλής πίεσης, οι άνθρωποι χάνουν ένα μέρος της τεχνογνωσίας τους στο αντικείμενο, δεν έχουν τη θέληση να επιτύχουν το μεγαλείο και την καινοτομία και στερούνται δημιουργικότητας (Καραδήμας, 2008).

Επιπλέον, όταν το άγχος εκδηλώνεται σε εργαζόμενους που έχουν άμεση επαφή με τους καταναλωτές, είναι πιθανό να συμπεριφερθούν απότομα και αντιεπαγγελματικά ως αποτέλεσμα της πίεσης που νιώθουν, γεγονός που μπορεί να οδηγήσει σε δυσαρέσκεια των πελατών και μείωση της κερδοφορίας της επιχείρησης. Τέλος, τα άτομα με εργασιακό άγχος συχνά παρουσιάζουν αποστροφή στις αλλαγές, καθώς το άγχος τα οδηγεί στο να φοβούνται το άγνωστο. Συνεπώς, πολλές από τις καινοτόμες διαδικασίες ή τον εξοπλισμό της εταιρείας συχνά σαμποτάρονται. Λαμβάνοντας υπόψη τα προαναφερθέντα, είναι δυνατόν να κατανοήσουμε τον βαθμό, στον οποίο το εργασιακό άγχος επηρεάζει την επαγγελματική ζωή και τις επιδόσεις ενός οργανισμού, καθώς και την ανάγκη και τον επείγοντα χαρακτήρα της εφαρμογής προληπτικών και διορθωτικών μέτρων (Padron et al., 2021).

2.6 Σύνοψη κεφαλαίου

Ως εργασιακό άγχος εννοούμε τη φυσιολογική και ψυχολογική αντίδραση του ατόμου σε γεγονότα ή συνθήκες στον χώρο εργασίας του, τα οποία μπορούν να επηρεάσουν την υγεία και την ευημερία του.

Εντοπίστηκαν, σύμφωνα με τους ερευνητές, τέσσερις κατηγορίες απαιτήσεων στον χώρο εργασίας, ως υπεύθυνες δημιουργίας του εργασιακού άγχους: απαιτήσεις καθηκόντων, απαιτήσεις ρόλων, φυσικές απαιτήσεις και διαπροσωπικές (ή οικογενειακές).

Το εργασιακό άγχος μπορεί να επηρεάσει το ίδιο το άτομο, σωματικά, συναισθηματικά - ψυχολογικά και νοητικά, καθώς και ολόκληρο τον εργασιακό χώρο. Αν και δεν αποτελεί μία οξεία ασθένεια που χρήζει άμεσης αντιμετώπισης, είναι απαραίτητο να κατανοηθεί η επιδημιολογία ή η φυσική ιστορία του προβλήματος, καθώς πρόκειται για μία χρόνια κατάσταση.

Στο κεφάλαιο που ακολουθεί παρουσιάζονται τα ευρήματα ερευνών και μελετών που είναι σχετικές με το θέμα της παρούσας εργασίας.

Κεφάλαιο 3^ο : Παρουσίαση σχετικών ερευνών

Σε αρκετά έθνη, η διδασκαλία έχει θεωρηθεί ως ένα από τα πιο απαιτητικά επαγγέλματα στο θέμα του επαγγελματικού άγχους, σύμφωνα με σχετική μελέτη. Η αίσθηση αρνητικών, δυσάρεστων συναισθημάτων, όπως η οργή, το άγχος, ο εκνευρισμός, ακόμη και η θλίψη, είναι η ουσία του άγχους των εκπαιδευτικών (Addison & Yankanera, 2015). Σύμφωνα με την μελέτη των Larchick & Chance (2004), παρόμοια με άλλους τομείς απασχόλησης, η επαγγελματική ικανοποίηση επηρεάζεται από το ότι το άγχος στην τάξη έχει αρνητικό αντίκτυπο στην υγεία, την ευημερία και την απόδοση των εκπαιδευτικών και, κατ' επέκταση, των εργοδοτών τους.

Η έρευνα του Asaloei και των συνεργατών του (2020) είχε ως στόχο να διασαφηνίσει την εύλογη συσχέτιση μεταξύ του επαγγελματικού στρες και της απόδοσης που παρουσιάζουν οι εκπαιδευτικοί στο επίπεδο του δημοτικού σχολείου εντός των ορίων της περιφέρειας Boven Digoel, που βρίσκεται στο έθνος της Ινδονησίας. Τα ερευνητικά δεδομένα προήλθαν από μια ομάδα 352 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι επιλέχθηκαν ως δείγματα μέσω μιας διαδικασίας τυχαιοποίησης. Τα δεδομένα υποβλήθηκαν σε στατιστική ανάλυση, χρησιμοποιώντας την ανάλυση συσχέτισης του Pearson. Με βάση τα ευρήματα που προέκυψαν από τη διενεργηθείσα στατιστική ανάλυση, όπως αναπτύχθηκε στον προηγούμενο λόγο, μπορεί κανείς να ισχυριστεί ότι υπάρχει σημαντική αρνητική συσχέτιση μεταξύ του εργασιακού στρες και της απόδοσης μεταξύ των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που βρίσκονται στην περιφέρεια Boven Digoel της Ινδονησίας. Η ανακάλυψη αυτής της έρευνας (Asaloei et al., 2020), έχει δυναμική σημασία για τους διευθυντές εκπαίδευσης, καθώς υπογραμμίζει την ανάγκη

για προληπτικά μέτρα εκ μέρους των διευθυντών σχολείων για την καλλιέργεια ενός περιβάλλοντος που ευνοεί τη διδασκαλία, ωφελώντας έτσι τους μικρούς μαθητές του έθνους. Η συσχέτιση μεταξύ της υποκειμενικής ευχαρίστησης που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί στην προσωπική τους ζωή και της επαγγελματικής τους εμπλοκής στην παιδαγωγική προσπάθεια είναι αντιστρόφως ανάλογη με το επίπεδο άγχους που βιώνουν οι εν λόγω εκπαιδευτικοί. Η αντίστροφη σχέση μεταξύ του επιπέδου άγχους που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί και της ικανότητάς τους να παράγουν διδακτικό υλικό υψηλής ποιότητας είναι ένα αξιοσημείωτο φαινόμενο.

Επιπλέον, ο εκπαιδευτικός συχνά χάνει το μάθημα και εγκαταλείπει το επάγγελμα εξαιτίας του άγχους, σύμφωνα με τους Addison και Yankanera (2015). Αναμφίβολα, δε βιώνουν όλοι οι εκπαιδευτικοί το ίδιο επίπεδο άγχους, καθώς αυτό εξαρτάται από τα ιδιαίτερα προσωπικά τους χαρακτηριστικά, τις ικανότητές τους, τις συνθήκες που επικρατούν (Ματάτη, 2020), την ηλικιακή ομάδα των μαθητών τους, το αν εργάζονται στον ιδιωτικό ή στο δημόσιο τομέα και τις απαιτήσεις που υπάρχουν (Πολυχρονόπουλος, 2008). Η Κυριάκου (όπ. αναφ. στο Ματάτη, 2020) υποστηρίζει ότι πρέπει να λαμβάνονται συνεχώς υπόψη οι ιδιαιτερότητες του εκάστοτε εκπαιδευτικού συστήματος, οι εκπαιδευτικές συνθήκες κάθε σχολείου και οι αξίες των εκπαιδευτών.

Έχουν γίνει έρευνες σχετικά με τη σχέση μεταξύ του άγχους και της ψυχικής ανθεκτικότητας. Σύμφωνα με τους Howard & Johnson, 2004 (όπ. αναφ. στο Δανηλίδου, 2018), οι εκπαιδευτές που επιδεικνύουν ψυχική ανθεκτικότητα μπορούν να αντιμετωπίσουν καλύτερα τις πιέσεις. Ως αποτέλεσμα, υπάρχει λιγότερο άγχος στο χώρο εργασίας. Μια άλλη μελέτη διαπίστωσε ότι οι άνθρωποι με ισχυρά επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας είναι καλύτερα εξοπλισμένοι, για να αντιμετωπίσουν το

καθημερινό στρες και να ανακάμψουν (Ong, Bergeman, Bisconti & Wallance, 2006, όπ. αναφ. στο Δανηλίδου, 2018).

Σύμφωνα με την μελέτη του Σιούρλα (2018), η ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών είναι η ικανότητά τους να ξεπερνούν προσωπικές αδυναμίες και εξωτερικές πιέσεις, προκειμένου να διατηρούν την ευημερία τους. Επιπλέον, σύμφωνα με τον Tait (2008, σ. 58), η ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών είναι ένας τρόπος εμπλοκής των εκπαιδευτικών με γεγονότα που συμβαίνουν στο σχολικό περιβάλλον, ο οποίος ενεργοποιείται και καλλιεργείται σε περιόδους στρες. Σύμφωνα με την μελέτη της Δανηλίδου (2018), η ψυχική ανθεκτικότητα είναι επωφελής για όλους τους διδάσκοντες, καθώς διευκολύνει την επαγγελματική τους ανάπτυξη, βελτιώνει την ποιότητα της διδασκαλίας τους και διευκολύνει την προσαρμογή τους σε συνεχώς μεταβαλλόμενες εκπαιδευτικές καταστάσεις.

Επιπλέον, ο Werner (Δανηλίδου, 2018) προσθέτει ότι θεωρείται θετικό, καθώς οι εκπαιδευτές λειτουργούν ως πρότυπα για τους μαθητές τους, οι οποίοι αναζητούν τη βοήθειά τους σε δύσκολες στιγμές. Ο ψυχικά ανθεκτικός εκπαιδευτικός καλλιεργεί ψυχικά ανθεκτικά σχολικά περιβάλλοντα. Μέσω του λόγου και της ενθάρρυνσης των εκπαιδευτών να παροτρύνουν τα παιδιά να κάνουν ερωτήσεις, μπορεί να προαχθεί η ψυχική ανθεκτικότητα στις τάξεις. Οι εκπαιδευτικοί προσδοκούν ότι όλοι οι μαθητές θα συμμετάσχουν στη διδακτική διαδικασία. Συμπερασματικά, ο συνδυασμός συνεργατικής στάσης και ενδυνάμωσης των μαθητών μεταφράζεται σε μεγαλύτερη εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών.

3.1 Έρευνες σχετικά με το Εργασιακό άγχος εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας από την οικονομική κρίση και έπειτα

Οι αλλαγές στον εργασιακό χώρο προκλήθηκαν από την οικονομική κρίση (2009-2018), που συνεχίζεται τα τελευταία δέκα χρόνια σε πολλά κράτη του κόσμου, με κύρια χαρακτηριστικά την ανασφάλεια, τη μείωση των αποδοχών, τα υψηλά ποσοστά ανεργίας κ.λπ. Η οικονομική κρίση στην Ελλάδα έχει αντίκτυπο σε διάφορους τομείς, συμπεριλαμβανομένης της εκπαίδευσης. Πρόκειται για ένα πολύπλευρο φαινόμενο που συνδέεται με ένα περιορισμένο κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον (Σκλάβος, 2014).

Ο Ο.Ε.С.Д. (2013) διαπίστωσε ότι λόγω των γρήγορων και ραγδαίων αλλαγών, ο τομέας της εκπαίδευσης στο έθνος μας υπέστη τις πιο σοβαρές επιπτώσεις από την οικονομική κρίση. Ωστόσο, σύμφωνα με δημοσκόπηση της E.T.U.C.E. το 2013, οι επενδύσεις στην εκπαίδευση μειώθηκαν κατά 20% και τα εισοδήματα των Ελλήνων εκπαιδευτικών μειώθηκαν κατά 40% περίπου. Σύμφωνα με την ίδια έρευνα, καταργήθηκαν επίσης σχολικά τμήματα και συγχωνεύτηκαν, γεγονός που προφανώς είχε ως αποτέλεσμα τη μείωση των προσλήψεων εκπαιδευτικών κατά 88%. Επίσης, η έλλειψη ζεστασιάς και η μείωση των δαπανών για υλικοτεχνική υποδομή αποτελούν ενδείξεις μειωμένης χρηματοδότησης των σχολείων, η οποία μπορεί να υποβαθμίσει το επίπεδο της διδασκαλίας (Chalari, 2016). Το οικονομικό άγχος έχει αυξηθεί και μαζί με αυτό, το άγχος για θέματα, όπως οι περιορισμοί στη συνταξιοδότηση, η αξιολόγηση και η μονιμοποίηση, καθιστώντας πιο εμφανείς τις ψυχολογικές επιπτώσεις στους εκπαιδευτικούς (Γιαννακοπούλου, 2017).

Υπάρχουν μελέτες για όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες, διότι η καθεμία έχει να αντιμετωπίσει μοναδικά ζητήματα λόγω των μοναδικών εργασιακών

περιβαλλόντων. Αρκετές μελέτες που ασχολούνται με το άγχος και την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετίζονται άμεσα με το αντικείμενο της παρούσας μελέτης. Η πλειονότητα των μελετών αναφέρει ότι οι εκπαιδευτικοί στην Ελλάδα βιώνουν συχνά εργασιακό στρες και επαγγελματική εξουθένωση, αλλά τα ποσοστά είναι χαμηλότερα από εκείνα των εκπαιδευτικών στην Ευρώπη και την Αμερική (Papastylianou et al., 2009). Οι Έλληνες έχουν μεγαλύτερη θητεία, εργάζονται λιγότερες ώρες και λαμβάνουν λιγότερη αξιολόγηση (Kalyva, 2013).

Σε αντίθεση με όσα αναφέρθηκαν παραπάνω, πολλές μελέτες (Cancio et al., 2018) καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι το άγχος και η επαγγελματική εξουθένωση προκαλούνται από τις χαμηλές αμοιβές, τις υποβαθμισμένες κτιριακές εγκαταστάσεις, τους μεγάλους χρόνους αναμονής για ραντεβού, τις συνεχείς αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα, την αδυναμία λήψης αποφάσεων επειδή όλη η εξουσία είναι συγκεντρωτική (Anastasiou & Papakonstantinou, 2014), τον φόρτο εργασίας και τις γεμάτες αίθουσες διδασκαλίας. Επίσης, η έλλειψη επιμόρφωσης, η διδασκαλία μαθημάτων που δεν έχουν σχέση με την ειδικότητα του κάθε εκπαιδευτικού αλλά με τα πολυάριθμα προγράμματα (Στάγια & Ιορδανίδης, 2014) και η αδιαφορία και η συχνά ανάρμοστη συμπεριφορά των μαθητών επιδεινώνουν το υπό εξέταση φαινόμενο (Flower et al., 2016).

Αρκετές μελέτες έχουν εξετάσει τον τρόπο, με τον οποίο τα δημογραφικά χαρακτηριστικά επηρεάζουν το εργασιακό στρες και την επαγγελματική εξουθένωση. Οι περισσότερες έρευνες έχουν επικεντρωθεί στο φύλο των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με ορισμένες μελέτες, οι γυναίκες είναι πιο πιθανό να βιώσουν τα προαναφερθέντα φαινόμενα (Kourmousi & Alexopoulos, 2016) και είναι πιο πιθανό να έχουν

συγκρούσεις εργασίας-οικογένειας, όταν έχουν να παίξουν ποικίλες ευθύνες (Kourmousi & Alexopoulos, 2016).

Οι Κάμτσιος & Λώλης (2016), στη μελέτη τους, διαπιστώνουν ότι οι άνδρες έχουν υψηλότερες βαθμολογίες στην αποπροσωποποίηση, αλλά δεν παρατηρήθηκαν σημαντικές διαφορές στη συνιστώσα της συναισθηματικής κόπωσης. Μεταξύ άλλων συμπερασμάτων, το άγχος και η εξουθένωση φαίνεται να επηρεάζονται από την ηλικία και τα χρόνια υπηρεσίας (Kourmousi & Alexopoulos, 2016).

Σε αντίθεση με τους παλαιότερους εκπαιδευτικούς που εμφανίζουν χαμηλότερα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης, οι νεότεροι εκπαιδευτικοί και όσοι έχουν λιγότερα χρόνια προϋπηρεσίας αποδεικνύεται ότι είναι πιο επιρρεπείς στο φαινόμενο, σύμφωνα με τον Χαραλάμπους (2012). Οι εκπαιδευτικοί που είναι άγαμοι φαίνεται να έχουν υψηλότερα επίπεδα άγχους και αποπροσωποποίησης (Κάμτσιος & Λώλης, 2016).

Σύμφωνα με την έρευνα του Βασιλόπουλου (2012), σχετικά με τη σχέση μεταξύ της κοινωνικής υποστήριξης, της επαγγελματικής εξουθένωσης και της διδασκαλίας, το κοινωνικό άγχος συνδέεται με την αποπροσωποποίηση και τη συναισθηματική κόπωση. Επιπλέον, υποστηρίζει ότι, όσοι βρίσκονται σε υγιείς σχέσεις με συνομηλίκους, έχουν υψηλότερα επίπεδα προσωπικών επιτευγμάτων και λιγότερη συναισθηματική κόπωση.

Επιπλέον, οι Noris, Tracy και Galea (2009) (όπ. αναφ. στο Δανηλίδου, 2018) υποστηρίζουν ότι η ψυχική ανθεκτικότητα μπορεί να βελτιωθεί, αν αναγνωριστεί ο αντίκτυπος του στρες στην ψυχική υγεία των ανθρώπων. Επιπλέον, οι Sood, Prasad, Schroeder και Varkey (2011) (όπ. αναφ. στο Δανηλίδου, 2018) σημειώνουν ότι η ανάπτυξη ψυχικής ανθεκτικότητας βοηθά τους ανθρώπους να αντέξουν καλύτερα το στρες. Τέλος, η Δανηλίδου (2018) αποκαλύπτει σε έρευνα της ότι η ψυχική

ανθεκτικότητα των Ελλήνων εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής ήταν μέτρια έως υψηλή και τα επίπεδα άγχους τους ήταν χαμηλά.

3.2 Έρευνες που αφορούν Πηγές & Συμπτώματα εργασιακού άγχους εκπαιδευτικών στην Ελλάδα

Σύμφωνα με τον Ο.Ε.С.Д (2013), η πιο πρόσφατη νομοθεσία και οι εκπαιδευτικές τροποποιήσεις, μαζί με τις μειώσεις στους μισθούς των εκπαιδευτικών και την κρατική χρηματοδότηση, άλλαξαν σημαντικά το εργασιακό περιβάλλον στην ελληνική εκπαίδευση, αυξάνοντας το άγχος όσων δραστηριοποιούνται στη σχολική κοινότητα. Οι πιο συχνές αιτίες άγχους των Ελλήνων εκπαιδευτικών, σύμφωνα με μελέτη της Αντωνίου (2006), είναι τα προβλήματα με τη συμπεριφορά των μαθητών, η υποβαθμισμένη επίδοση των μαθητών, η έλλειψη επιθυμίας και οι υπερπλήρεις τάξεις.

Ωστόσο, σύμφωνα με την έρευνα του Χαραλάμπους (2012), το άγχος των εκπαιδευτικών προκαλείται από την κακή αμοιβή τους και την έλλειψη συμμετοχής τους σε αποφάσεις που επηρεάζουν την καλή λειτουργία του σχολείου. Τέλος, η έρευνα της Μούζουρα (2005) αποκάλυψε ότι το άγχος των εκπαιδευτικών συνδέεται με την καθυστερημένη τοποθέτηση στις σχολικές μονάδες, ιδιαίτερα όταν πρόκειται για εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων (γυμναστές, μουσικοί κ.λπ.), την καθυστερημένη παράδοση βιβλίων στις σχολικές μονάδες, την αδυναμία αντιμετώπισης μαθησιακών και συμπεριφορικών προβλημάτων των μαθητών και τις αλλαγές στο πρόγραμμα σπουδών.

Σύμφωνα με έρευνα (Gogos, 2010), το άγχος επηρεάζει αρνητικά τόσο το άτομο όσο και τον κοινωνικό του περίγυρο. Η διαταραχή αυτή μπορεί να προκαλέσει στο άτομο ποικίλα ψυχοσωματικά συμπτώματα, τα οποία ενίοτε μπορεί να εξελιχθούν σε ασθένειες. Το εργασιακό άγχος έχει ποικίλες αρνητικές επιπτώσεις στη συμπεριφορά του ατόμου, όπως η εμφάνιση προβλημάτων λόγου, η μείωση του ενδιαφέροντος για τη δουλειά του, η αύξηση των λαθών και η απώλεια ενέργειας και απόδοσης.

Οι επιπτώσεις αυτές, σύμφωνα με την έρευνα των Βακόλα και Νικολάου (2012), μπορούν να παρατηρηθούν τόσο σε οργανικό (επιθετικότητα, αποφυγή ανάληψης πρωτοβουλιών, ανώριμη συμπεριφορά κ.λπ.) όσο και σε ψυχολογικό (αδυναμία συγκέντρωσης, θλίψη, χαμηλή αυτοεκτίμηση) και συμπεριφορικό επίπεδο (πόννοι, κούραση, άσθμα, ιογενείς λοιμώξεις κ.λπ.). Όταν το άγχος είναι έντονο ή διάχυτο, οι ποικίλες ψυχοσωματικές επιπτώσεις του μπορεί να εξαπλωθούν από τη δουλειά στο σπίτι, οπότε το άτομο μπορεί να αναγκαστεί να αναπτύξει τεταμένες σχέσεις με άλλους μαθητές ή να αποτραβηχτεί σταδιακά από το κοινωνικό του περιβάλλον. Το πόσο καλά ένας εκπαιδευτικός είναι σε θέση να χειριστεί θέματα στην τάξη και τι πιστεύει για αυτήν την ικανότητα μπορεί να έχει αντίκτυπο στο επαγγελματικό άγχος (Kokkinos, Panayiotou, & Davazoglou, 2005).

Σύμφωνα με έρευνα των Santamaria et al., (2021) σε 1633 εκπαιδευτικούς που εργάζονταν σε σχολεία της Βόρειας Ισπανίας, η πανδημία είχε ψυχικό αντίκτυπο και τα επίπεδα άγχους ήταν υψηλά, ιδιαίτερα για τις γυναίκες. Οι Stachteas και Stachteas διεξήγαγαν έρευνα στην Ελλάδα (2020). Τα ευρήματα αυτής της μελέτης, η οποία αφορούσε 226 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, έδειξαν ότι η πανδημία είχε αρνητικές επιπτώσεις στην ψυχική υγεία των εκπαιδευτικών και ότι είχαν σημαντικά επίπεδα άγχους που σχετίζονταν με τη

διδασκτική διαδικασία και φόβου ως αποτέλεσμα των αλληλεπιδράσεών τους με τους μαθητές.

Είναι ενδιαφέρον να σημειωθεί ότι οι Wakui et al., (2021) μελέτησαν επίσης 263 εκπαιδευτικούς σε σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Ιαπωνίας. Συγκεκριμένα, εξέτασαν κατά πόσο η εισαγωγή της τηλεεκπαίδευσης είχε προκαλέσει άγχος στους εκπαιδευτικούς, όταν επέστρεφαν στην τάξη. Σύμφωνα με τα ευρήματα της μελέτης, οι εκπαιδευτικοί χαρακτηρίζονταν από σημαντικά επίπεδα ανησυχίας σχετικά με τις επιπτώσεις των νέων μέτρων στην εκπαιδευτική διαδικασία και την ποιότητα, καθώς και από φόβο μήπως αρρωστήσουν. Σύμφωνα με την προαναφερθείσα έρευνα, η πανδημία είχε επίσημα επίδραση στην ψυχική υγεία των εκπαιδευτικών και αύξησε τα επίπεδα ανησυχίας τους.

3.3 Σχετικές έρευνες για τους τρόπους αντιμετώπισης εργασιακού άγχους

Σύμφωνα με την έρευνα των Bellarosa και Chen (1997), οι στρατηγικές αντιμετώπισης είναι τεχνικές ή/και παρεμβάσεις που μπορούν να χρησιμοποιήσουν οι άνθρωποι, για να μειώσουν το άγχος τους. Οι παρεμβάσεις αυτές, είτε μέσω της χρήσης ενός προγράμματος είτε με τη συμβουλή ενός συμβούλου, έχουν ως στόχο να μειώσουν τις συνθήκες που προκαλούν άγχος, να παράσχουν στους εργαζόμενους τα εργαλεία που χρειάζονται, για να χειριστούν δυνητικά αγχωτικές καταστάσεις και να τους βοηθήσουν να αντιμετωπίσουν τις αρνητικές επιπτώσεις του άγχους.

Σύμφωνα με τον Israel και τους συνεργάτες του (1996), υπάρχουν τρεις κατηγορίες μηχανισμών αντιμετώπισης: κύριοι, δευτερεύοντες και τριτεύοντες, ανάλογα με την ένταση του στρες που νιώθει το άτομο. Οι σημαντικότεροι

συνεπάγονται τη μείωση του στρες, πριν το άτομο αντιμετωπίσει ένα στρεσογόνο σενάριο. Τα άτομα με δευτερεύοντες παράγοντες είναι εκείνα που είναι ήδη αγχωμένα και εργάζονται, είτε για να μειώσουν τα αίτια του άγχους τους, είτε για να αλλάξουν το ψυχοκοινωνικό τους περιβάλλον. Όσοι έχουν εκτεταμένη εμπειρία σε τέτοιες περιστάσεις στην εργασία τους, αναφέρονται ως τριτογενείς παράγοντες (Israel et al., 1996).

Ο Blase (1982) στην έρευνά του, αναφέρθηκε ρητά στους «πόρους αντιμετώπισης», οι οποίοι είναι μέθοδοι για τη μείωση του άγχους των εκπαιδευτικών. Τα μέσα αυτά, τα οποία αναλύονται σε εσωτερικές και εξωτερικές κατηγορίες, παραπέμπουν στη βοήθεια που μπορεί να λάβει ένας εκπαιδευτικός, για να αντιμετωπίσει τις στρεσογόνες συνθήκες που αντιμετωπίζει στην εργασία του. Οι προσωπικές μεταβλητές σχετίζονται με τους εσωτερικούς πόρους. Η υποστήριξη που μπορεί να λάβει ένας εκπαιδευτικός από άτομα εντός του σχολείου (διευθυντής, άλλοι εκπαιδευτικοί, σχολικός ψυχολόγος) ή εκτός του σχολείου αναφέρεται ως εξωτερικοί πόροι (φίλοι, οικογένεια, συνεργάτες).

Οι Smith και Bourk (1992), στην έρευνά τους, συνέστησαν τις ακόλουθες τακτικές για την ελαχιστοποίηση των πηγών άγχους:

A) τη θέσπιση κανόνων για τις απαιτήσεις της εργασίας, τις μεθόδους αξιολόγησης, τον καθορισμό των εκπαιδευτικών στόχων και τη δίκαιη κατανομή του φόρτου εργασίας.

B) τη δημιουργία συμβουλευτικών υπηρεσιών που θα βοηθούν τους εκπαιδευτικούς παρέχοντάς τους εκπαίδευση σε θέματα που τους ενδιαφέρουν και τους απασχολούν.

Γ) να λαμβάνονται υπόψη οι ανάγκες των εκπαιδευτικών και να προάγεται η δημοκρατική λήψη αποφάσεων μέσω των διαδικασιών διαχείρισης (Maphalala, 2014)

Οι συγγραφείς Lazarus και Folkman (1984), στην έρευνα τους, προτείνουν δύο μεθόδους για τη μείωση του άγχους. Η πρώτη μέθοδος αναφέρεται στις προσωπικές πράξεις που κάνει το άτομο, όπως η χαλάρωση και ο προβληματισμός. Η δεύτερη μέθοδος αναφέρεται σε γνωστικές τεχνικές που περιλαμβάνουν αυτοσυγκράτηση, αναζήτηση κοινωνικής υποστήριξης, ανάληψη ευθύνης και επαναξιολόγηση. Κάθε εκπαιδευτικός μπορεί να εφαρμόσει μία από τις δύο τακτικές που προτείνει η Kyriacou (2001) στη δική του τάξη. Η πρώτη τακτική περιλαμβάνει μεθόδους που μπορεί να χρησιμοποιήσει ο εκπαιδευτικός, για να αντιμετωπίσει τις πηγές της. Η δεύτερη τακτική συνδυάζει τόσο νοητικές όσο και σωματικές ασκήσεις. Οι πνευματικές πρακτικές αλλάζουν την οπτική γωνία του ατόμου για τα γεγονότα. Το άτομο μπορεί να χρησιμοποιήσει σωματικές προσεγγίσεις, για να μειώσει την ένταση και το άγχος του.

Σύμφωνα με τους Kloska και Raemasut (1985), προκειμένου να αντιμετωπίσουν τη νευρικότητά τους, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να διαβάσουν βιβλία, να γυμναστούν, να συνομιλήσουν με φίλους, να παρακολουθήσουν τηλεόραση, να καπνίσουν ή να ασχοληθούν με διάφορα παιχνίδια. Τέλος, οι Τσιάκκιρος και Πασιαρδής (2002) καταλήγουν στο συμπέρασμα από την έρευνά τους ότι οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αντιμετωπίζουν το άγχος, αναπτύσσοντας φιλίες και συνεργαζόμενοι με τους συμμαθητές τους, κάνοντας έγκαιρα και υπεύθυνα σχέδια για την εκπαιδευτική διαδικασία, προσπαθώντας να έχουν θετικές σχέσεις με τους γονείς και αναζητώντας τις θετικές πλευρές μιας κατάστασης.

Ο βασικός στόχος της συμβουλευτικής είναι να βοηθήσει το άτομο να βρει μια μερική ή πλήρη λύση στο πρόβλημά του μέσα από τη διαδικασία της επικοινωνίας και των διαπροσωπικών σχέσεων (Δημητρόπουλος, 2001). Σκοπός της

συμβουλευτικής είναι να βοηθήσει το άτομο να αναπτύξει αυτοέλεγχο και αυτογνωσία, ώστε να προλάβει και να μετριάσει το εργασιακό στρες (Μαλικιώση-Λοΐζου, 2001).

Η έρευνα των (Cancio et al., 2018) διεξήχθη σε μια ομάδα 211 αξιόλογων εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, με πρωταρχικό στόχο να διακρίνει τους μηχανισμούς αντιμετώπισης του άγχους. Η έρευνα που χορηγήθηκε στους συμμετέχοντες αποσκοπούσε στην άντληση πληροφοριών σχετικά με τους στρεσογόνους παράγοντες που αντιμετώπιζαν και τους μηχανισμούς αντιμετώπισης που χρησιμοποιούσαν ως απάντηση στους εν λόγω στρεσογόνους παράγοντες. Οι ειδικοί παιδαγωγοί ανέφεραν ότι βιώνουν άγχος στον επαγγελματικό τους ρόλο. Η όξυνση των εργασιακών απαιτήσεων, η ανάληψη διαφόρων ευθυνών, οι αυξανόμενες πιέσεις γύρω από τις επιδόσεις των μαθητών, η διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών και οι ανησυχίες που αφορούν την επαγγελματική τους υπόσταση συμβάλλουν συλλογικά στην εκδήλωση αυτής της ψυχολογικής πίεσης. Σε γενικές γραμμές, τα ευρήματα δείχνουν ότι τα άτομα στον τομέα της ειδικής αγωγής αντιμετωπίζουν επαγγελματικό στρες που έχει αρνητικό αντίκτυπο στο διαμέτρημα των επαγγελματικών τους προσπαθειών. Η πλειονότητα των επαγγελματιών της ειδικής αγωγής χρησιμοποιεί προσαρμοστικές στρατηγικές ως μέσο αποτελεσματικής διαχείρισης και αντιμετώπισης των στρεσογόνων παραγόντων.

3.4 Σύνοψη Κεφαλαίου

Η ανασφάλεια, η μείωση μισθών, τα υψηλά ποσοστά ανεργίας κ.ά., ως αποτέλεσμα της οικονομικής κρίσης της τελευταίας δεκαετίας σε πολλές χώρες του κόσμου, επέφεραν αλλαγές στον εργασιακό χώρο. Η οικονομική κρίση στην

Ελλάδα έχει επηρεάσει διάφορους τομείς, συμπεριλαμβανομένης της εκπαίδευσης. Σύμφωνα με την πλειονότητα των ερευνών, οι εκπαιδευτικοί στην Ελλάδα βιώνουν συχνά εργασιακό άγχος, ως αποτέλεσμα της αποπροσωποίησης και της συναισθηματικής κόπωσης. Παράγοντες όπως η νομοθεσία και οι εκπαιδευτικές τροποποιήσεις, οι μειώσεις μισθών, η τοποθεσία των σχολικών μονάδων, οι υποβαθμισμένες κτηριακές εγκαταστάσεις, η διδασκαλία μαθημάτων που δεν έχουν σχέση με την ειδικότητα των εκπαιδευτικών, η συμπεριφορά των μαθητών, η έλλειψη κινήτρων, καθώς επίσης και η πανδημία τα τελευταία χρόνια, έχουν μεταβάλει σημαντικά το εργασιακό περιβάλλον στην ελληνική εκπαίδευση, αυξάνοντας με τον τρόπο αυτόν την ένταση του σχολικού προσωπικού.

Έρευνες υπέδειξαν τρόπους αντιμετώπισης του άγχους, όπως είναι η οργανωτική αλλαγή, ενημέρωση και εκπαίδευση προσωπικού, οι καλύτερες υπηρεσίες ψυχικής υγείας, η παρατήρηση και καταγραφή των παραγόντων του άγχους και των ψυχολογικών του επιπτώσεων.

Στο τέταρτο κεφάλαιο ακολουθεί το ερευνητικό μέρος της εργασίας, που διερευνά τις πηγές του άγχους των εκπαιδευτικών και τον τρόπο, με τον οποίο η ψυχική ανθεκτικότητα μπορεί να δράσει θετικά.

Κεφάλαιο 4^ο: Ερευνητικό Μέρος

4.1 Στόχος της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα

Μέσω της παρούσας εργασίας στοχεύεται ο τρόπος με τον οποίο η ψυχική ανθεκτικότητα συμβάλλει στην αντιμετώπιση των στρεσογόνων και δύσκολα διαχειρίσιμων καταστάσεων που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και η διερεύνηση των πηγών του άγχους, που έχουν οι εκπαιδευτικοί. Τα κυριότερα ερευνητικά ερωτήματα για την παρούσα έρευνα είναι:

- Ποιο είναι το επίπεδο της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης;
- Ποιες είναι οι πηγές εργασιακού άγχους των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης;
- Σε ποιον βαθμό η ψυχική ανθεκτικότητα σχετίζεται με το άγχος των εκπαιδευτικών;
- Σε ποιον βαθμό σχετίζεται το φύλο, η ηλικία, το ακαδημαϊκό επίπεδο, η οικογενειακή κατάσταση και τα χρόνια προϋπηρεσίας με την ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών και το εργασιακό άγχος;

4.2 Μεθοδολογία έρευνας

4.2.1 Μέθοδος

Η εργασία ξεκίνησε με μια αναλυτική βιβλιογραφική ανασκόπηση της Ψυχικής Ανθεκτικότητας και του Εργασιακού άγχους των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Παρουσιάστηκαν, επίσης, ευρήματα σχετικών ερευνών. Αυτά θα στηριχτούν σε μια ποσοτική έρευνα μέσω ερωτηματολογίων.

4.2.2 Διαδικασία

Η συλλογή των δεδομένων διήρκεσε 3 μήνες, τον Μάρτιο έως τον Μάιο του 2023. Στην έρευνα προηγούνταν τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων και στη συνέχεια ακολουθούσαν τα ερωτηματολόγια. Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα, έλαβαν την διαβεβαίωση ότι τα στοιχεία τους θα παραμείνουν ανώνυμα και οι απαντήσεις τους θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για ερευνητικούς λόγους. Η κατασκευή των ερωτηματολογίων έγινε μέσω της εφαρμογής google forms και η διανομή τους μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου.

4.2.3 Μέσο συλλογής δεδομένων

Για τη συγκεκριμένη έρευνα, αξιοποιήθηκαν δύο ερωτηματολόγια. Το πρώτο ερωτηματολόγιο διερευνά την ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών και βασίζεται σε 26 προτάσεις που εκφράζουν διαφορετικές απόψεις σχετικά με τη διδασκαλία. Η κλίμακα είναι η Multidimensional Teacher Resilience Scale (MTRS) των Mansfield και Wosnitza (2015). Περιλαμβάνει 26 δηλώσεις και αξιολογεί τέσσερις διαστάσεις της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών, την

Επαγγελματική Ψυχική Ανθεκτικότητα (6 δηλώσεις, π.χ. Είμαι πολύ οργανωμένη στη δουλειά μου στο σχολείο), τη Συναισθηματική Ψυχική Ανθεκτικότητα (4 δηλώσεις, π.χ. Όταν νιώθω εκνευρισμένη ή θυμωμένη στο σχολείο, μπορώ να διατηρήσω την ψυχραιμία μου), τη Κοινωνική Ψυχική Ανθεκτικότητα (6 δηλώσεις, π.χ. Είμαι καλός στη δημιουργία σχέσεων σε νέα σχολεία) και τα Κίνητρα (10 δηλώσεις, π.χ. Στον ρόλο μου ως δασκάλου, βάζω στόχους και προσπαθώ να τους πετύχω) τα οποία αναπαριστώνται στα παραρτήματα. Η κλίμακα έχει μεταφραστεί στα ελληνικά από τις Daniilidou & Platsidou (2018) και έχει αποδειχθεί η καλή αξιοπιστία με $\alpha = .83$ για το σύνολο της κλίμακας και με α από $.79$ έως $.85$ για τις υποκλίμακες της, γεγονός που επιβεβαιώθηκε και από την έρευνα της Σιούρλα (2018).

Το δεύτερο ερωτηματολόγιο διερευνά τις πηγές άγχους που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί και είναι σε κλίμακα τύπου Likert. Οι πηγές άγχους χαρακτηρίζονται ως “εξωγενείς παράγοντες που προκαλούν άγχος” και κατηγοριοποιούνται σε δύο άξονες: σε αυτούς που αφορούν στη φύση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού και σε αυτούς που έχουν σχέση με την οργάνωση και λειτουργία της σχολικής μονάδας. Συγκεκριμένα, αφορούν στους μαθητές 11 πηγές άγχους, στους γονείς 3, στους συναδέλφους 4, στο φόρτο εργασίας 12, στα εργασιακά θέματα 17, στην υλικοτεχνική υποδομή 2 και στην οικογένεια 2. Συνολικά οι πηγές άγχους είναι 51. Οι ερωτήσεις-δηλώσεις προέκυψαν από τη μελέτη της βιβλιογραφίας (Aftab & Khatoon, 2012· Anastasiou & Papakonstantinou, 2014· Antoniou et al., 2006· Γιαννακίδου, 2014· Davrazos, 2015· Ibrahim et al., 2013· Καραβάνα κ. συν., 2011· Kourmousi et al., 2015· Kourmousi & Alexopoulos, 2016· Kokkinos, 2007· Kyriacou, 2001· Λεονταρή κ. συν., 1997· Mkumbo, 2014· Μούζουρα, 2005· Nwimo & Onwunaka, 2015· Otero López et al., 2010· Othmam & Sivasubramaniam, 2019),

όπου έχει διαπιστωθεί η εγκυρότητα του ερωτηματολογίου με $\alpha.0.82$ για το σύνολο της κλίμακας και τιμές από $\alpha 0.70$ έως 0.82 για τις υποκλίμακες.

4.2.4 Δείγμα

Τα ερωτηματολόγια απευθύνονται σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Οι εκπαιδευτικοί που απάντησαν ήταν κατανεμημένοι σε όλους τους νομούς της Ελλάδας. Συνολικά συμμετείχαν 150 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

4.2.5 Αξιοπιστία Παραγόντων

Για να ελεγχθούν οι παράγοντες ως προς την αξιοπιστία τους, πραγματοποιήθηκε έλεγχος αξιοπιστίας κάνοντας χρήση του δείκτη εσωτερικής συνέπειας Cronbach's alpha. Η αξιολόγηση της αξιοπιστίας μιας κλίμακας είναι ζωτικής σημασίας για την επιστημονική έρευνα, καθώς εξασφαλίζει ότι τα στοιχεία είναι συνεπή και αξιόπιστα. Ο δείκτης Cronbach's α αποτελεί έναν από τους πιο δημοφιλείς δείκτες για τον έλεγχο της εσωτερικής συνέπειας μιας κλίμακας. Τιμές του Cronbach's α πάνω από $0,7$ θεωρούνται αποδεκτές (Nunnally & Bernstein, 1994), ενώ τιμές πάνω από $0,8$ θεωρούνται καλές (Hatcher, 1994). Είναι, επίσης, σημαντικό να ελέγχουμε πώς η αφαίρεση κάθε στοιχείου μπορεί να επηρεάσει το Cronbach's α , καθώς αυτό μπορεί να υποδείξει στοιχεία που δε συνεισφέρουν στην αξιοπιστία της κλίμακας. Αντίστοιχα, η εγκυρότητα αναφέρεται στο κατά πόσο μια κλίμακα μετρά πραγματικά αυτό που προορίζεται να μετρήσει. Η χρήση του Cronbach's α μας βοηθάει να εξασφαλίσουμε ότι τα στοιχεία της κλίμακας είναι συνεπή και συνεπώς αξιόπιστα,

ενώ η εξέταση των σχετικών συσχετίσεων και άλλων δεικτών μπορεί να βοηθήσει στον προσδιορισμό της εγκυρότητας της κλίμακας.

Εξετάσαμε την αξιοπιστία της κλίμακας Ανθεκτικότητας για διάφορες κατηγορίες:

- Επαγγελματική Ψυχική Ανθεκτικότητα: Αξιοπιστία 0,704 (6 στοιχεία, βλέπε Παράρτημα, σελ.123). Όλα τα παραπάνω στοιχεία συμβάλλουν στην αξιοπιστία.
- Συναισθηματική Ψυχική Ανθεκτικότητα: Αξιοπιστία 0,683 (4 στοιχεία, βλέπε Παράρτημα, σελ.123). Όλα τα παραπάνω στοιχεία συνδέονται θετικά με το σύνολο των παραγόντων.
- Κοινωνική Ψυχική Ανθεκτικότητα: Αξιοπιστία 0,814 (6 στοιχεία, βλέπε Παράρτημα, σελ.124). Όλα τα στοιχεία έχουν θετική συσχέτιση.
- Κίνητρο: Αξιοπιστία 0,895 (10 στοιχεία, βλέπε Παράρτημα, σελ.124). Όλα τα στοιχεία παρουσιάζουν θετικές συσχετίσεις.

Οι τιμές αξιοπιστίας κυμαίνονται από 0,683 έως 0,895, δείχνοντας καλή αξιοπιστία. Ορισμένα στοιχεία όμως μπορεί να χρειαστούν περαιτέρω ανάλυση ή τροποποίηση στο μέλλον. Η κλίμακα αξιολογεί την ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών σε 4 κατηγορίες: Επαγγελματική, Συναισθηματική, Κοινωνική και Κίνητρα.

Παράγοντες Εργασιακού άγχους

Αξιοπιστία Συνόλων Μεταβλητών:

- Για τους μαθητές: Cronbach's Alpha = 0,839 (11 στοιχεία)
- Για τους γονείς: Cronbach's Alpha = 0,860 (3 στοιχεία)
- Για συναδέλφους: Cronbach's Alpha = 0,890 (3 στοιχεία)

- Φόρτος εργασίας: Cronbach's Alpha = 0,907 (12 στοιχεία)
- Θέματα απασχόλησης: Cronbach's Alpha = 0,659 (3 στοιχεία)
- Εργασιακά θέματα: Cronbach's Alpha = 0,776 (5 στοιχεία)
- Εργασιακά προβλήματα: Cronbach's Alpha = 0,873 (9 στοιχεία)

Ο δείκτης Cronbach's Alpha μετρά την αξιοπιστία ενός συνόλου μεταβλητών. Τιμές πάνω από 0,7 θεωρούνται καλές. Όλα τα σετ μεταβλητών, εκτός από τα «Θέματα απασχόλησης», πληρούν τα κριτήρια εγκυρότητας και αξιοπιστίας.

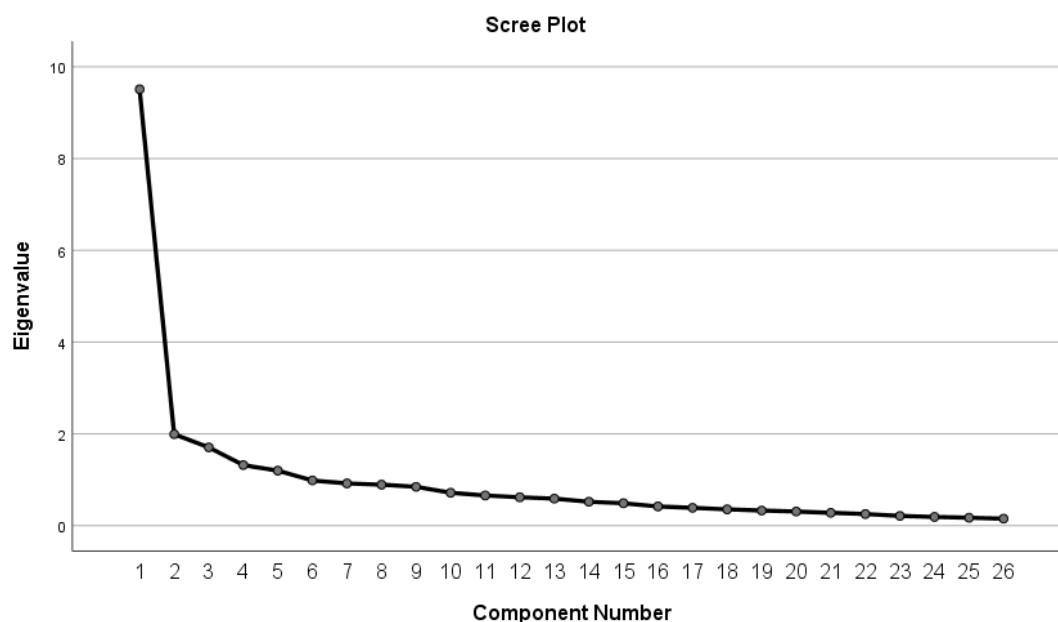
Παραγοντική ανάλυση Μεταβλητών:

Η παραγοντική ανάλυση είναι μια στατιστική τεχνική που χρησιμοποιείται, για να εντοπίσει τις υποκείμενες σχέσεις μεταξύ μιας μεγάλης ποικιλίας μεταβλητών. Στόχος της είναι η αναγνώριση των κοινών παραγόντων που εξηγούν τη συσχέτιση ή την ποικιλότητα μεταξύ μεταβλητών, απλοποιώντας την πληροφορία σε λιγότερες νέες μεταβλητές, οι οποίες ονομάζονται παράγοντες. Στην προκειμένη περίπτωση, η παραγοντική ανάλυση χρησιμοποιήθηκε, για να καθορίσει τον αριθμό των στοιχείων που αντιπροσωπεύουν την ανθεκτικότητα και το κίνητρο των εκπαιδευτικών. Χρησιμοποιήθηκε το screeplot, το οποίο είναι ένα γράφημα της ιδιοτιμής των παραγόντων ή των κύριων συνιστωσών με τη σειρά τους. Συχνά χρησιμοποιείται για να καθορίσει τον αριθμό των παραγόντων που πρέπει να ληφθούν υπόψη. Όταν η κάθετη γραμμή σταματάει να κατεβαίνει και πηγαίνει παράλληλα με τον οριζόντιο άξονα, δηλώνει τον αριθμό των δεδομένων που πρέπει να ληφθεί υπόψη. Επίσης, χρησιμοποιήθηκε το τεστ KMO (Kaiser-Meyer-Olkin), το οποίο είναι ένα μέτρο της επάρκειας της δειγματοληψίας. Μια τιμή πάνω από 0,6, σύμφωνα με την

βιβλιογραφία, είναι ικανοποιητική (Beavers, Lounsbury, Richards, Huck, Skolits & Esquivel, 2013). Το Bartlett's Test δοκιμάζει την υπόθεση ότι οι αρχικές μεταβλητές είναι ασυσχέτιστες. Εάν το p-value είναι κάτω από 0,05, τότε η παραγοντική ανάλυση μπορεί να είναι χρήσιμη με τα δεδομένα.

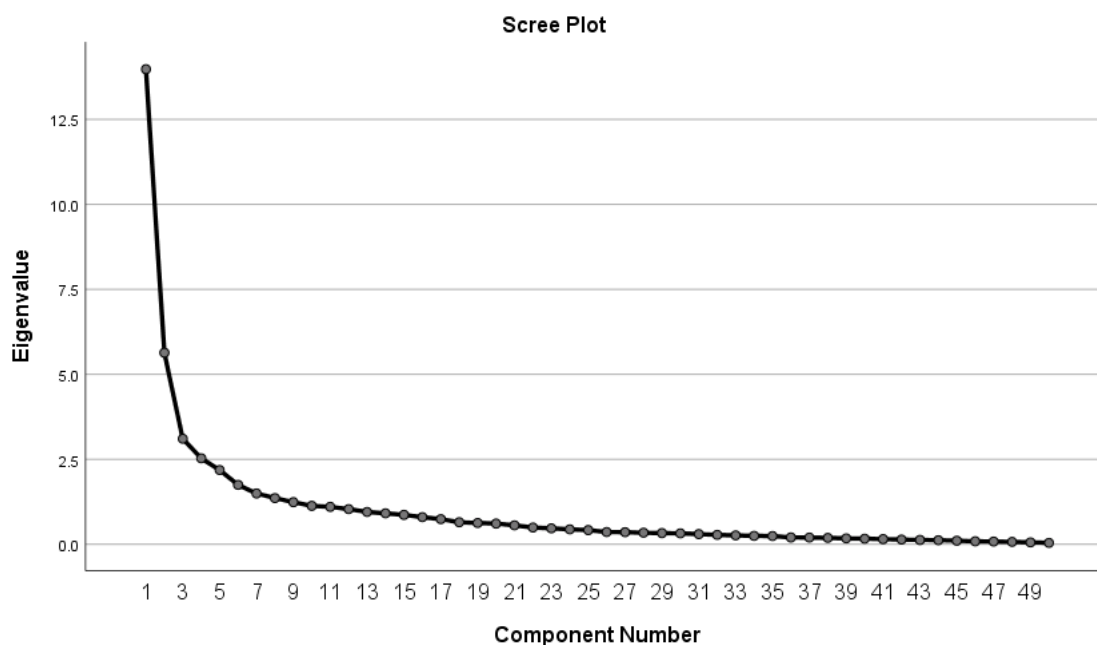
Κλίμακας ψυχικής ανθεκτικότητας (ΨΑ) των Εκπαιδευτικών:

Σύμφωνα με τους Mansfield και Wosnitza (2015), οι διαστάσεις που συνθέτουν την ψυχική ανθεκτικότητα είναι τέσσερις και συγκεκριμένα η Επαγγελματική, η Κοινωνική και τα Κίνητρα. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι οι κλίμακες Κίνητρα και Κοινωνική είναι έγκυρες. Ωστόσο, υπήρξαν αμφιβολίες για τις κλίμακες Επαγγελματικών και Συναισθηματικών παραγόντων, όπως δείχνει το γράφημα Screen Plot (βλέπε εικόνα 1).



Εικόνα 1: Γράφημα scree για την ψυχική ανθεκτικότητα (αριθμός παραγόντων – 5)

Παραγοντική ανάλυση της κλίμακας του Εργασιακού Άγχους των Εκπαιδευτικών:



Εικόνα 2: Γράφημα scree για το εργασιακό άγχος (αριθμός παραγόντων – 7)

Για το εργασιακό άγχος, η Εικόνα 2 δείχνει ένα γράφημα screen (7 παράγοντες). Τα δεδομένα υποδεικνύουν ότι όλοι οι παράγοντες είναι έγκυροι, αλλά ορισμένες κλίμακες θα μπορούσαν να βελτιωθούν με περισσότερους παράγοντες.

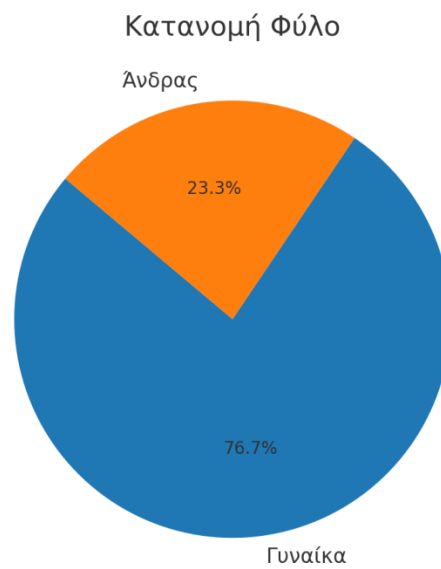
Τα αποτελέσματα της παραγοντικής ανάλυσης μπορούν να ερμηνευθούν ως εξής:

- ΚΜΟ και Bartlett's Test: Χρησιμοποιήθηκαν αυτά τα τεστ, για να διαπιστωθεί αν τα δεδομένα είναι κατάλληλα για την ανάλυση. Το ΚΜΟ είχε τιμή 0,761, κάτι που σημαίνει ότι τα δεδομένα μας είναι καλά, καθώς, σύμφωνα με την βιβλιογραφία (Beavers, Lounsbury, Richards, Huck, Skolits & Esquivel, 2013) μια τιμή πάνω από 0,6 είναι ικανοποιητική. Τέλος, το Bartlett's Test είχε τιμή $p=0,000$, δείχνοντας ότι τα δεδομένα μας έχουν σχέσεις μεταξύ τους.

Κεφάλαιο 5^ο: Αποτελέσματα έρευνας

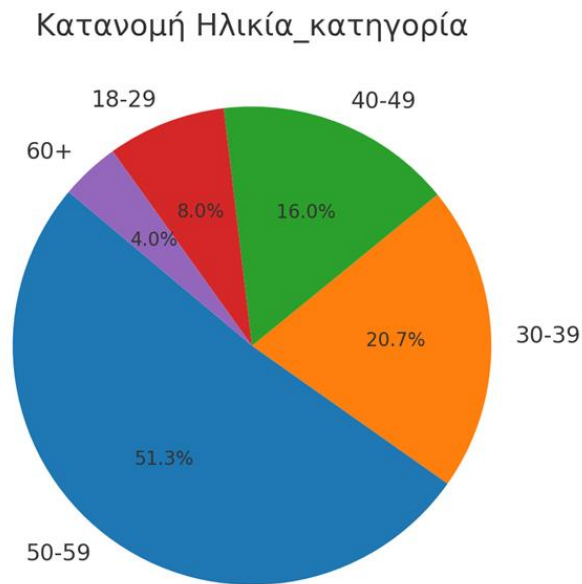
5.1 Δημογραφικά

Στο δείγμα που αναλύθηκε, το 76,67% των εκπαιδευτικών ήταν γυναίκες, ενώ το 23,33% ήταν άνδρες.



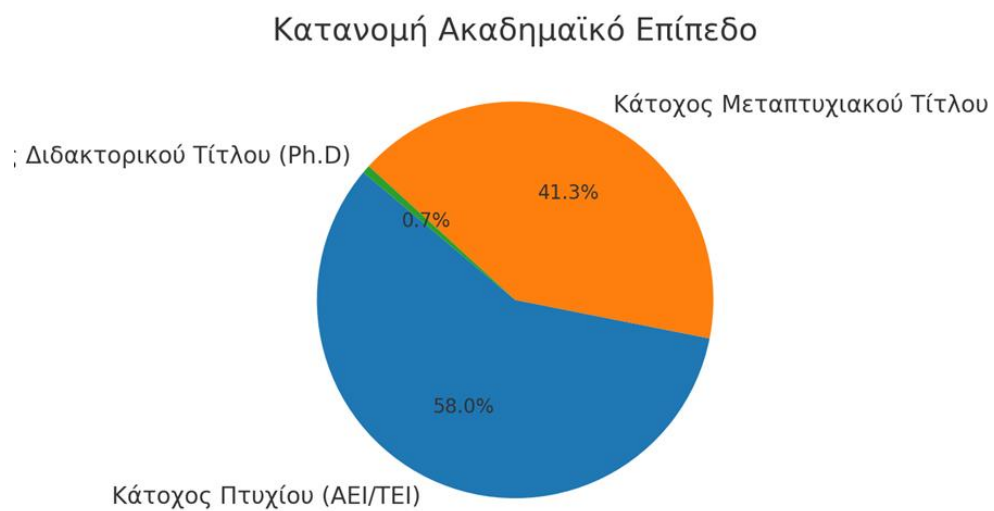
Εικόνα 3: Κατανομή Φύλου

Όσον αφορά την ηλικία, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (51,33%) βρίσκεται στην ηλικιακή ομάδα 50-59 ετών, ενώ το 20,67% είναι 30-39 ετών, το 16% είναι 40-49 ετών, το 8% είναι 18-29 ετών και το 4% είναι 60 ετών και άνω.



Εικόνα 4: Κατανομή Ηλικιών

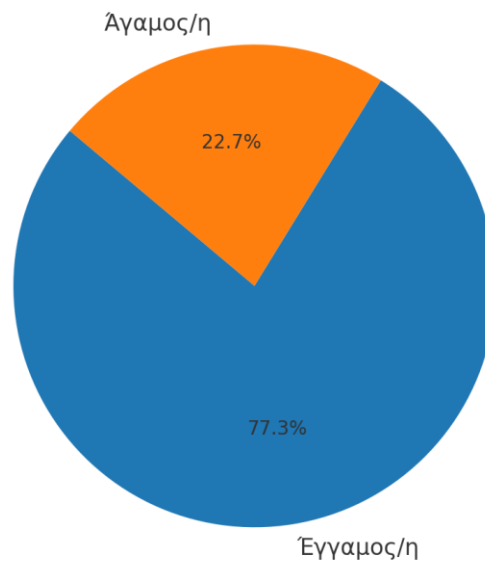
Σε ό,τι αφορά το ακαδημαϊκό επίπεδο, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (58%) είναι κάτοχοι πτυχίου (ΑΕΙ/ΤΕΙ), το 41,33% είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου (Master) και μόνο το 0.67% είναι κάτοχοι διδακτορικού τίτλου (Ph.D).



Εικόνα 5 Κατανομή Εκπαίδευσης

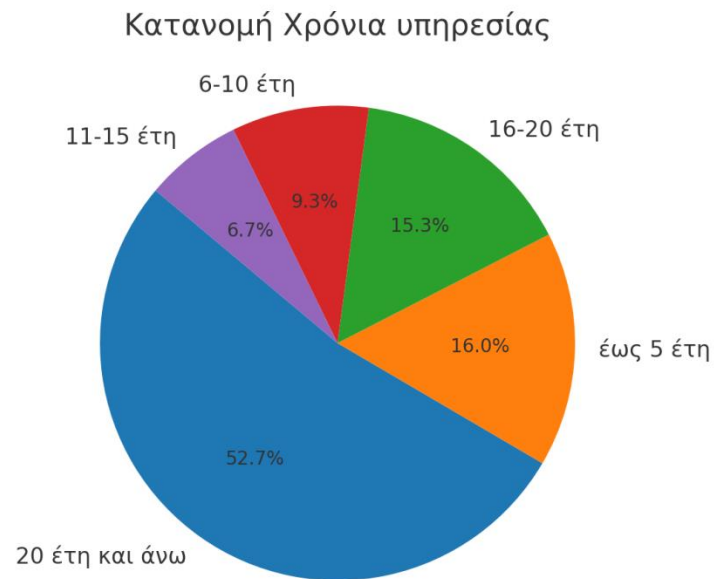
Όσον αφορά την οικογενειακή κατάσταση, το 77,33% των εκπαιδευτικών είναι έγγαμοι, ενώ το 22,67% είναι άγαμοι.

Κατανομή Οικογενειακή κατάσταση



Εικόνα 6: Κατανομή Οικογενειακής Κατάστασης

Τέλος, σχετικά με τα χρόνια υπηρεσίας, το 52,67% των εκπαιδευτικών έχουν 20 έτη υπηρεσίας και άνω, το 16% έχουν έως 5 έτη, το 15,33% έχουν 16-20 έτη, το 9,33% έχουν 6-10 έτη και το 6,67% έχουν 11-15 έτη.



Εικόνα 7: Κατανομή Ετών Υπηρεσίας

Παρακάτω ακολουθεί πίνακας με τα συγκεντρωτικά στατιστικά των δημογραφικών μεταβλητών:

Πίνακας 2: Περιγραφικά Στατιστικά Μέτρα

Μεταβλητή	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση	Ελάχιστη Τιμή	Μέγιστη Τιμή
Φύλο	1,77(Γυναίκα)	0,42	1,0	2,0
Ηλικία	46,82(~47)	10,79	24,0	63,0
Ακαδημαϊκό Επίπεδο	1,43(ΑΕΙ/ΤΕΙ)	0,51	1,0	3,0
Οικογενειακή κατάσταση	1,77(Άγαμος/η)	0,42	1,0	2,0
Χρόνια υπηρεσίας	3,31(11-15 έτη)	1,11	1,0	5,0

5.2 Ψυχική Ανθεκτικότητα

Στο δείγμα που αναλύθηκε, η μέση τιμή της ψυχικής ανθεκτικότητας, σε μια κλίμακα από 1: πολύ χαμηλή έως 5: πολύ υψηλή, είναι 3,89 με μια τυπική απόκλιση 0,46. Οι τιμές κυμαίνονται από το ελάχιστο 1,3 μέχρι το μέγιστο 5. Με βάση τον μέσο όρο των δεδομένων που προέκυψαν οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης έχουν ένα μέσο επίπεδο ψυχικής ανθεκτικότητας 3,89 σε μια κλίμακα από 1 έως 5 (όπου 1 είναι το χαμηλότερο και 5 το υψηλότερο). Αυτό υποδηλώνει ότι, γενικά, οι εκπαιδευτικοί έχουν ένα καλό επίπεδο ψυχικής ανθεκτικότητας.

5.3. Πηγές Εργασιακού άγχους

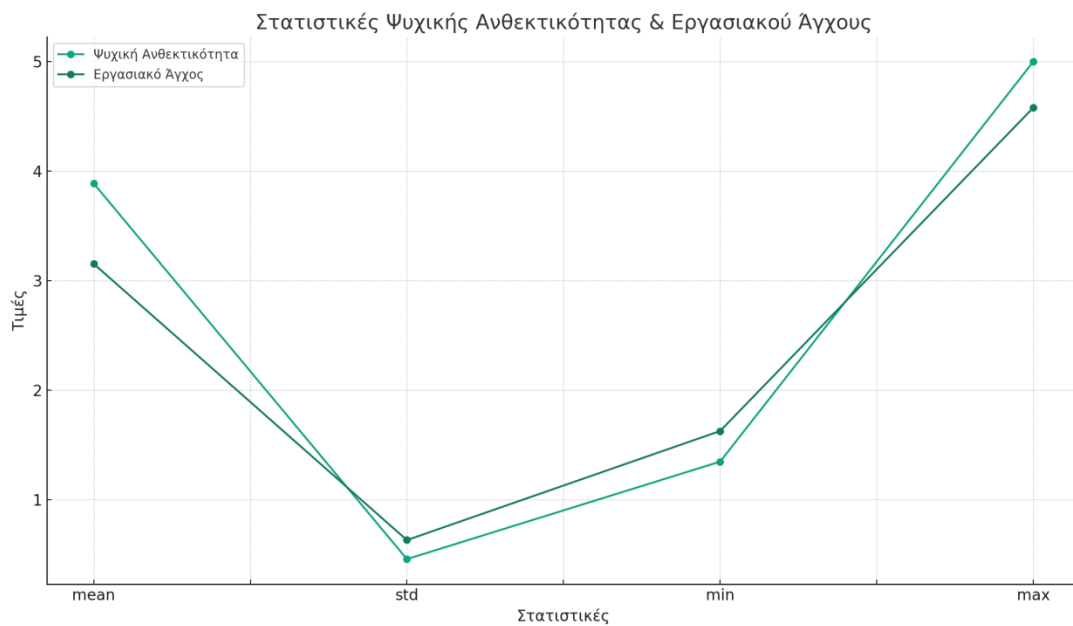
Όσον αφορά το εργασιακό άγχος, σε μια κλίμακα από 1: πολύ χαμηλό έως 5: πολύ υψηλό, η μέση τιμή είναι 3,15 με τυπική απόκλιση 0,63. Οι τιμές κυμαίνονται από το ελάχιστο 1,6 μέχρι το μέγιστο 4,6. Οι πηγές του εργασιακού άγχους αποτελούνται από μερικές κατηγορίες και κάποιους παράγοντες που έχουν μελετηθεί κατά μέσο όρο, ενώ ο γενικός μέσος όρος της κλίμακας εργασιακού άγχους είχε τιμή 3,15, στοιχείο το οποίο υποδηλώνει έναν μέτριο βαθμό άγχους. Ο ανεπαρκής μισθός είναι ένας παράγοντας εργασιακού άγχους με μέσο όρο 4,05 (υψηλό εργασιακό άγχος). Η έλλειψη υποστήριξης από ειδικούς στη διαχείριση ενδοσχολικών προβλημάτων (π.χ. σχολικός ψυχολόγος, λογοθεραπευτής) με μέσο όρο 3,76 (μέτριο προς υψηλό εργασιακό άγχος). Η μη έγκαιρη τοποθέτηση αποσπασμένων, αναπληρωτών, ωρομισθίων καθηγητών/τριών με μέσο όρο 3,74 (μέτριο προς υψηλό εργασιακό άγχος). Η μη αναγνώριση του επιπλέον προσφερόμενου έργου καθηγητών/τριών με μέσο όρο 3,66 (μέτριο προς υψηλό εργασιακό άγχος). Τέλος, οι παρεμβάσεις γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία με μέσο όρο 3,63 (μέτριο προς υψηλό εργασιακό άγχος).

Οι παραπάνω είναι οι πέντε παράγοντες εργασιακού άγχους βάσει των απαντήσεων των εκπαιδευτικών. Είναι σημαντικό να σημειώσουμε ότι οι παράγοντες που σχετίζονται με τον μισθό, την υποστήριξη από ειδικούς και την τοποθέτηση εκπαιδευτικών έχουν τα υψηλότερα σκορ, δείχνοντας ότι αυτά τα ζητήματα είναι πολύ σημαντικά για τους εκπαιδευτικούς.

Οι μαθητές με τη συμπεριφορά τους, η συμμετοχή τους και τα περιστατικά βίας είναι σημαντική κατηγορία άγχους. Επιπλέον, η σχέση των εκπαιδευτικών με τους γονείς, ιδιαίτερα όταν υπάρχουν παρεμβάσεις στην εκπαιδευτική διαδικασία,

αυξάνει το επίπεδο του άγχους. Τα ζητήματα με συναδέλφους, τόσο σε επίπεδο συνεργασίας όσο και σε πιθανές διαφορές, επίσης συνεισφέρουν στην αύξηση του άγχους. Ο φόρτος εργασίας και οι διαφορές στην αναγνώριση της εργασίας των εκπαιδευτικών είναι ένας άλλος σημαντικός παράγοντας. Η υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου και η υποστήριξη από ειδικούς παίζουν επίσης ρόλο στο εργασιακό άγχος.

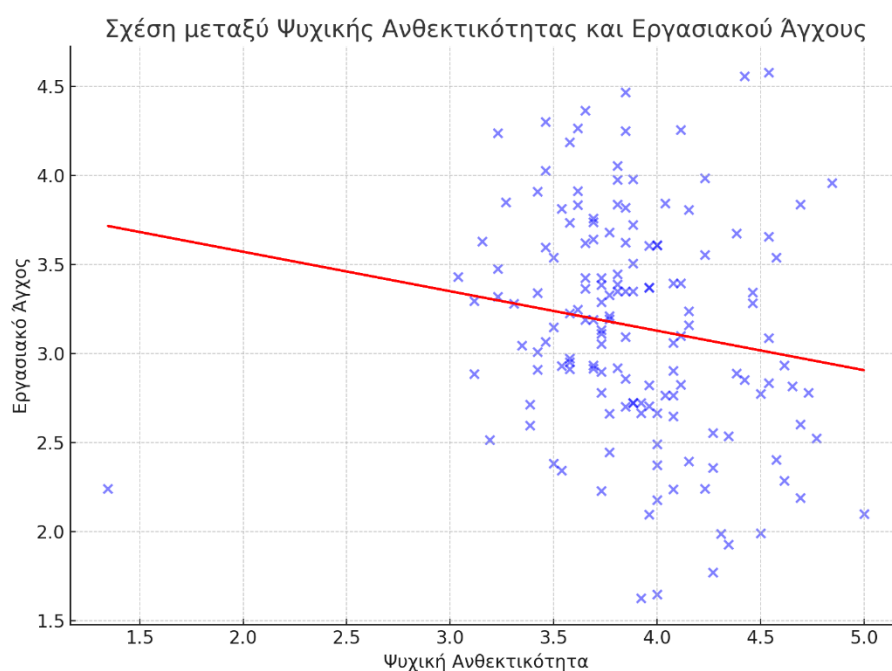
Στην εικόνα 8, γίνεται οπτικοποίηση των κλιμάκων ψυχικής ανθεκτικότητας και εργασιακού άγχους, σε ένα γράφημα γραμμής, ώστε να διερευνηθούν οι τιμές των κλιμάκων κατά μέσο όρο, τυπική απόκλιση, ελάχιστη και μέγιστη τιμή.



Εικόνα 8: Ψυχική Ανθεκτικότητα και Εργασιακό Άγχος (Στατιστικά μέτρα)

5.3 Συσχέτιση μεταξύ των κλιμάκων

Η συσχέτιση μεταξύ της ψυχικής ανθεκτικότητας και του εργασιακού άγχους είναι $-0,1605$, με την χρήση του ελέγχου συσχετίσεων Pearson (δείκτης r). Αυτό σημαίνει ότι υπάρχει μια αρνητική σχέση (αρνητικό πρόσημο) μεταξύ των δύο μεταβλητών, αλλά η σχέση είναι αρκετά αδύναμη. Δηλαδή, όσο αυξάνεται η ψυχική ανθεκτικότητα, το εργασιακό άγχος φαίνεται να μειώνεται λίγο, αλλά όχι σε έντονο βαθμό (καθώς δεν πρόκειται για υψηλό βαθμό συσχέτισης, εφόσον $0.1 < r < 0.3$). Όπως φαίνεται από την εικόνα 7, η αρνητική και φθίνουσα κλίση της διαγωνίου υποδηλώνει την αρνητική συσχέτιση μεταξύ των δύο κλιμάκων, εφόσον όσο αυξάνονται οι τιμές της ψυχικής ανθεκτικότητας, μειώνονται οι τιμές του εργασιακού άγχους.



Εικόνα 9: Ψυχική Ανθεκτικότητα και Εργασιακό Άγχος (Διασπορά – Scatter)

Ένα μοντέλο παλινδρόμησης δημιουργείται, για να εξετάσει την σχέση μεταξύ μιας ή περισσότερων ανεξάρτητων μεταβλητών (π.χ. Εργασιακό Άγχος) και μιας εξαρτημένης μεταβλητής (π.χ. Ψυχική Ανθεκτικότητα).

Πίνακας 3: Γραμμικό Μοντέλο Παλινδρόμησης

Γραμμικό Μοντέλο

Μοντέλο	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,174^a	,030	,024	,45046

a. Predictors: (Constant), Εργασιακό Άγχος

Ο συντελεστής συσχέτισης είναι πολύ χαμηλός ($R = 0.174$), το ποσοστό αυτό (17.4%) είναι κοντά στο 0, γεγονός που υποδηλώνει ότι υπάρχει μια πολύ αδύναμη θετική συσχέτιση μεταξύ ψυχικής ανθεκτικότητας και εργασιακού άγχους. Θετική σημαίνει ότι, όταν η μία μεταβλητή αυξάνεται, η άλλη τείνει επίσης να αυξάνεται, αλλά σε αυτήν την περίπτωση η σχέση είναι αρκετά αδύναμη, συνεπώς μειώνεται η επιρροή μεταξύ τους (βλέπε αρνητική συσχέτιση Pearson μεταξύ των δύο κλιμάκων).

Ο συντελεστής προσδιορισμού είναι πολύ χαμηλός ($R^2 = 0.030$), γεγονός που σημαίνει ότι μόνο το 3% της συνολικής μεταβλητότητας της ψυχικής ανθεκτικότητας εξηγείται από το εργασιακό άγχος. Όταν μιλάμε για τον συντελεστή προσδιορισμού, αναφερόμαστε στο ποσοστό της συνολικής μεταβλητότητας της εξαρτημένης μεταβλητής (ψυχική ανθεκτικότητα) που εξηγείται από την ανεξάρτητη μεταβλητή (εργασιακό άγχος). Αυτό είναι πολύ χαμηλό και υποδηλώνει ότι η γραμμική παλινδρόμηση πιθανότατα δεν είναι ο καλύτερος τρόπος, για να περιγράψει τη σχέση μεταξύ των δύο μεταβλητών.

Όταν δημιουργείς ένα γραμμικό μοντέλο παλινδρόμησης, η εξίσωση θα έχει τη μορφή $y = mx + c$, όπου y είναι η εξαρτημένη μεταβλητή, x είναι η ανεξάρτητη μεταβλητή, m είναι η κλίση της γραμμής και c είναι το σημείο στο οποίο η γραμμή κόβει τον άξονα y (γνωστός ως σταθερός όρος ή intercept).

Ο συντελεστής για τον σταθερό όρο (intercept) είναι 4,275. Αυτό σημαίνει ότι, όταν το Εργασιακό Άγχος είναι 0 (μηδενική), η προβλεπόμενη τιμή για τη Ψυχική Ανθεκτικότητα είναι 4,275 (αυξημένη κατά την συγκεκριμένη τιμή).

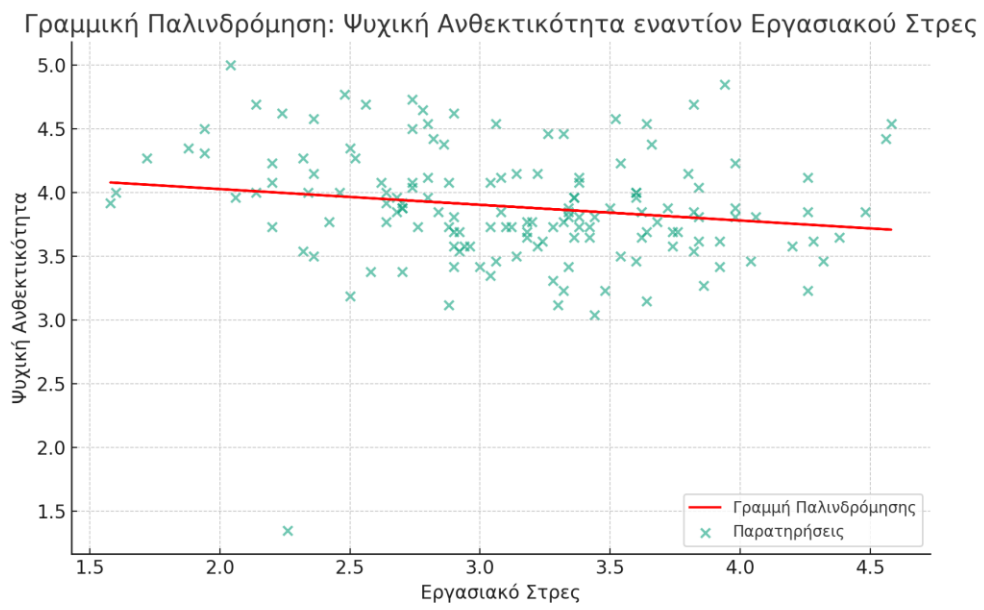
Ο συντελεστής για την μεταβλητή Εργασιακό Άγχος είναι -0,123. Αυτό σημαίνει ότι για κάθε αύξηση του Εργασιακού Άγχους κατά μία μονάδα (αύξηση), η Ψυχική Ανθεκτικότητα μειώνεται κατά 0,123 μονάδες (μείωση).

Πίνακας 4: Συντελεστές Γραμμικού Μοντέλου

Μοντέλο		Unstandardized		Standardized		
		Coefficients		Coefficients		
		B	Std. Error	Beta	t	Sig.
1	(Constant)	4,275	,184		23,279	,000
	Εργασιακό Άγχος	-,123	,057	-,174	-2,154	,033

a. Ανεξάρτητη Μεταβλητή: Ψυχική Ανθεκτικότητα

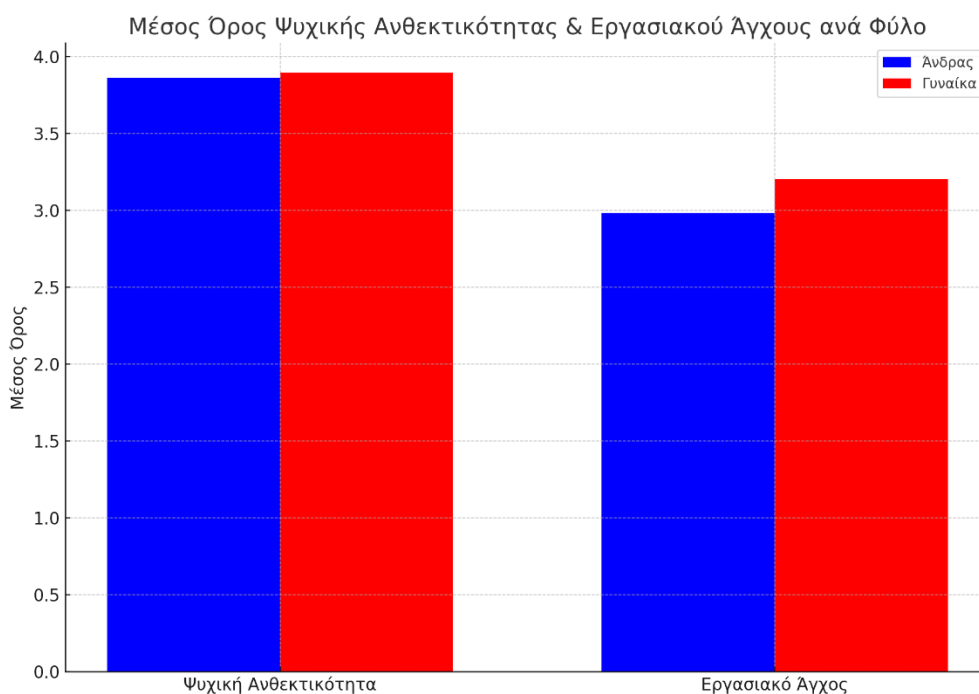
Η τιμή p-value για την μεταβλητή "Εργασιακό Άγχος" είναι 0,033, το οποίο είναι κάτω από το κοινά αποδεκτό όριο αξιοπιστίας (0,05). Αυτό σημαίνει ότι το Εργασιακό Άγχος είναι στατιστικά σημαντικό στο γραμμικό μοντέλο. Όταν λέμε ότι κάτι είναι "στατιστικά σημαντικό", αναφερόμαστε στην πιθανότητα ότι οι διαφορές που βλέπουμε στα δεδομένα δεν οφείλονται απλώς στην τύχη.



Εικόνα 10: Γραμμική Παλινδρόμηση (Ψυχική Ανθεκτικότητα και Εργασιακό Άγχος)

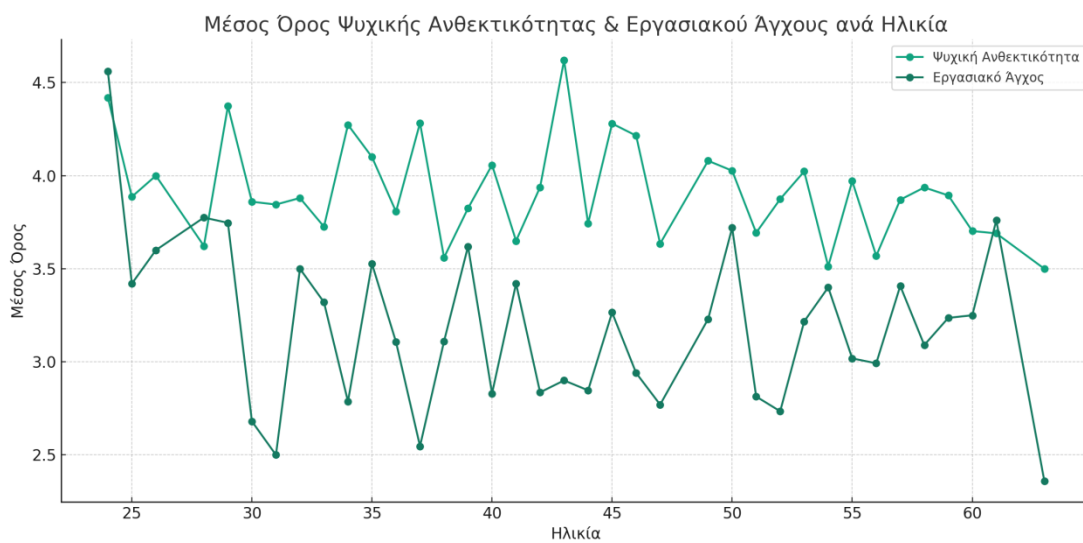
5.4 Διαφοροποίηση των κλιμάκων με βάση τα δημογραφικά στοιχεία

Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί έχουν έναν μέσο όρο ψυχικής ανθεκτικότητας 3,90 και έναν μέσο όρο εργασιακού άγχους 3,20. Αυτό σημαίνει ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί φαίνεται να έχουν λίγο υψηλότερη ψυχική ανθεκτικότητα συγκριτικά με τους άνδρες, αλλά επίσης φαίνεται να βιώνουν λίγο υψηλότερο επίπεδο εργασιακού άγχους συγκριτικά με τους άνδρες εκπαιδευτικούς.



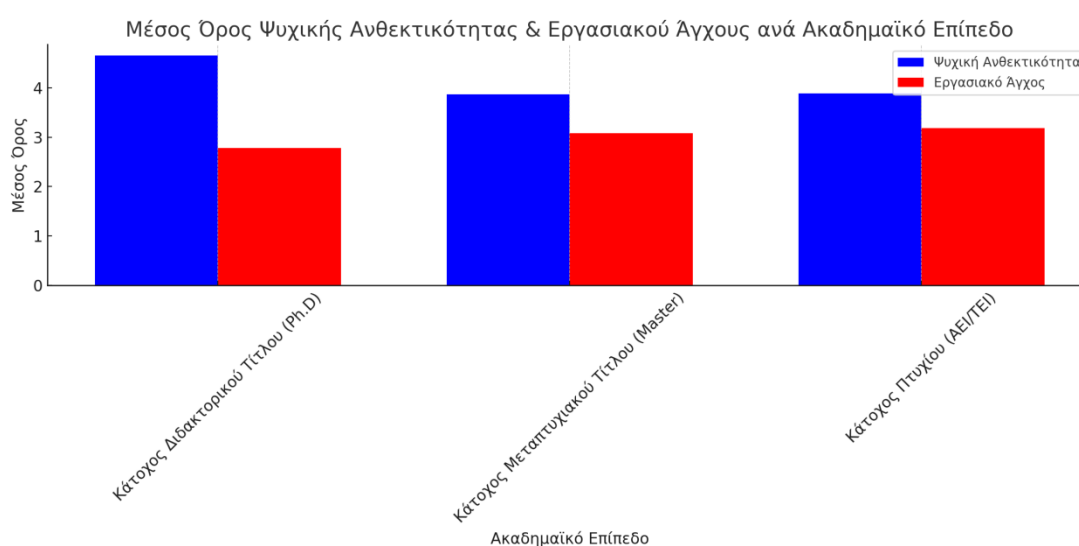
Εικόνα 11: Ψυχική Ανθεκτικότητα και Εργασιακό Άγχος (ανά Φύλο)

Οι εκπαιδευτικοί που έχουν ηλικία περίπου 43 ετών έχουν τον υψηλότερο μέσο όρο ψυχικής ανθεκτικότητας. Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί που έχουν ηλικία περίπου 24 ετών έχουν τον υψηλότερο μέσο όρο εργασιακού άγχους. Αυτό σημαίνει ότι, ενώ οι πιο έμπειροι εκπαιδευτικοί (στην ηλικία των 43 ετών) φαίνεται να είναι πιο ανθεκτικοί ψυχικά, οι νεότεροι εκπαιδευτικοί (στην ηλικία των 24 ετών) φαίνεται να βιώνουν μεγαλύτερο επίπεδο εργασιακού άγχους.



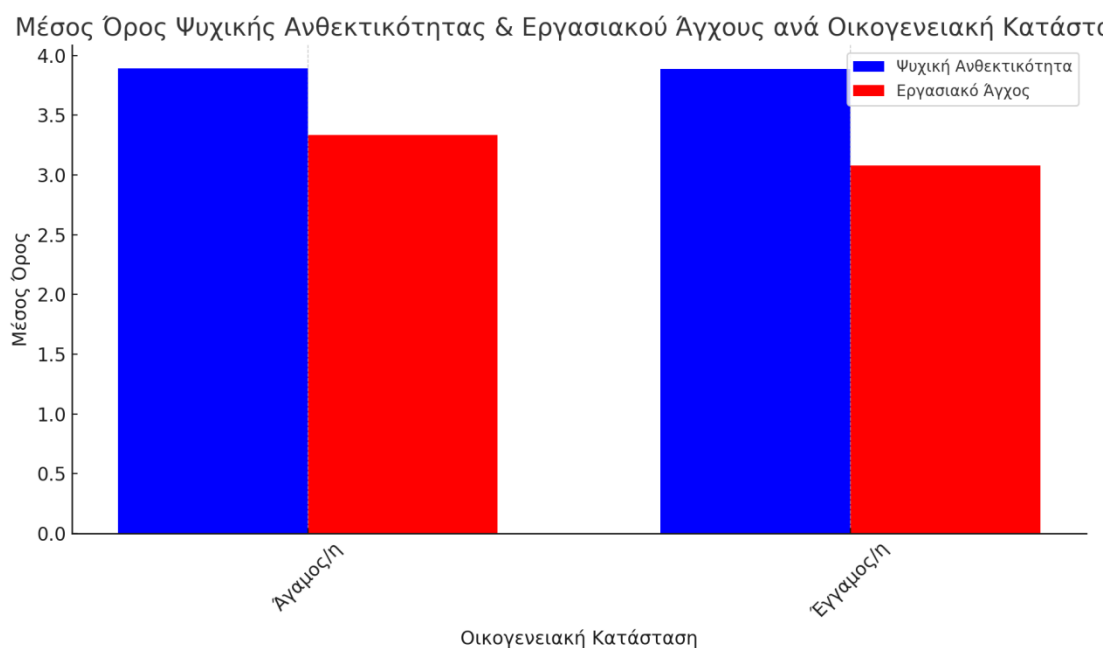
Εικόνα 12: Ψυχική Ανθεκτικότητα και Εργασιακό Άγχος (ανά Ηλικία)

Οι εκπαιδευτικοί που είναι κάτοχοι Διδακτορικού Τίτλου (Ph.D) έχουν μέσο όρο ψυχικής ανθεκτικότητας 4,65 και μέσο όρο εργασιακού άγχους 2,78. Οι εκπαιδευτικοί που είναι κάτοχοι Μεταπτυχιακού Τίτλου (Master) έχουν μέσο όρο ψυχικής ανθεκτικότητας 3,87 και μέσο όρο εργασιακού άγχους 3,08. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί που είναι κάτοχοι Πτυχίου (ΑΕΙ/ΤΕΙ) έχουν μέσο όρο ψυχικής ανθεκτικότητας 3,89 και μέσο όρο εργασιακού άγχους 3,19. Συνεπώς, το υψηλότερο επίπεδο ψυχικής ανθεκτικότητας εντοπίζεται στους εκπαιδευτικούς που είναι κάτοχοι Διδακτορικού Τίτλου (Ph.D), ενώ παράλληλα παρουσιάζουν το χαμηλότερο επίπεδο εργασιακού άγχους.



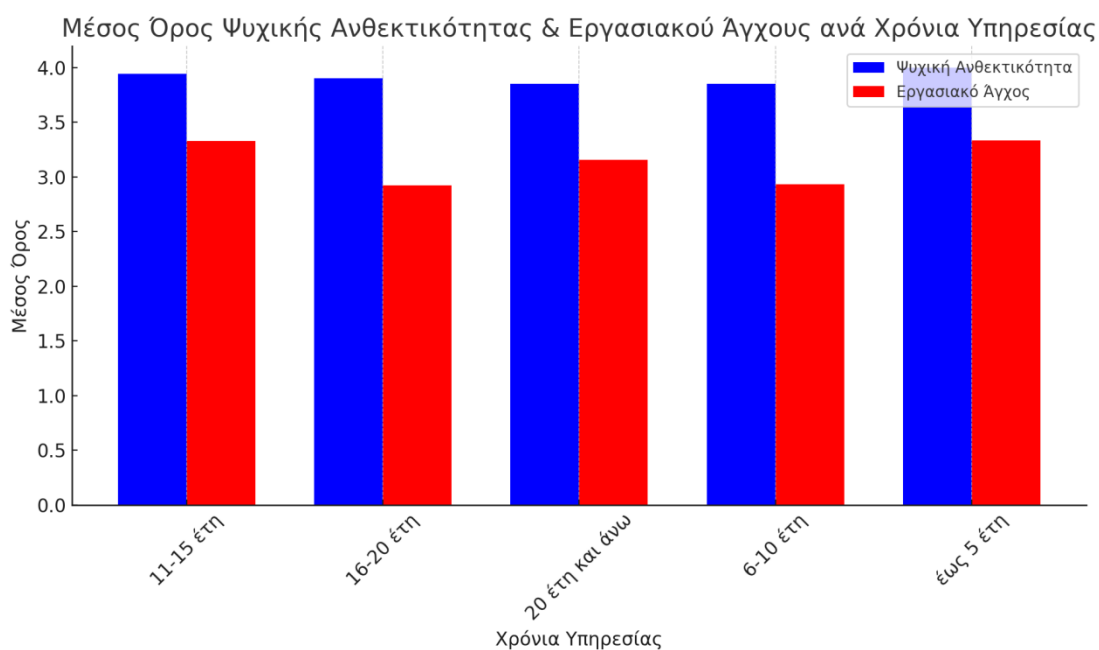
Εικόνα 13: Ψυχική Ανθεκτικότητα και Εργασιακό Άγχος (ανά Ακαδημαϊκό Επίπεδο)

Οι άγαμοι εκπαιδευτικοί έχουν μέσο όρο ψυχικής ανθεκτικότητας 3,89 και μέσο όρο εργασιακού άγχους 3,33. Οι έγγαμοι εκπαιδευτικοί έχουν μέσο όρο ψυχικής ανθεκτικότητας 3,89 και μέσο όρο εργασιακού άγχους 3,08. Συνεπώς, το επίπεδο ψυχικής ανθεκτικότητας είναι ίδιο και για τις δύο οικογενειακές καταστάσεις, ενώ χαμηλότερο επίπεδο εργασιακού άγχους εντοπίζεται στην ομάδα των έγγαμων εκπαιδευτικών.



Εικόνα 14: Ψυχική Ανθεκτικότητα και Εργασιακό Άγχος (ανά Οικογενειακή Κατάσταση)

Οι εκπαιδευτικοί με 11-15 χρόνια υπηρεσίας έχουν μέσο όρο ψυχικής ανθεκτικότητας 3,94 και μέσο όρο εργασιακού άγχους 3,33. Οι εκπαιδευτικοί με 16-20 χρόνια υπηρεσίας έχουν μέσο όρο ψυχικής ανθεκτικότητας 3,90 και μέσο όρο εργασιακού άγχους 2,92. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα από 20 χρόνια υπηρεσίας έχουν μέσο όρο ψυχικής ανθεκτικότητας 3,88 και μέσο όρο εργασιακού άγχους 3,14. Συνεπώς, το υψηλότερο επίπεδο ψυχικής ανθεκτικότητας εντοπίζεται στους εκπαιδευτικούς που είχαν 11 με 15 χρόνια υπηρεσίας, ενώ το χαμηλότερο επίπεδο εργασιακού άγχους εντοπίζεται στους εκπαιδευτικούς που είχαν 16 με 20 χρόνια υπηρεσίας.



Εικόνα 15: Ψυχική Ανθεκτικότητα και Εργασιακό Άγχος (ανά Χρόνια Υπηρεσίας)

Επιπλέον, για να εξεταστούν οι διαφορές στις μέσες τιμές μεταξύ των φύλων για διάφορους παράγοντες, διεξήχθησαν έλεγχοι Independent samples t-tests. Τα τεστ συνέκριναν τους μέσους όρους κάθε παράγοντα μεταξύ ανδρών και γυναικών και τα αποτελέσματα παρουσιάζονται παρακάτω:

- Επαγγελματική Ψυχική Ανθεκτικότητα: Άνδρες: 3,60, Γυναίκες: 3,58. Δεν υπάρχει σημαντική διαφορά μεταξύ ανδρών και γυναικών όσον αφορά τα επαγγελματικά θέματα [$t(148) = 0,21, p = 0,83$].
- Συναισθηματική Ψυχική Ανθεκτικότητα: Άνδρες: 3,80, Γυναίκες: 3,83. Δεν υπάρχει σημαντική διαφορά στους συναισθηματικούς παράγοντες μεταξύ ανδρών και γυναικών [$t(148) = -0,25, p = 0,81$].
- Κοινωνική Ψυχική Ανθεκτικότητα: Άνδρες: 3,99, Γυναίκες: 3,99. Δεν υπάρχει σημαντική διαφορά στους κοινωνικούς παράγοντες μεταξύ ανδρών και γυναικών [$t(148) = -0,01, p = 0,99$].
- Κίνητρα: Άνδρες: 3,97, Γυναίκες: 4,06. Δεν υπάρχει σημαντική διαφορά στους παρακινητικούς παράγοντες μεταξύ ανδρών και γυναικών [$t(148) = -0,75, p = 0,46$].

Πηγές Άγχους:

- Μαθητές: Άνδρες: 2,85, Γυναίκες: 3,11. Υπάρχει σημαντική διαφορά, με τις γυναίκες να έχουν υψηλότερη βαθμολογία ως προς τους μαθητικούς παράγοντες [$t(148) = -2,06, p = 0,04$].
- Γονείς: Άνδρες: 3,32, Γυναίκες: 3,53. Δεν υπάρχει σημαντική διαφορά στη γονική υποστήριξη μεταξύ ανδρών και γυναικών [$t(148) = -0,95, p = 0,35$].

- Συνάδελφοι: Άνδρες: 2,80, Γυναίκες: 3,04. Δεν υπάρχει σημαντική διαφορά στην υποστήριξη των συναδέλφων μεταξύ ανδρών και γυναικών [$t(148) = -1,03, p = 0,31$].
- Φόρτος εργασίας: Άνδρες: 2,89, Γυναίκες: 2,99. Δεν υπάρχει σημαντική διαφορά στο φόρτο εργασίας μεταξύ ανδρών και γυναικών [$t(148) = -0,61, p = 0,54$].
- Θέματα Εργασίας: Άνδρες: 3,10, Γυναίκες: 3,35. Δεν υπάρχει σημαντική διαφορά στα εργασιακά ζητήματα μεταξύ ανδρών και γυναικών [$t(148) = -1,87, p = 0,07$].
- Υλικό σχολείου: Άνδρες: 3,17, Γυναίκες: 3,41. Δεν υπάρχει σημαντική διαφορά στο σχολικό υλικό μεταξύ ανδρών και γυναικών [$t(148) = -1,07, p = 0,29$].
- Οικογένεια: Άνδρες: 2,46, Γυναίκες: 3,00. Υπάρχει σημαντική διαφορά, με τις γυναίκες να έχουν υψηλότερη βαθμολογία όσον αφορά την οικογενειακή υποστήριξη [$t(148) = -2,57, p = 0,01$]. Οι γυναίκες ανέφεραν υψηλότερες βαθμολογίες για την οικογενειακή υποστήριξη σε σύγκριση με τους άνδρες.

Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι σε ορισμένες κατηγορίες οι γυναίκες έχουν λίγο υψηλότερες βαθμολογίες από τους άνδρες.

Τέλος, πραγματοποιήθηκαν Independent samples t-tests και για τα υπόλοιπα δημογραφικά στοιχεία, όμως δεν παρατηρήθηκε κάποια σημαντική στατιστική διαφορά.

Κεφάλαιο 5^ο: Συμπεράσματα - Συζήτηση

5.1 Συζήτηση

Μέσω της παρούσας εργασίας, στοχεύεται ο τρόπος με τον οποίο η ψυχική ανθεκτικότητα συμβάλλει στην αντιμετώπιση των στρεσογόνων και δύσκολα διαχειρίσιμων καταστάσεων που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και η διερεύνηση των πηγών του άγχους, που έχουν οι εκπαιδευτικοί.

Στο δείγμα που αναλύθηκε παρατηρούμε ότι υπάρχει μια συγκεκριμένη δομή στα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Οι γυναίκες αποτελούν την πλειοψηφία, ενώ οι άνδρες αποτελούν ένα μικρότερο ποσοστό. Όσον αφορά την ηλικία, παρατηρούμε ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί είναι στις ηλικίες 30-39 και 40-49 ετών. Σε σχέση με το ακαδημαϊκό επίπεδο, η πλειοψηφία έχει πτυχίο, ενώ μικρότερο ποσοστό έχει μεταπτυχιακό ή διδακτορικό τίτλο. Όσον αφορά την οικογενειακή κατάσταση, οι περισσότεροι είναι έγγαμοι. Σε σχέση με τα χρόνια υπηρεσίας, παρατηρούμε ότι οι περισσότεροι έχουν 20 έτη υπηρεσίας και άνω.

Αναφορικά με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης συνολικά, φαίνεται να έχουν ένα καλό επίπεδο ψυχικής ανθεκτικότητας, αλλά υπάρχει περιθώριο για βελτίωση σε ορισμένους τομείς. Αυτό πιθανότατα οφείλεται στο ότι οι εκπαιδευτικοί τα τελευταία χρόνια ήρθαν αντιμέτωποι με δύσκολες καταστάσεις, οι οποίες, όμως, είχαν ως απόρροια την ενίσχυση της ψυχικής τους ανθεκτικότητας. Αρκετές μελέτες στην διεθνή βιβλιογραφία επιβεβαιώνουν το μέτριο προς υψηλό συνολικό επίπεδο της ψυχικής ανθεκτικότητας στους εκπαιδευτικούς (Casimiro Urcos et al., 2020· Martinez-Ramon et al., 2021). Η έρευνα

της Δανηλίδου (2018), συμφωνεί με το συγκεκριμένο εύρημα, καθώς στη μελέτη της διαπιστώθηκε ότι πάνω από τους μισούς εκπαιδευτικούς είχαν μέτριο προς υψηλό επίπεδο ψυχικής ανθεκτικότητας. Αντίθετα, στην έρευνα των Lacomba-Trejo, L., et al. (2022), η πλειονότητα των εκπαιδευτικών παρουσίασε πολύ χαμηλά ποσοστά σε αυτήν τη μεταβλητή.

Στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα μελετήθηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις σπουδαιότερες πηγές εργασιακού άγχους. Συγκεκριμένα, για τις πηγές πρόκλησης άγχους, μελετήθηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών ως προς την αλληλεπίδρασή τους με τους μαθητές, γονείς, συναδέλφους, την οικογένειά τους, καθώς και σε ζητήματα φόρτου εργασίας, υποδομής του σχολείου και εργασιακών θεμάτων. Γενικότερα, τα αποτελέσματα για το άγχος των εκπαιδευτικών με βάση την παρούσα έρευνα αποδεικνύουν πως οι εκπαιδευτικοί βιώνουν το εργασιακό άγχος σε μέτρια επίπεδα στους περισσότερους παράγοντες. Αυτό επιβεβαιώνεται και από την μελέτη των Papastylianiou et al. (2009) που αναφέρει ότι οι εκπαιδευτικοί στην Ελλάδα βιώνουν συχνά εργασιακό στρες και επαγγελματική εξουθένωση, αλλά τα ποσοστά είναι χαμηλότερα από εκείνα των εκπαιδευτικών στην Ευρώπη και την Αμερική. Αυτό κατά την γνώμη μου είναι αναμενόμενο, διότι το επάγγελμα των εκπαιδευτικών επιδέχεται αρκετά συχνά αλλαγές κάτι που το καθιστά αγχογόνο.

Ο ανεπαρκής μισθός, όμως, είναι η σημαντικότερη πηγή άγχους για τους εκπαιδευτικούς, καθώς βαθμολογήθηκε υψηλά (Μ.Ο.=4,05). Οι εκπαιδευτικοί, μέσα από τις 51 πηγές εργασιακού άγχους, θεώρησαν ως πιο αγχωτικές πηγές: α) τον ανεπαρκή μισθό (Μ.Ο= 4,05), β) την έλλειψη υποστήριξης από ειδικούς στην διαχείριση ενδοσχολικών προβλημάτων (Μ.Ο.=3,76, μέτριο προς υψηλό εργασιακό άγχος), γ) τη μη έγκαιρη τοποθέτηση αποσπασμένων, αναπληρωτών, ωρομισθίων καθηγητών/τριών (Μ.Ο.=3,74, μέτριο προς υψηλό εργασιακό άγχος), δ) τη μη

αναγνώριση του επιπλέον προσφερόμενου έργου καθηγητών/τριών (Μ.Ο.= 3,66, μέτριο προς υψηλό εργασιακό άγχος) και, τέλος, ε) τις παρεμβάσεις των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία (Μ.Ο.= 3,63, μέτριο προς υψηλό επίπεδο εργασιακού άγχους). Αυτές οι πέντε πηγές αποτελούν τους σημαντικότερους παράγοντες εργασιακού άγχους για τους εκπαιδευτικούς.

Η ιεράρχηση των πηγών από τους συμμετέχοντες διαφέρει από αντίστοιχες έρευνες, στις οποίες αναδείχθηκαν ως σημαντικότερες πηγές, οι μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς και οι μαθητές με προβλήματα επιθετικότητας (Πετσή, 2015, Μπάλιου, 2005, Δαβράζος, 2015, Σπανιώλου, 2016, Αβεντισιάν-Παγοροπούλου κ.ά., 2002), όπως και ο εργασιακός φόρτος ή ο μεγάλος αριθμός ατόμων ανά τάξη (Λεονταρή, Κυρίδης & Γιαλαμάς, 2000). Στην μελέτη των Cancio et al. (2018), διαπιστώθηκε ότι το άγχος των εκπαιδευτικών προκαλείται συχνά από τις χαμηλές αμοιβές, κάτι που επιβεβαιώνεται και από την μελέτη της Γιαννακοπούλου (2017). Οι εκπαιδευτικοί διέκριναν τον οικονομικό παράγοντα ως τον σημαντικότερο παράγοντα πρόκλησης εργασιακού άγχους και αυτό, κατά την γνώμη μου, αποτυπώνει την αρνητική επίδραση των οικονομικών μέτρων και του πληθωρισμού των τελευταίων ετών στην καθημερινότητα τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των πολιτών. Η δεύτερη υψηλότερη πηγή άγχους, η έλλειψη υποστήριξης από ειδικούς, π.χ. ψυχολόγος, λογοθεραπευτής που επιβεβαιώνεται και από την μελέτη των Στάγια & Ιορδανίδης (2014), πιθανότητα οφείλεται στο ότι οι εκπαιδευτικοί, κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, έρχονται αντιμέτωποι με διάφορες προκλήσεις, για τις οποίες δεν έχουν προετοιμαστεί επαρκώς από την βασική τους εκπαίδευση, επομένως, κρίνουν απαραίτητη την συμβολή των ειδικών. Αυτό είναι ιδιαίτερα απαραίτητο στην εποχή μας, κατά την οποία είναι εύκολο να κυριαρχήσουν οι αντικοινωνικές συμπεριφορές, εξαιτίας των χαμηλών ηθικών αξιών. Η τρίτη υψηλότερη πηγή άγχους, οι μη έγκαιρες

τοποθετήσεις των εκπαιδευτικών, επιβεβαιώνεται και από άλλες έρευνες (Γιαννακίδου, 2014· Μούζουρα, 2005). Αυτή η κατάσταση πιθανότατα δημιουργεί μεγάλη ανασφάλεια και άγχος στους εκπαιδευτικούς, όπως και στο σχολείο, καθώς διορίζονται να καλύψουν λειτουργικά κενά σε απομακρυσμένες περιοχές ή να διδάξουν μια ειδικότητα χωρίς να έχουν τις απαιτούμενες γνώσεις. Η τέταρτη πηγή άγχους, η μη αναγνώριση του επιπλέον προσφερόμενου έργου των εκπαιδευτικών που σημείωσε μέτρια προς υψηλά επίπεδα, επιβεβαιώνεται και από την έρευνα των Κασσωτάκη και Βάμβουκα (1981, όπ. αναφ., στο Μάλιου, 2005, σ. 31), στην οποία η έλλειψη αναγνώρισης της προσφοράς του έργου θεωρήθηκε ένας σημαντικός λόγος που οι ίδιοι νιώθουν αγχωμένοι. Τέλος, οι παρεμβάσεις των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία δημιουργούν άγχους στους εκπαιδευτικούς κάτι που έχει διαπιστωθεί και στην μελέτη της Μαρκουλάκη (2011), όπου πάνω από το 50% των εκπαιδευτικών αντιμετώπιζε δυσκολίες κατά την υλοποίηση ισορροπημένων και λειτουργικών σχέσεων με τους γονείς των μαθητών τους.

Οι πηγές του άγχους και των αντιξοοτήτων στο εκπαιδευτικό σύστημα περιλαμβάνουν μεγάλο φόρτο εργασίας, εργασία με περιορισμένους πόρους και υποστήριξη, ανεπαρκείς απαιτήσεις που σχετίζονται με την εργασία και υποστήριξη στο σχολείο. Τα προγράμματα σπουδών κατάρτισης των εκπαιδευτικών θα πρέπει να περιλαμβάνουν την ανάπτυξη διαπροσωπικών δεξιοτήτων, ικανοτήτων διαχείρισης του άγχους και ανθεκτικότητας για να τους εξοπλίσουν για τη δουλειά. Επίσης, τα προγράμματα σπουδών κατάρτισης εκπαιδευτικών θα πρέπει να ενσωματώνουν παρεμβάσεις προαγωγής της ψυχικής υγείας.

Συνεχίζοντας, ο τρίτος ερευνητικός στόχος της παρούσας εργασίας αφορούσε τις πιθανές συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών, δηλαδή της ψυχικής ανθεκτικότητας με το εργασιακό άγχος που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί. Όσον αφορά το εργασιακό

άγχος, παρουσιάστηκε μια χαμηλή αλλά αρνητική συσχέτιση με την ψυχική ανθεκτικότητα (-0.1605). Δηλαδή, όσο αυξάνεται η ψυχική ανθεκτικότητα, το άγχος φαίνεται να μειώνεται λίγο, αλλά όχι σε σημαντικό βαθμό. Η αρνητική σχέση που βρέθηκε στην συγκεκριμένη έρευνα, δεν ισχύει σε κάθε περίπτωση, καθώς συμφωνεί με κάποιες μελέτες (Gurman et al., 2021· Bermejo-Martins et al., 2021· Asaloei et al., 2020), ενώ με άλλες έρχεται σε αντίθεση (Τζημαγιώργη, 2022· Μαριούλα, 2023). Αυτό εξηγείται ίσως από το γεγονός, ότι η ψυχική ανθεκτικότητα αποτελεί άμυνα του οργανισμού απέναντι στο άγχος. Κάτω από φυσιολογικές συνθήκες, όσο αυξάνεται η ψυχική ανθεκτικότητα, το εργασιακό άγχος μειώνεται. Σε ορισμένες περιπτώσεις, όμως, που ενδέχεται να επικρατήσουν δύσκολες συνθήκες (π.χ. COVID-19), αυξάνεται το εργασιακό άγχος και μαζί με αυτό αυξάνεται και η ψυχική ανθεκτικότητα, προκειμένου να προστατέψει τον οργανισμό από την επαγγελματική εξουθένωση.

Ο τέταρτος ερευνητικός στόχος αφορούσε τον συσχετισμό των δημογραφικών με τις δύο μεταβλητές. Όσον αφορά το φύλο, συγκρίνοντας τις γυναίκες εκπαιδευτικούς με τους άνδρες εκπαιδευτικούς, παρατηρούμε ότι οι γυναίκες έχουν λίγο υψηλότερο μέσο όρο ψυχικής ανθεκτικότητας (3.90). Αυτό υποδηλώνει ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί μπορεί να έχουν μια ελαφρώς μεγαλύτερη αντοχή στις πιέσεις και τις προκλήσεις της εργασίας τους, εξαιτίας των πολλών ρόλων και ευθυνών που έχουν αναλάβει. Χαρακτηριστικό παράδειγμα σε αυτό αποτέλεσε η πανδημία Covid-19, κατά την διάρκεια της οποίας οι γυναίκες έπρεπε να προσαρμοστούν σε νέες συνθήκες διδασκαλίας, για να επιτελέσουν το εκπαιδευτικό τους έργο από το σπίτι, έχοντας παράλληλα την φροντίδα της οικογένειας τους και των παιδιών τους. Προφανώς, αυτό συνέβαλλε στην αύξηση της ψυχικής τους ανθεκτικότητας. Τα αποτελέσματα ερευνών σχετικά με την ψυχική ανθεκτικότητα και το φύλο διαφέρουν.

Στην έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τους Botou et al. (2017), η οποία διερευνούσε τον βαθμό ψυχικής ανθεκτικότητας κατά την περίοδο της οικονομικής κρίσης, οι γυναίκες κατέγραψαν μεγαλύτερα ποσοστά ψυχικής ανθεκτικότητας. Αντίθετα, σε άλλη έρευνα των Lazaridou και Beka (2015, σ.19), διαπιστώθηκε ότι οι άντρες διαθέτουν μεγαλύτερη ψυχική ανθεκτικότητα και μάλιστα με σημαντική στατιστική διαφορά. Από αυτό αντιλαμβανόμαστε, ότι το φύλο είναι ένας σημαντικός παράγοντας σε σχέση με τα αποτελέσματα για την ψυχική ανθεκτικότητα και ότι επηρεάζεται από το εκάστοτε περιβάλλον και τις συνθήκες που επικρατούν.

Επίσης, παρατηρούμε ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί έχουν λίγο υψηλότερο μέσο όρο εργασιακού άγχους (3,20) σε σύγκριση με τους άνδρες. Αυτό υποδηλώνει ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί μπορεί να αντιμετωπίζουν μια ελαφρώς υψηλότερη επίπτωση άγχους στον εργασιακό τους χώρο. Το γεγονός αυτό, επιβεβαιώνεται και από άλλες έρευνες (Kourmousi & Alexopoulos, 2016). Για παράδειγμα, η Μούζουρα (2005), στη διατριβή της σε 363 εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και οι Antoniou, Polychroni & Vlachakis (2006) σε 493 εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, κατέδειξαν ότι οι γυναίκες έχουν μεγαλύτερο εργασιακό άγχος σε σχέση με τους άνδρες σε όλους τους τομείς. Αυτό πιθανώς, οφείλεται στους πολλαπλούς ρόλους που έχουν να εκπληρώσουν στην κοινωνία (δηλαδή, εκπαιδευτικός, σύζυγος, μητέρα). Συγκεκριμένα, μια γυναίκα εκπαιδευτικός έχει την ευθύνη για την ψυχοσυναισθηματική και βιολογική ανάπτυξη τόσο των μαθητών της όσο και της οικογένειάς της και αυτός ο διττός ρόλος που αναλαμβάνει, πιθανότατα αυξάνει το εργασιακό άγχος και μπορεί να οδηγήσει σε εργασιακή εξουθένωση (Grayson & Alvarez, 2008). Είναι σημαντικό να επισημάνουμε ότι αυτές οι διαφορές είναι αρκετά μικρές και μπορεί να υπάρχουν πολλοί άλλοι παράγοντες που

επιηρεάζουν την ψυχική ανθεκτικότητα και το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών, εκτός από το φύλο τους.

Για παράδειγμα, η ηλικία φαίνεται να διαδραματίζει κάποιο ρόλο καθώς οι πιο έμπειροι εκπαιδευτικοί (Μ.Ο.43 ετών) είναι περισσότερο ψυχικά ανθεκτικοί, ενώ οι νεότεροι εκπαιδευτικοί φαίνεται να αντιμετωπίζουν περισσότερο άγχος. Αυτό το εύρημα διαφωνεί με την έρευνα της Τζημαγιώργη (2022), η οποία έδειξε ότι η ηλικία δεν αποτελεί παράγοντα που επηρεάζει την ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί με ανώτερο τίτλο σπουδών (διδακτορικό) φαίνεται να έχουν καλύτερη ψυχική ανθεκτικότητα και λιγότερο άγχος, αποτέλεσμα που έρχεται σε αντίθεση με τις μελέτες των Brouskeli, Kaltsi & Loumakou (2018), οι οποίοι ανέφεραν ότι εκπαιδευτικοί με διαφορετικό εκπαιδευτικό επίπεδο σημείωσαν ίδια ποσοστά. Αυτό ίσως οφείλεται στο ότι ο εκπαιδευτικός, μέσα από τη διαδικασία της συνεχιζόμενης μάθησης, καλλιεργεί περισσότερο τα χαρακτηριστικά που αυξάνουν την ψυχική ανθεκτικότητα. Σχετικά με την οικογενειακή κατάσταση, δεν υπάρχει διαφορά στην ψυχική ανθεκτικότητα μεταξύ των άγαμων και των έγγαμων εκπαιδευτικών, αλλά οι έγγαμοι φαίνεται να έχουν λίγο λιγότερο άγχος συγκριτικά με τους άγαμους. Σύμφωνα και με την έρευνα των Κάμτσιου και Λώλη (2016), οι εκπαιδευτικοί που είναι άγαμοι καταγράφουν υψηλότερα επίπεδα άγχους και αποπροσωποποίησης. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί που έχουν υπηρετήσει για μεσαία χρονικά διαστήματα (Μ.Ο.11-15 χρόνια) έχουν την καλύτερη ισορροπία μεταξύ ψυχικής ανθεκτικότητας και εργασιακού άγχους. Τέλος, το γεγονός ότι το άγχος φαίνεται να επηρεάζεται από την ηλικία και τα χρόνια υπηρεσίας συμφωνεί και με άλλες έρευνες (Kourmousi & Alexopoulos, 2016).

Τα αποτελέσματα που προέκυψαν παρέχουν πολύτιμες γνώσεις για την πολυδιάστατη κλίμακα ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών και τις πηγές άγχους που

βιώνουν οι εκπαιδευτικοί. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης αξιοπιστίας έδειξαν αποδεκτή έως καλή εσωτερική συνέπεια για όλους τους παράγοντες, με τις τιμές Cronbach's Alpha να κυμαίνονται από 0,683 έως 0,895. Ωστόσο, ορισμένα στοιχεία σε κάθε παράγοντα έδειξαν χαμηλότερες συσχετίσεις με τη συνολική βαθμολογία της κλίμακας, υποδηλώνοντας την ανάγκη περαιτέρω εξέτασης ή πιθανής αναθεώρησης σε μελλοντική έρευνα. Τα αποτελέσματα της παραγοντικής ανάλυσης έδειξαν ότι οι παράγοντες Κίνητρα και Κοινωνικοί Παράγοντες υποδείχθηκαν και παρατηρήθηκαν καλά, ενώ οι Επαγγελματικοί και Συναισθηματικοί Παράγοντες δεν επιβεβαιώθηκαν ως ξεχωριστοί δομικοί παράγοντες. Αυτό υποδηλώνει ότι επιβεβαιώθηκε η εγκυρότητα της κλίμακας Κίνητρα και Κοινωνική, αλλά απαιτείται περαιτέρω διερεύνηση για τους Επαγγελματικούς και Συναισθηματικούς παράγοντες. Η παραγοντική ανάλυση αποκάλυψε μια λύση 12 παραγόντων, επιβεβαιώνοντας την εγκυρότητα παραγόντων, όπως ο φόρτος εργασίας, οι συνάδελφοι, οι γονείς, το σχολείο και η οικογένεια. Η κλίμακα Μαθητές και η κλίμακα Εργασιακά Θέματα έδειξαν δυνατότητες εμπλουτισμού με πρόσθετους παράγοντες.

Έπειτα, εξετάστηκαν οι διαφορές φύλου στις μέσες τιμές για διάφορους παράγοντες. Ενώ δεν βρέθηκαν σημαντικές διαφορές στους περισσότερους παράγοντες, παρατηρήθηκαν σημαντικές διαφορές στους παράγοντες Μαθητής και Οικογένεια, με τις γυναίκες να αναφέρουν υψηλότερες βαθμολογίες για θέματα που σχετίζονται με τους μαθητές και την οικογενειακή υποστήριξη. Αυτό ίσως οφείλεται στο ότι οι γυναίκες συχνότερα έχουν την κύρια ευθύνη για την φροντίδα του σπιτιού, των παιδιών τους παράλληλα και των μαθητών τους. Ακολούθησε η αξιολόγηση της δομής των παραγόντων χρησιμοποιώντας τα τεστ KMO και Bartlett, που εξηγήθηκαν. Τα αποτελέσματα έδειξαν ένα καλό επίπεδο δειγματοληπτικής επάρκειας και

ουσιαστική διακύμανση που εξηγείται από τους εξαγόμενους παράγοντες, υποστηρίζοντας τη μείωση των δεδομένων σε μικρότερο αριθμό παραγόντων.

Συνολικά, αυτά τα ευρήματα συμβάλλουν στην κατανόηση για την ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών και τους παράγοντες άγχους. Παρέχουν αρχικά στοιχεία για την εσωτερική συνέπεια και εγκυρότητα του MTRS και των πηγών του ερωτηματολογίου άγχους. Ωστόσο, συνιστάται περαιτέρω έρευνα για τη βελτίωση των κλιμάκων και τη διερεύνηση πρόσθετων παραγόντων για την ενίσχυση της εγκυρότητας και της πληρότητας των εργαλείων μέτρησης. Επιπλέον, η εξέταση άλλων πτυχών της εγκυρότητας, όπως το περιεχόμενο, η κατασκευή, το κριτήριο και η διακριτική εγκυρότητα, θα παρείχε μια πιο ολοκληρωμένη αξιολόγηση της ποιότητας των ερωτηματολογίων.

Τα αποτελέσματα της ποσοτικής έρευνας και τα αποτελέσματα παρόμοιων ερευνών από την βιβλιογραφική ανασκόπηση αναφέρουν και τα δύο το άγχος ως σημαντική πτυχή του εκπαιδευτικού τομέα στην Ελλάδα. Στην βιβλιογραφική ανασκόπηση υπογραμμίζεται ότι οι εκπαιδευτικοί στην Ελλάδα βιώνουν συχνά εργασιακό άγχος και εξάντληση, ενώ στην ποσοτική έρευνα διερευνάται η ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών και οι πηγές άγχους που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί. Η βιβλιογραφική ανασκόπηση αναφέρεται σε ορισμένους παράγοντες που συμβάλλουν στο άγχος των Ελλήνων εκπαιδευτικών, όπως προβλήματα συμπεριφοράς μαθητών, χαμηλή επίδοση, έλλειψη κινήτρων και συμφόρηση στην τάξη, ενώ η ποσοτική έρευνα δεν αναφέρει αυτούς τους συγκεκριμένους παράγοντες, αλλά συζητά παράγοντες που σχετίζονται με την ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών και τις πηγές άγχους γενικότερα.

Και τα δύο παραπάνω θίγουν αλλαγές στο εργασιακό περιβάλλον στην ελληνική εκπαίδευση. Η βιβλιογραφική ανασκόπηση αποδίδει αυτές τις αλλαγές σε

πρόσφατη νομοθεσία, εκπαιδευτικές τροποποιήσεις, μειώσεις στους μισθούς των εκπαιδευτικών και κρατική χρηματοδότηση, ενώ η ποσοτική έρευνα συζητά τους παράγοντες που συμβάλλουν στην ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών και στο άγχος που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί.

Ενώ και τα δύο μοιράζονται ορισμένα κοινά θέματα που σχετίζονται με το άγχος στον τομέα της εκπαίδευσης και τις αλλαγές στο εργασιακό περιβάλλον, δεν είναι άμεσα συγκρίσιμα ερευνητικά αποτελέσματα, καθώς η βιβλιογραφική ανασκόπηση παρέχει μια ευρύτερη επισκόπηση των επιπτώσεων της οικονομικής κρίσης στον εκπαιδευτικό τομέα στην Ελλάδα, ενώ η ποσοτική έρευνα εστιάζει στα αποτελέσματα μιας συγκεκριμένης ερευνητικής μελέτης για την ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών και τις πηγές άγχους.

Σύμφωνα με προηγούμενες μελέτες, εκπαιδευτικοί διαφορετικού φύλου, ετών διδακτικής εμπειρίας και οικογενειακής κατάστασης μπορεί να έχουν διαφορετική επαγγελματική εξουθένωση. Οι προσωπικοί πόροι και το αντιληπτό άγχος σχετίζονται με ψυχολογικά αποτελέσματα μεταξύ των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια του COVID-19, συμπεριλαμβανομένης της ανθεκτικότητας, της κατάθλιψης και της μοναξιάς. Η ανθεκτικότητα είναι η ικανότητα κάποιου να αντιμετωπίζει τις δυσκολίες και να είναι αρκετά ευέλικτος στην προσαρμογή σε νέες απαιτήσεις σε στρεσογόνες καταστάσεις. Προτάθηκε ότι η ανθεκτικότητα προβλέπει την καλύτερη αντιμετώπιση μιας ποικιλίας στρεσογόνων καταστάσεων, όπως ο COVID-19. Επίσης, σε προηγούμενες σχετικές μελέτες, έχει παρατηρηθεί πως οι γυναίκες είναι πιο πιθανό να αντιμετωπίζουν εργασιακό άγχος συγκριτικά με τους άνδρες, όπως παρατηρήθηκε και σε αυτήν την έρευνα. Οι πιθανές αιτίες περιλαμβάνουν τις διακρίσεις λόγω φύλου, τις προκλήσεις στην ισορροπία εργασίας-οικογένειας και τον ρόλο των προσδοκιών

των φύλων. Η πρόκληση της ισορροπίας μεταξύ της επαγγελματικής και οικογενειακής ζωής μπορεί, επίσης, να συμβάλει στην αυξημένη πίεση και το άγχος.

Οι μελέτες έχουν δείξει ότι η ψυχική ανθεκτικότητα είναι κρίσιμη για τους εκπαιδευτικούς, λαμβάνοντας υπόψη τις προκλήσεις και τις πιέσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Οι γυναίκες, ιδιαίτερα, έχουν δείξει να έχουν μεγαλύτερη ψυχική ανθεκτικότητα σε κάποιες περιστάσεις, ίσως λόγω των διαφορετικών τρόπων αντιμετώπισης των προκλήσεων ή των περισσότερων ευθυνών που μπορεί να έχουν στην οικογένεια και στην εργασία. Η τελική εικόνα είναι σύμφωνη με τις προηγούμενες μελέτες, υποδηλώνοντας ότι, παρά την ελαφρώς υψηλότερη ψυχική ανθεκτικότητα των γυναικών εκπαιδευτικών, εξακολουθούν να αντιμετωπίζουν ελαφρώς υψηλότερα επίπεδα εργασιακού άγχους συγκριτικά με τους άνδρες εκπαιδευτικούς.

5.2 Συμπεράσματα

Οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης φαίνεται να έχουν ικανοποιητική ψυχική ανθεκτικότητα, στοιχείο που είναι ενθαρρυντικό. Ωστόσο, οι πηγές του εργασιακού άγχους είναι πολλές και ποικίλες. Παρόλο που υπάρχει μια αρνητική σχέση μεταξύ ψυχικής ανθεκτικότητας και εργασιακού άγχους, αυτή η σχέση δεν είναι ιδιαίτερα ισχυρή. Αναλύοντας τα δεδομένα βάσει φύλου, ηλικίας και επιπέδου εκπαίδευσης, παρατηρείται ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί δείχνουν λίγο πιο ανθεκτικές ψυχικά από τους άνδρες, αλλά επίσης πιθανώς να βιώνουν κάποιο υψηλότερο επίπεδο εργασιακού άγχους. Οι πιο έμπειροι εκπαιδευτικοί φαίνεται να είναι πιο ανθεκτικοί ψυχικά, ενώ οι νεότεροι εκπαιδευτικοί φαίνεται να

αντιμετωπίζουν περισσότερο άγχος. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί με ανώτερο τίτλο σπουδών φαίνεται να έχουν καλύτερη ψυχική ανθεκτικότητα και λιγότερο άγχος. Σχετικά με την οικογενειακή κατάσταση, δε φαίνεται να υπάρχει διαφορά στην ψυχική ανθεκτικότητα μεταξύ των άγαμων και των έγγαμων εκπαιδευτικών, αλλά οι έγγαμοι φαίνεται να έχουν λίγο λιγότερο άγχος συγκριτικά με τους άγαμους. Τέλος, η διάρκεια υπηρεσίας φαίνεται να επηρεάζει την ψυχική ανθεκτικότητα και το εργασιακό άγχος, με τους εκπαιδευτικούς που έχουν υπηρετήσει για μεσαία χρονικά διαστήματα να έχουν την καλύτερη ισορροπία μεταξύ των δύο.

5.3 Περιορισμοί

Η έρευνα για την ψυχολογική ανθεκτικότητα και τις πηγές εργασιακού άγχους μεταξύ των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης έχει ορισμένους περιορισμούς. Τα δεδομένα που παρέχονται περιορίζονται σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και τα ευρήματα ενδέχεται να μην μπορούν να γενικευθούν σε άλλα εκπαιδευτικά επίπεδα ή επαγγέλματα. Η μελέτη εστιάζει μόνο στη σχέση μεταξύ ψυχολογικής ανθεκτικότητας και εργασιακού άγχους και μπορεί να υπάρχουν άλλοι παράγοντες που συμβάλλουν στην ψυχική υγεία και ευημερία των εκπαιδευτικών, όπως στρεσογόνοι παράγοντες της προσωπικής ζωής. Οι διαφορές που παρατηρούνται μεταξύ ανδρών και γυναικών εκπαιδευτικών όσον αφορά την ψυχική ανθεκτικότητα και το εργασιακό άγχος είναι πολύ μικρές και μπορεί να υπάρχουν πολλοί άλλοι παράγοντες που επηρεάζουν την ανθεκτικότητα και το εργασιακό άγχος των δασκάλων εκτός από το φύλο τους. Η μελέτη δεν παρέχει πληροφορίες σχετικά με τις παρεμβάσεις ή τις στρατηγικές που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για τη βελτίωση της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών και τη μείωση του εργασιακού στρες. Επομένως, είναι σημαντικό να λαμβάνονται υπόψη αυτοί οι

περιορισμοί κατά την ερμηνεία των αποτελεσμάτων και την εφαρμογή τους σε άλλα πλαίσια. Απαιτείται περαιτέρω έρευνα για τη διερεύνηση των παραγόντων που συμβάλλουν στην ψυχική υγεία και την ευημερία των εκπαιδευτικών και για την ανάπτυξη αποτελεσματικών παρεμβάσεων για τη βελτίωση της ανθεκτικότητάς τους και τη μείωση του εργασιακού στρες.

Επιπλέον, η ποσοτική παρέχει πολύτιμες γνώσεις σχετικά με την ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών και τις πηγές άγχους. Ωστόσο, έχει ορισμένους περιορισμούς. Το μέγεθος του δείγματος της μελέτης μπορεί να είναι περιορισμένο, επηρεάζοντας ενδεχομένως τη γενίκευση των ευρημάτων. Επιπλέον, ο σχεδιασμός της διατομής περιορίζει τη δυνατότητα παρατήρησης αλλαγών με την πάροδο του χρόνου. Η εξάρτηση από μέτρα αυτοαναφοράς για την αξιολόγηση της ανθεκτικότητας και του άγχους των εκπαιδευτικών θα μπορούσε να εισαγάγει μεροληψία απόκρισης, επηρεάζοντας δυνητικά την ακρίβεια των αποτελεσμάτων. Συνεπώς, η χρήση συνδυασμού ποσοτικών και ποιοτικών μεθοδολογικών προσεγγίσεων θα καθιστούσε δυνατή την ελεύθερη έκφραση των απόψεων του δείγματος και θα συντελούσε σε εγκυρότερο αποτέλεσμα, όπως, και η περαιτέρω εξέταση των συσχετικών μεταβλητών θα μπορούσε να ενισχύσει την ευρωστία της έρευνας.

5.3 Πιθανές περιοχές αξιοποίησης της έρευνας

Η έρευνα για την ψυχική ανθεκτικότητα και τις πηγές επαγγελματικού άγχους σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε πολλούς πιθανούς τομείς. Αυτά περιλαμβάνουν την ανάπτυξη παρεμβάσεων και στρατηγικών για τη βελτίωση της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών και τη μείωση του

εργασιακού στρες, τον εντοπισμό των παραγόντων που συμβάλλουν στην ψυχική υγεία και ευημερία των εκπαιδευτικών, την ενημέρωση για την ανάπτυξη προγραμμάτων σπουδών κατάρτισης εκπαιδευτικών, την παροχή γνώσεων σε υπεύθυνους χάραξης πολιτικής και διευθυντές σχολείων για τη βελτίωση της συνθήκης εργασίας των εκπαιδευτικών και ενθάρρυνση περαιτέρω έρευνας για τη διερεύνηση των παραγόντων που συμβάλλουν στην ψυχική υγεία και την ευημερία των εκπαιδευτικών και για την ανάπτυξη αποτελεσματικών παρεμβάσεων για τη βελτίωση της ανθεκτικότητάς τους και τη μείωση του εργασιακού στρες.

Οι επιπτώσεις του Covid-19 στο άγχος και την ψυχική ανθεκτικότητα έχουν επικεντρωθεί σε εκπαιδευτικά ιδρύματα άλλων χωρών και όχι των Ηνωμένων Πολιτειών. Ως συνέπεια των παραπάνω, κρίνεται απαραίτητη η διεξαγωγή νέας έρευνας με μεγαλύτερο χρονικό διάστημα και δείγμα πιο ομοιόμορφα κατανομημένο σε ηλικιακές ομάδες, καθώς και σε διάφορα επίπεδα σπουδών, ώστε να είναι δυνατή η σύγκριση από τις στάσεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτών. Οι μοναδικές συνθήκες που περιβάλλουν την πανδημία του κορονοϊού Covid-19 έχουν αλλάξει δραστικά τα μέχρι πρότινος γνωστά δεδομένα, αυξάνοντας το άγχος και ανατρέποντας τις συνθήκες εργασίας στον τομέα της εκπαίδευσης.

Επιπλέον, η συγκεκριμένη έρευνα, δίνει το έναυσμα για τη διερεύνηση βαθύτερων προβληματισμών σχετικά με το άγχος και την ψυχική ανθεκτικότητα στην ελληνική εκπαιδευτική κοινότητα, καθώς και για τη σύνδεση των δύο αυτών εννοιών με άλλα στοιχεία που συνδέονται με αυτές. Περαιτέρω μελέτη σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα στην Ελλάδα, κατά τη διάρκεια περιόδων ύφεσης και έντασης της επιδημίας Covid-19, θα επέτρεπε τη δημιουργία συγκρίσεων. Τέλος, δεδομένου ότι η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε κατά τη διάρκεια της διαμόρφωσης νέων συνθηκών για τη διδασκαλία και την εργασία στα σχολεία, οι επόμενες χρονικές

μελέτες θα μπορούσαν να αποτυπώσουν τη συνέχιση του ίδιου σεναρίου όσον αφορά την πρόοδο ή την επιδείνωση στο χρόνο.

Για μελλοντική έρευνα, θα μπορούσαν να διερευνηθούν αρκετοί τρόποι, για να βελτιώσουμε την κατανόησή μας για την ανθεκτικότητα και το άγχος των εκπαιδευτικών. Η διεξαγωγή διαχρονικών μελετών θα επέτρεπε την παρακολούθηση των αλλαγών στην ανθεκτικότητα και το άγχος των εκπαιδευτικών για εκτεταμένη περίοδο, παρέχοντας πληροφορίες για τη δυναμική τους φύση. Για να βελτιωθεί η γενίκευση, μελλοντικές μελέτες θα μπορούσαν να επικεντρωθούν σε μεγαλύτερα και πιο διαφορετικά δείγματα εκπαιδευτικών από διάφορες περιοχές και εκπαιδευτικά υπόβαθρα. Η χρησιμοποίηση μιας προσέγγισης μικτών μεθόδων, που συνδυάζει ποσοτικά δεδομένα με ποιοτικές γνώσεις, θα προσφέρει μια πιο ολοκληρωμένη κατανόηση των εμπειριών των εκπαιδευτικών. Συγκριτικές μελέτες μεταξύ διαφορετικών εκπαιδευτικών συστημάτων θα μπορούσαν να παρέχουν διαπολιτισμικές προοπτικές σχετικά με τον αντίκτυπο των παραγόντων του πλαισίου. Επιπλέον, η επικύρωση της Πολυδιάστατης Κλίμακας Ανθεκτικότητας Εκπαιδευτικών (MTRS) και η διερεύνηση της αποτελεσματικότητας των στοχευμένων παρεμβάσεων για την υποστήριξη της ευημερίας των εκπαιδευτικών θα συμβάλει στην ανάπτυξη στρατηγικών βασισμένων σε στοιχεία στην εκπαίδευση.

Βιβλιογραφία

- Αβεντισιάν - Παγοροπούλου, Α., Κουμπιάς, Ε., & Γιαβρίμης, Π. (2002). Σύνδρομο Επαγγελματικής Εξουθένωσης: το χρόνιο άγχος των δασκάλων και η μετεξέλιξή του σε επαγγελματική εξουθένωση. *Μέντορας* (5), σσ. 103-127.
- Addison & Yankanera, (2015). An Investigation into How Female Teachers Manage Stress and Teacher Burnout: A Case Study of West Akim Municipality of Ghana. *Journal of Education and Practice*, 6(10), 1-24.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1081677.pdf>
- Adkins, C. L. Werbel, J. D. & Farh, J. L. (2001). A field study of job insecurity during a financial crisis. *Group & Organization Management*, 26(4), 463-483.
- Aftab, M., & Khatoun, T. (2012). Demographic Differences and Occupational Stress of Secondary School Teachers. *European Scientific Journal*, 8,159-175.
- Ahern, N. R., Ark, P., & Byers, J. (2008). Resilience and coping strategies in adolescents—additional content. *Nursing Children and Young People*, 20(10).
- American Psychological Association (2012). Building Your Resilience. *American Psychological Association*. <https://www.apa.org/topics/resilience>
- American Psychological Association (2023). *APA Dictionary of Psychology*. Dictionary.apa.org. <https://dictionary.apa.org/occupational-stress>
- Αναστασίου, Α. (2014). *Ικανότητες απόδοσης των ηγετών εκπαίδευσης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα και συσχέτισή τους με χαρακτηριστικές παραμέτρους*. (Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη.
- Anastasiou, S., & Papakonstantinou, G. (2014). Factors affecting job satisfaction, stress and work performance of secondary education teachers in Epirus, NW Greece. *International Journal of Management in Education*, 8(1) 37-53.

- Antoniou, A. S., Polychroni, F., & Vlachakis, A. N. (2006). Gender and age differences in occupational stress and professional burnout between primary and high-school teachers in Greece. *Journal of Managerial Psychology*, 21(7), 682-690.
- Asaloei, S. I., Wolomasi, A. K., & Werang, B. R. (2020). Work-related stress and performance among primary school teachers. *International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE)*, 9(2),352-358
- Athota, V. S., & Malik, A. (2019). *Managing employee well-being and resilience for innovation: Evidence from knowledge-intensive service industries*. Australia, Springer.
- Babore, A., Lombardi, L., Viceconti, M. L., Pignataro, S., Marino, V., Crudele, M., Trumello, C. (2020). Psychological effects of the COVID-2019 pandemic: Perceived stress and coping strategies among healthcare professionals. *Psychiatry research*, 293, 113366.
- Βακόλα, Μ., & Νικολάου, Ι. (2012). *Οργανωσιακή ψυχολογία και συμπεριφορά*. Αθήνα: Rosili.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York:Macmillan.
- Barbarin, O. A., Richter, L., & DeWet, T. (2001). Exposure to violence, coping resources, and psychological adjustment of South African children. *American journal of orthopsychiatry*, 71(1), 16-25.
- Βασιλόπουλος, Σ.Φ. (2012). Η επαγγελματική εξουθένωση και η σχέση της με το κοινωνικό άγχος στους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. *Hellenic Journal of Psychology*, 9(1), 18-44.
- Bellarosa, C. & Chen, P. Y. (1997). The effectiveness and practicality of occupational stress management interventions: A survey of subject matter expert opinions. *Journal of Occupational Health Psychology*, 2, 247-262.

- Beltman, S. (2021). Understanding and examining teacher resilience from multiple perspectives. *Cultivating teacher resilience*, 26(13) 1-26.
- 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.
- Bermejo-Martins E., Luis O. E., Martínez M., Fernandez-Berrocal P. & Sarrionandia A. (2021). *The role of emotional intelligence and self-care in the stress perception during COVID-19 outbreak: An intercultural moderated mediation analysis*. School of Education and Psychology, University of Navarra. Ανακτήθηκε από: <https://reader.elsevier.com/reader/sd/pii/S0191886921000544?token=6766117C2FF9A7F0A7680C54406E59CE3ADF1503C79B4A2B10FC1FF083E2CE069F95DC479B3F27034A5A04B1CB447F18&originRegion=euro1&originCreation=20220518190229>
- Bhui, K., Dinos, S., Galant-Miecznikowska, M., de Jongh, B., & Stansfeld, S. (2016). Perceptions of Work Stress Causes and Effective Interventions in Employees Working in public, Private and non-governmental organisations: a Qualitative Study. *BJPsych Bulletin*, 40(6), 318–325. NCBI. <https://doi.org/10.1192/pb.bp.115.050823>
- Bibou-Nakou, I., Stogiannidou, A., & Kiosseoglou, G. (1999). The Relation between Teacher Burnout and Teachers' Attributions and Practices Regarding School Behaviour Problems. *School Psychology International*, 20(2), 209-217.
- Blase, J.J. (1982). A social-psychological grounded theory of teacher stress and burnout. *Educational Administration Quarterly*, 18, 93-113.
- Bobek, B. L. (2002). Teacher resiliency: A key to career longevity. *The Clearing House*, 75(4), 202-205.
- Bonanno, G. A. (2004). Loss, trauma, and human resilience: have we underestimated the human capacity to thrive after extremely aversive events? *American psychologist*, 59(1), 20.

- Boniwell, I., & Ryan, L. (2012). *Personal well-being lessons for secondary schools: Positive psychology in action for 11 to 14 year olds: Positive psychology in action for 11 to 14 year olds*. McGraw-Hill Education (UK).
- Botou, A., Mylonakou-Keke, I., Kalouri, O., & Tsergas, N. (2017). Primary School Teachers' Resilience during the Economic Crisis in Greece. *Psychology*, 08(01), 131-159. <http://doi.org/10.4236/psych.2017.81009>.
- Beavers, A., Lounsbury, J., Richards, J., Huck, S., Skolits, G. & Esquivel, S. (2013). Practical Considerations for Using Exploratory Factor Analysis in Educational Research. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 18 (6), pp. 1-13.
- Brouskeli, V., Kaltsi, V., & Maria, L. (2018). Resilience and occupational well-being of secondary education teachers in Greece. *Issues in Educational Research*, 28(1), 43-60.
- Brunetti, G. J. (2006). Resilience under fire: Perspectives on the work of experienced, inner city high school teachers in the United States. *Teaching and teacher education*, 22(7), 812-825.
- Cameron, M., & Lovett, S. (2015). Sustaining the commitment and realising the potential of highly promising teachers. *Teachers and Teaching*, 21(2), 150-163.
- Cancio, E. J., Larsen, R., Mathur, S. R., Estes, M. B., Johns, B., & Chang, M. (2018). Special Education Teacher Stress: Coping Strategies. *Education and Treatment of Children*, 41(4), 457-481.
- Cannon, W. B. (1935). Stress and strains of homeostasis. *American Journal of medical science*, 189, 1-14.
- Cartwright, S., & Cooper, C. L. (1997). *Managing workplace stress* (Vol. 1). Sage.
- Casimiro Urcos, W.H., Casimiro Urcos, C. N., Barbachán Ruales, E. A. & Casimiro Urcos, J. F. (2020). Stress, Anguish, Anxiety and Resilience of University Teachers in the Face of Covid-19. *Utopía y Praxis Latinoamericana*. (7), 453-464.
- Castro, A. J., Kelly, J., & Shih, M. (2010). Resilience strategies for new teachers in high-needs areas. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 622-629.

- Chalari, M. (2016). Teachers' experiences of and responses to the recent socio-economic crisis in Greece and the new challenges that have stemmed from it. *Education in the North*, 23(2), 154-160.
- Chang, A., & Ee, J. (2010). How Resilient are Our Graduate Trainee Teachers in Singapore? *The Asia-Pacific Education Researcher*, 19(2), 1-16.
- Chang, E. C., & Sanna, L. J. (2001). Optimism, pessimism, and positive and negative affectivity in middle-aged adults: a test of a cognitive-affective model of psychological adjustment. *Psychology and aging*, 16(3), 524.
- Γιαννακίδου, Χ. (2014). *Επαγγελματική εξουθένωση, πηγές επαγγελματικού στρες και αυτοαποτελεσματικότητα στους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. (Διπλωματική Εργασία, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης). Διαθέσιμο από τη βάση δεδομένων του ΙΚΕΕ. (Κωδ. GRI-2015-14287). Ανακτήθηκε από <http://ikee.lib.auth.gr/record/136349/files/GRI-2015-14287.pdf>
- Γιαννακοπούλου, Μ., (2017). *Το επαγγελματικό άγχος και η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης: Έγγαμοι και άγαμοι εκπαιδευτικοί σε συνθήκες οικονομικής κρίσης*. Πάτρα: Διπλωματική Εργασία στο Εαπ.
- Connor, K. M., & Davidson, J. R. (2003). Development of a new resilience scale: The Connor-Davidson resilience scale (CD-RISC). *Depression and anxiety*, 18(2), 76-82.
- Cooper, C. L., & Payne, R. E. (1991). *Personality and stress: Individual differences in the stress process*. New Jersey, John Wiley & Sons.
- Cotton, D. H. (2013). *Stress management: An integrated approach to therapy*. Routledge.
- Curtis, W. J., & Cicchetti, D. (2007). Emotion and resilience: A multilevel investigation of hemispheric electroencephalogram asymmetry and emotion regulation in maltreated and nonmal treated children. *Development and psychopathology*, 19(3), 811-840.

- Δαβράζος, Γ. (2015, Μάιος). Διερεύνηση πηγών στρες και συνδρόμου επαγγελματικής εξουθένωσης σε εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στο: «Τα Πρακτικά του 2ου Συνεδρίου “Νέος Παιδαγωγός”». *2ο Συνέδριο “Νέος Παιδαγωγός”, 23-24 Μαΐου 2015*, Αθήνα, ISBN: 978-960-99435-7-4 (eBook), 1173-1182.
- Δανιηλίδου, Α. (2018). *Η διερεύνηση της ψυχικής ανθεκτικότητας των Ελλήνων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας γενικής και ειδικής εκπαίδευσης: παράγοντες προστασίας και κινδύνου και στρατηγικές ενίσχυσης στην Ελλάδα της οικονομικής κρίσης* (Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Daniilidou, A. & Platsidou, M. (2018). Teachers' resilience scale: An integrated instrument for assessing protective factors of teachers' resilience. *Hellenic Journal of Psychology*, 15(1), 15-39.
- Davis, M. C., Luecken, L., & Lemery-Chalfant, K. (2009). Resilience in common life: introduction to the special issue. *Journal of personality*, 77(6), Wiley Online Library.
- Day, C. (2014). Resilient principals in challenging schools: The courage and costs of conviction. *Teachers and Teaching*, 20(5), 638-654.
- 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.
- Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Harris, A., Leithwood, K., Gu, Q., ... & Kington, A. (2009). The impact of school leadership on pupil outcomes. *Final report*.
- Day, C., Stobart, G., Sammons, P., Kington, A., Gu, Q., Smees, R., & Mujtaba, T. (2006). Variations in teachers' work, lives and effectiveness. *Final report for the VITAE Project, DfES*.
- Δημητρακόπουλος, Ε. (2001). *Εισαγωγή στη μεθοδολογία της επιστημονικής έρευνας. Ένα συστημικό δυναμικό μοντέλο*. Αθήνα: Έλλην.

- Dias, P. C., & Cadime, I. (2017). Protective factors and resilience in adolescents: The mediating role of self-regulation. *Psicología Educativa*, 23(1), 37–43. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2016.09.003>
- Diki, D. (2013). Creativity for learning biology in higher education. *LUX: A Journal of Transdisciplinary Writing and Research from Claremont Graduate University*: Vol. 3: Iss. 1, Article 3, p.1-13. Available at: <http://scholarship.claremont.edu/lux/vol3/iss1/3>
- Dubrin, A. J. (2004). Leadership: Research Findings. *Practice, and Skills*.
- Edwards, A., Lunt, I., & Stamou, E. (2010). Inter-professional work and expertise: new roles at the boundaries of schools. *British Educational Research Journal*, 36(1), 27-45.
- Elder, C. R., Gullion, C. M., Funk, K. L., DeBar, L. L., Lindberg, N. M., & Stevens, V. J. (2011). Impact of sleep, screen time, depression and stress on weight change in the intensive weight loss phase of the LIFE study. *International Journal of Obesity*, 36(1), 86–92. <https://doi.org/10.1038/ijo.2011.60>
- Fantilli, R. D., & McDougall, D. E. (2009). A study of novice teachers: Challenges and supports in the first years. *Teaching and teacher education*, 25(6), 814-825.
- Fletcher, D., & Sarkar, M. (2013). Psychological resilience: A review and critique of definitions, concepts, and theory. *European psychologist*, 18(1), 12.
- Flower, A., McKenna, J. W., & Haring, C. D. (2016). Behavior and classroom management: Are teacher preparation programs really preparing our teachers? *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 61(2), 163–169. <https://doi.org/10.1080/1045988x.2016.1231109>
- Fontana, D. (1996). Το εργασιακό στρες, οι επιπτώσεις του και ο έλεγχός του. (Επιμέλεια Αναστασία Σταθάτου). Αθήνα: Εκδόσεις Γαλαίος.

- Forbes, S., & Fikretoglu, D. (2018). Building resilience: The conceptual basis and research evidence for resilience training programs. *Review of General Psychology*, 22(4), 452-468.
- Galatzer-Levy, I. R., Huang, S. H., & Bonanno, G. A. (2018). Trajectories of resilience and dysfunction following potential trauma: A review and statistical evaluation. *Clinical psychology review*, 63, 41-55.
- Gallant, A., & Riley, P. (2014). Early career teacher attrition: New thoughts on an intractable problem. *Teacher development*, 18(4), 562-580.
- Ganster, D. C., & Rosen, C. C. (2013). Work stress and employee health: A multidisciplinary review. *Journal of management*, 39(5), 1085-1122.
- Grayson, J. L., & Alvarez, H. K. (2008). School climate factors relating to teacher burnout: A mediator model. *Teaching and Teacher Education*, 24(5), 1349-1363.
- Gu, Q., & Day, C. (2013). Challenges to teacher resilience: Conditions count. *British educational research journal*, 39(1), 22-44.
- Hammer, L. B., Kossek, E. E., Anger, W. K., Bodner, T., & Zimmerman, K. L. (2011). Clarifying work–family intervention processes: The roles of work–family conflict and family-supportive supervisor behaviors. *Journal of applied psychology*, 96(1), 134.
- Hatcher, L., 1994. *A Step-by-Step Approach to Using the SAS System for Factor Analysis and Structural Equation Modeling*. New York: Cary: The SAS Institute.
- Henderson, N., & Milstein, M. M. (2003). *Resiliency in schools: Making it happen for students and educators*. Corwin Press.
- Hill, Y., Den Hartigh, R. J. R., Meijer, R. R., De Jonge, P., & Van Yperen, N. W. (2018). The temporal process of resilience. *Sport, Exercise, and Performance Psychology*, 7(4), 363–370.
- Holmes, T. H., & Rahe, R. H. (1967). The social readjustment rating scale. *Journal of psychosomatic research*, 11(2), 213-218.

- Hopkins, M. M., & Yonker, R. D. (2015). Managing conflict with emotional intelligence: Abilities that make a difference. *Journal of Management Development*.
- Howard, S., & Johnson, B. (2000). What makes the difference? Children and teachers talk about resilient outcomes for children'at risk'. *Educational studies*, 26(3), 321-337.
- Howard, S., & Johnson, B. (2004). Resilient teachers: Resisting stress and burnout. *Social Psychology of education*, 7(4), 399-420.
- Hu, T., Zhang, D., & Wang, J. (2015). A meta-analysis of the trait resilience and mental health. *Personality and Individual differences*, 76, 18-27.
- Ibrahim, A. K., Kelly, S. J., Adams C. E., Glazebrook, C. (2013). A systematic review of studies of depression prevalence in university students. *Volume 47, Issue 3*. 391-400.
- Infurna, F. J., & Jayawickreme, E. (2019). Fixing the growth illusion: New directions for research in resilience and posttraumatic growth. *Current Directions in Psychological Science*, 28(2), 152-158.
- Infurna, F. J., & Luthar, S. S. (2016). Resilience to major life stressors is not as common as thought. *Perspectives on Psychological Science*, 11(2), 175-194.
- Israel, A. B., Baker, A. B., Goldenhar, M. L., Heaney, A. C., & Schurman, J. S. (1996). Occupational Stress, Safety, and Health Conceptual Framework and Principles for Effective Prevention Interventions. *Journal of Occupational Health Psychology*, 3, 261-286.
- Jennings, P. A., Snowberg, K. E., Coccia, M. A., & Greenberg, M. T. (2011). Improving classroom learning environments by cultivating awareness and resilience in education (CARE): Results of two pilot studies. *The Journal of classroom interaction*, 37-48.
- Johnson, B., Down, B., Le Cornu, R., Peters, J., Sullivan, A., Pearce, J., & Hunter, J. (2014). Promoting early career teacher resilience: A framework for understanding and acting. *Teachers and Teaching*, 20(5), 530-546.

- Jones, N. D., Youngs, P., & Frank, K. A. (2013). The role of school-based colleagues in shaping the commitment of novice special and general education teachers. *Exceptional children*, 79(3), 365-383.
- Kalyva, E. (2013). Stress in Greek Primary Schoolteachers Working Under Conditions of Financial Crisis. *Europe's Journal of Psychology*, 9(1).
- Κάμτσιος, Σ. & Λώλης, Θ. (2016). Βιώνουν οι Έλληνες εκπαιδευτικοί την επαγγελματική εξουθένωση; ο ρόλος των δημογραφικών χαρακτηριστικών και των καθημερινών στρεσογόνων ερεθισμάτων. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 9, 40-87.
- Καραβάνα, Ε., Αντωνίου, Α. Σ., & Ντάλλα, Μ. (2011, Ιούνιος). *Εργασιακό στρες, επαγγελματική εξουθένωση και προαγωγή υγείας εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής*. Εισήγηση στο 3ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, Αθήνα.
- Καραδήμας, Ε. Χ. (2008). Στρες, οι επιπτώσεις του στην υγεία και οι ενδιάμεσοι μηχανισμοί. Στο: Φ. Αναγνωστόπουλος & Ε. Χ Καραδήμας (Επιμ.) *Υγεία και ασθένεια: Ψυχολογικές διεργασίες*. Αθήνα, εκδ. Λιβάνης, 477-499.
- Kaufman, J., & Zigler, E. (1989). The intergenerational transmission of child abuse. *Child maltreatment: Theory and research on the causes and consequences of child abuse and neglect*, 129-150.
- Keller, A., Litzelman, K., Wisk, L. E., Maddox, T., Cheng, E. R., Creswell, P. D., & Witt, W. P. (2012). Does the perception that stress affects health matter? The association with health and mortality. *Health Psychology*, 31(5), 677–684. <https://doi.org/10.1037/a0026743>
- Kitching, K., Morgan, M., & O’Leary, M. (2009). It’s the little things: exploring the importance of commonplace events for early-career teachers’ motivation. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 15(1), 43-58.

- Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology, 102*(3), 741.
- Kloska, A. & Raemasut, A. (1985). Teacher Stress. *Maladjustment and Therapeutic Education, 3*(2), 19-26.
- Kokkinos, C. M. (2007). Job stressors, personality and burnout in primary school teachers. *British Journal of Educational Psychology, 77*(1), 229-243.
- Kokkinos, C. M., Panayiotou, G., & Davazoglou, A. M. (2005). Correlates of Teacher Appraisals of Student Behaviors. *Psychology in the Schools, 42*(1), 79-89.
- Kourmoussi, N., & Alexopoulos, E. C. (2016). *Stress Sources and Manifestations in a Nationwide Sample of Pre-Primary, Primary, and Secondary Educators in Greece*. Ανακτήθηκε από:
<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4838612/>
- Kourmoussi, N., Darviri. C., Varvogli, L., & Alexopoulos, E. C. (2015). Teacher Stress Inventory: validation of the Greek version and perceived stress levels among 3.447 educators. *Psychology Research and Behavior Management, 8*, 81–88.doi:10.2147/PRBM.S74752
- Kuper, H., & Marmot, M. (2003). Job strain, job demands, decision latitude, and risk of coronary heart disease within the Whitehall II study. *Journal of Epidemiology & Community Health, 57*(2), 147-153.
- Kyriacou, C. (2001). Teacher Stress: Directions for Future Research. *Educational Review, 53*, 27-35. <http://dx.doi.org/10.1080/00131910120033628>
- Lacomba-Trejo, L., Schoeps, K., Valero- Moreno, S., Del Rosario, C. & Montoya-Castilla, I. (2022) Teachers' Response to Stress, Anxiety and Depression During COVID-19 Lockdown: What Have We Learned From the Pandemic. *J Sch Health. 92*: 864-872.

- Larchick, R. & Chance, E. (2004). Teacher performance and personal life stressors: Implications for urban life school administrators. *National Forum of Teacher Education Journal*, 14E, 19-30. <https://doi.org/10.5539/jel.v8n5p125>
- Lazaridou, A., & Beka, A. (2015). Personality and resilience characteristics of Greek primary school principals. *Educational Management Administration & Leadership*, 43(5), 1–20. <http://doi.org/10.1177/1741143214535746>
- Lazarus R .S. & Folkman, S. (1984). Stress, appraisal and coping. New York: Springer
- Le Cornu, R. (2009). Building resilience in pre-service teachers. *Teaching and Teacher Education*, 25(5), 717-723.
- Lee, D. (2002). *Employee stress and performance, Managing Employee Stress and Sefety*.
- Λεονταρή, Α., Κυρίδης, Α., & Γιαλαμάς, Β. (2000). Το επαγγελματικό άγχος των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 30, 139-161.
- Lightfoot-Rueda, T., Peach, R. L., & Leask, N. (Eds.). (2016). *Global perspectives on human capital in early childhood education: Reconceptualizing theory, policy, and practice*. Springer.
- Luthans, F. (2002). The need for and meaning of positive organizational behavior. *Journal of Organizational Behavior: The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior*, 23(6), 695-706.
- Luthar, S. S., & Cicchetti, D. (2000). The construct of resilience: Implications for interventions and social policies. *Development and psychopathology*, 12(4), 857-885.
- Luthar, S. S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child development*, 71(3), 543-562.
- Μαλικιώση – Λοΐζου Μ. (1996). *Συμβουλευτική Ψυχολογία*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

- Mansfield, C. F., & Wosnitza, M. (2015). Multidimensional Teacher Resilience Scale. In M. Wosnitza, F. Peixoto, S. Beltman, & C. Mansfield (Eds.). *Resilience in Education, Concepts, Contexts and Connections*. New York: Springer. Milczarek et al., 2009, 14.
- 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.
- Maphalala, C. M. (2014). The Manifestation of Occupational Stress in the Teaching Profession: The Unheeded Voices of Teachers. *Mediterranean Journal of Social Sciences, 5*(1), 77-88.
- Μαριούλα, Ε. (2023). Το στρες εκπαιδευτικών λόγω της πανδημίας COVID-19. Η Ψυχική Ανθεκτικότητα και η Συναισθηματική Νοημοσύνη ως προβλεπτικοί Παράγοντες. (Μεταπτυχιακή Εργασία). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη.
<https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/28413/3/MarioulaEleniMsc2023.pdf>
- Μαρκουλάκη, Θ. (2011). Πώς η συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων με παιδιά με ειδικές ανάγκες μπορεί να αποτελέσει θετικό παράγοντα εξέλιξης στην ανάπτυξη και πρόοδό τους. Στο Ε. Παπανής & Π. Γιαβρίμης (Επιμ.), Διεθνές Συνέδριο Έρευνα, Εκπαιδευτική Πολιτική και Πράξη στην Ειδική Αγωγή, 14-29, Πανεπιστήμιο Αιγαίου- Πρόγραμμα «Συμβουλευτική και Μεθοδολογία Ψυχολογική Έρευνας».
- Martínez-Ramón, J.P., Morales-Rodríguez, F.M. & Pérez-López, S. (2021). Burnout, Resilience, and COVID-19 among Teachers: Predictive Capacity of an Artificial Neural Network. *MDPI, 11*, 8206.
- Masten, A. S. (2012). Resilience in individual development: Successful adaptation despite risk and adversity. In *Educational resilience in inner-city America* (pp. 3-25). Routledge.

- Ματάτη, Χρ. (2020). *Το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. (Διπλωματική Εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα. <https://apotheosis.eap.gr/handle/repo/47215>
- McKnight, L. R., & Loper, A. B. (2002). The effect of risk and resilience factors on the prediction of delinquency in adolescent girls. *School Psychology International, 23*(2), 186-198.
- Mkumbo, K. (2014). Prevalence of and Factors Associated with Work Stress in Academia in Tanzania. *International Journal of Higher Education, 3*(1), 1-11. doi.org/10.5430/ijhe.v3n1p1.
- Molloy Elreda, L., Jennings, P. A., DeMauro, A. A., Mischenko, P. P., & Brown, J. L. (2019). Protective effects of interpersonal mindfulness for teachers' emotional supportiveness in the classroom. *Mindfulness, 10*(3), 537-546.
- Moorhead, H. and Griffin, F. (1998) *Organizational Behavior*. Houghton Mifflin Company, Boston. Lixivia.
- Μούζουρα, Ε. (2005). *Πηγές και αντιμετώπιση επαγγελματικού- συναισθηματικού φόρτου εκπαιδευτικών: Σύνδεση ατομικών και κοινωνικών συνθηκών έντασης*. Θεσσαλονίκη: Διδακτορική διατριβή στο τμήμα Ψυχολογίας, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο.
- Μπάλιου, Ε. Μ. (2005). *Οι Απογοητεύσεις των Καθηγητών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης από την Εκπαιδευτική Διαδικασία*. Αθήνα: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη Α.Ε.
- Muller, S. M., Gorrow, T. R., & Fiala, K. A. (2011). Considering protective factors as a tool for teacher resiliency. *Education, 131*(3), 545-556.
- Neher, L. S., & Short, J. L. (1998). Risk and protective factors for children's substance use and antisocial behavior following parental divorce. *American Journal of Orthopsychiatry, 68*(1), 154-161.

- Νόβα- Καλτσούνη, Χ., Μακρή- Μπότσαρη, Ε. & Τσιμπουκλή, Α. (2002). *Εξέλιξη του παιδιού στο κοινωνικό περιβάλλον: Θέματα εφηβείας*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Nunnally, J. C. & Bernstein, I. H., 1994. *Psychometric Theory*. New York: McGraw-Hill.
- Nwimo, I., & Onwunaka, C. (2015). Stress among secondary school teachers in Ebonyi State, Nigeria: Suggested Intervention in the Worksite Milieu. *Journal of Education and Practice*, 6(26), 94-96. Retrieved 2-2-2021 from www.iiste.org.
- OECD. (2019). *Education at a Glance 2019: OECD Indicators*, OECD Publishing.
- Padrón, I., Fraga, I., Vieitez, L., Montes, C., & Romero, E. (2021). A study on the psychological wound of COVID-19 in university students. *Frontiers in psychology*, 9.
- Otero-López, J. M., Castro-Bolaño, C., Santiago-Mariño, M. J., & Villardefrancos-Pol, E. (2010). Exploring stress, burnout, and job dissatisfaction in secondary school teachers. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 10(1), 107-123. Retrieved 2-1-2021 from <https://www.ijpsy.com/volumen10/num1>.
- Othman, Z., & Sivasubramaniam, V. (2019). Depression, Anxiety, and Stress among Secondary School Teachers in Klang, Malaysia. *International Medical Journal*, 26(2), 71-74. doi: 10.5281/zenodo.2586221.
- Pai, N., & Vella, S. L. (2018). Can one spring back from psychosis? The role of resilience in serious mental illness. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*.
- Papastylianou, A., Kaila, M., & Polychronopoulos, M. (2009). Teachers' burnout, depression, role ambiguity and conflict. *Social Psychology of Education*, 12(3), 295- 314.

- Peters, J., & Pearce, J. (2012). Relationships and early career teacher resilience: A role for school principals. *Teachers and teaching*, 18(2), 249-262.
- Πετσή, Μ. (2015). *Επαγγελματική ικανοποίηση, πηγές επαγγελματικού άγχους και επαγγελματική εξουθένωση των Εκπ/κών Δ/θμιας Εκπ/σης. Μια μελέτη στο νομό Χαλκιδικής. (Αδημοσίευτη Διπλωματική Εργασία)*. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.
- Quick, J. C., & Cooper, C. L. (2003). *Stress and strain*. Health Press (NM).
- Quick, J. C., & Henderson, D. F. (2016). Occupational stress: Preventing suffering, enhancing wellbeing. *International journal of environmental research and public health*, 13(5), 459.
- Quick, J. C., & Quick, J. D. (1984). *Organizational stress and preventive management*. New York: mcgraw-hill.
- Quick, J. C., Quick, J. D., Nelson, D. L., & Hurrell Jr, J. J. (1997). Preventive stress management for healthy organizations.
- Rahe, R. H. (2008). Paths to health and resilience. *Reno, NV: Health Assessment Programs. Stanford Encyclopedia of Philosophy*.
- Richardson, G. E., Neiger, B. L., Jensen, S., & Kumpfer, K. L. (1990). The resiliency model. *Health education*, 21(6), 33-39.
- Robertson, I. T., Cooper, C. L., Sarkar, M., & Curran, T. (2015). Resilience training in the workplace from 2003 to 2014: A systematic review. *Journal of occupational and organizational psychology*, 88(3), 533-562.
- Rouse, K. A. G. (2001). Resilient students' goals and motivation. *Journal of adolescence*, 24(4), 461-472.
- Rutter, M. (2006). Implications of resilience concepts for scientific understanding. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1094(1), 1-12.
- Rutter, M. (2013). Annual research review: Resilience—clinical implications. *Journal of child psychology and psychiatry*, 54(4), 474-487.
- Sammons, P., Day, C., Kington, A., Gu, Q., Stobart, G., & Smees, R. (2007). Exploring variations in teachers' work, lives and their effects on pupils: key

- findings and implications from a longitudinal mixed-method study. *British educational research journal*, 33(5), 681-701.
- Santamaria, M.D., Mondragon, N.I., Santxo, N.B., Ozamiz-Etxebarria, N. (2021). Teacher stress, anxiety and depression at the beginning of the academic year during the COVID-19 pandemic, *Global Mental Health*, 8, E14. doi:10.1017/gmh.2021.14
- Santoro, D. A. (2018). Is it burnout? Or demoralization. *Educational Leadership*, 75(9), 10-15.
- Sarafino, E.P. (1994) *Health Psychology: Biopsychological interaction* 2nd edn. New York, John Wiley.
- Sauter, S. L., Murphy, L. R., & Hurrell, J. J. (1992). Prevention of work-related psychological disorders: A national strategy proposed by the National Institute for Occupational Safety and Health (NIOSH).
- Schnall, P. L., Dobson, M., & Landsbergis, P. (2017). Work, stress, and cardiovascular. *The handbook of stress and health: A guide to research and practice*, 99.
- Schneiderman, N., Ironson, G., & Siegel, S. D. (2005). Stress and health: Psychological, behavioral, and biological determinants. *Annual Review of Clinical Psychology*, 1(1), 607–628. <https://doi.org/10.1146/annurev.clinpsy.1.102803.144141>
- Selye, H. (2013). *Stress in health and disease*. Butterworth-Heinemann.
- Simonton, D. K. (2000). Creativity: Cognitive, personal, developmental, and social aspects. *American psychologist*, 55(1), 151.
- Sinclair, C. (2008). Initial and changing student teacher motivation and commitment to teaching. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 36(2), 79-104.
- Sinclair, C., Dowson, M., & McInerney, D. M. (2006). Motivations to teach: Psychometric perspectives across the first semester of teacher education. *Teachers College Record*, 108(6), 1132-1154.

- Σιούρλα, Ε. (2018). *Η επίδραση της πνευματικής ευεξίας και του νοήματος της ζωής στην ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών*. (Μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκης Ανακτήθηκε από: <https://dspace.lib.uom.gr/handle/2159/22697>
- Σκλάβος, Δ. (2014). *Οικονομική Κρίση και Τοπική Εκπαίδευση στην Ελλάδα*. (Διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Ανακτήθηκε από: <http://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/handle/10889/8296>
- Smith, M. & Bourke, S. (1992). Teacher stress: Examining a model based on context, workload and satisfaction. *Teaching and teacher education*, 8, 31-46.
- Σπανιώλου, Χ. (2016). *Εργασιακό Άγχος και Επαγγελματική Εξουθένωση των Εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Η περίπτωση των Φιλολόγων της Λακωνίας*. (Αδημοσίευτη Διπλωματική εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.
- Stachteas, P. & Stachteas, Ch. (2020). The psychological impact of the COVID-19 pandemic on secondary school teachers. *Psychiatriki*, 31(4), 293-301. <https://doi.org/10.1196/annals.1376.002>
- Στάγια, Δ. & Ιορδανίδης, Γ. (2014). Το επαγγελματικό άγχος και η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών στην εποχή της οικονομικής κρίσης. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 7, 56-82.
- Stainton, A., Chisholm, K., Kaiser, N., Rosen, M., Upthegrove, R., Ruhrmann, S., & Wood, S. J. (2019). Resilience as a multimodal dynamic process. *Early intervention in psychiatry*, 13(4), 725-732.
- Sulloway, F. J. (1992). *Freud, biologist of the mind: Beyond the psychoanalytic legend*. Harvard University Press.
- Sulsky, L., & Smith, C. S. (2005). *Work stress*. Wadsworth Publishing Company.

- Tait, M. (2008). Resilience as a Contributor to Novice Teacher Success, Commitment, and Retention. *Teacher Education Quarterly*, 35, 57-76.
- Τζημαγιώργη, Θ. (2022). *Το άγχος και η ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών στην περίοδο της υγειονομικής κρίσης λόγω covid*. (Μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη. Ανακτήθηκε από: <https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/27488/4/TzimagiorgiTheanoMsc2022.pdf>
- Τσιάκκιρος, Α. & Πασιαρδής, Π. (2002). Επαγγελματικό άγχος εκπαιδευτικών και Διευθυντών σχολείων: Μία ποιοτική προσέγγιση. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 33, 195- 213.
- Tsouloupas, C. N., Carson, R. L., Matthews, R., Grawitch, M. J., & Barber, L. K. (2010). Exploring the association between teachers' perceived student misbehaviour and emotional exhaustion: The importance of teacher efficacy beliefs and emotion regulation. *Educational Psychology*, 30(2), 173-189.
- Tusaie-Mumford, K. R. (2001). *Psychosocial resilience in rural adolescents: Optimism, perceived social support and gender differences*. University of Pittsburgh.
- Urman, M. L., Funk, J. B., & Elliott, R. (2001). Children's experiences of traumatic events: The negotiation of normalcy and difference. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 6(3), 403-424.
- Vargas Rubilar, N., & Oros, L. B. (2021). Stress and burnout in teachers during times of pandemic. *Frontiers in psychology*, 12, 756007.
- Varni, J. W., Setoguchi, Y., Rappaport, L. R., & Talbot, D. (1992). Psychological adjustment and perceived social support in children with congenital/acquired limb deficiencies. *Journal of behavioral medicine*, 15(1), 31-44.
- Vella, S. L. C., & Pai, N. B. (2019). A theoretical review of psychological resilience: Defining resilience and resilience research over the decades. *Archives of Medicine and Health Sciences*, 7(2), 233.

- Wakui, N., Abe, S., Shirozu, S., Yamamoto, Y., Yamamura, M. et al. (2021). Causes of anxiety among teachers giving face-to-face lessons after the reopening of schools during the COVID-19 pandemic: a cross-sectional study. *BMC Public Health*, 21, 1050. <https://doi.org/10.1186/s12889-021-11130-y>
- Watt, H. M., & Richardson, P. W. (2008). Motivations, perceptions, and aspirations concerning teaching as a career for different types of beginning teachers. *Learning and instruction*, 18(5), 408-428.
- Watt, H. M., & Richardson, P. W. (2012). An introduction to teaching motivations in different countries: Comparisons using the FIT-Choice scale. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40(3), 185-197.
- Williams, J. S. (2003). Why great teachers stay. *Educational leadership*, 60(8), 71-71.
- Wolters, C. A., & Daugherty, S. G. (2007). Goal structures and teachers' sense of efficacy: Their relation and association to teaching experience and academic level. *Journal of educational psychology*, 99(1), 181.
- Χαραλάμπους, Ε. (2012). *Επαγγελματικές πηγές στρες και επαγγελματική εξουθένωση εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στον Ν. Αττικής*. Διπλωματική Μελέτη. Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο: Αθήνα.
- Χατζηχρήστου, Χ. Γ. (2004). *Εισαγωγή στη Σχολική Ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Zautra, A. J., Hall, J. S., Murray, K. E., & the Resilience Solutions Group 1. (2008). Resilience: a new integrative approach to health and mental health research. *Health Psychology Review*, 2(1), 41-64.
- Zellars, K. L., Justice, L., & Beck, T. E. (2011). Resilience: New Paths for Building and Sustaining Individual and Organizational Capacity. *Research in Occupational Stress and Well-Being*, 1–37. [https://doi.org/10.1108/s1479-3555\(2011\)0000009005](https://doi.org/10.1108/s1479-3555(2011)0000009005).

Παράρτημα



Πανεπιστήμιο Μακεδονίας

Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής

Σχολή Κοινωνικών, Ανθρωπιστικών Επιστημών και Τεχνών

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιείται στα πλαίσια της μεταπτυχιακής μου εργασίας και μελετά την ψυχική ανθεκτικότητα και τις πηγές εργασιακού άγχους των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η συμμετοχή σας στην έρευνα είναι πολύτιμη και για αυτόν τον λόγο παρακαλώ να απαντήσετε στις ερωτήσεις με ειλικρίνεια ακολουθώντας τις σχετικές οδηγίες. Η ανωνυμία διασφαλίζεται σε κάθε φάση της έρευνας και τα στοιχεία που συλλέγονται είναι εμπιστευτικά και θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για ερευνητικούς λόγους.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για την συμμετοχή σας!

Δημογραφικά Στοιχεία:

Παρακαλώ συμπληρώστε τα παρακάτω:

1. Φύλο: Άνδρας / Γυναίκα
2. Ηλικία.....
3. Ακαδημαϊκό Επίπεδο:
 - Κάτοχος Πτυχίου (ΑΕΙ/ΤΕΙ)
 - Κάτοχος Μεταπτυχιακού Τίτλου (Master)

- Κάτοχος Διδακτορικού Τίτλου (Ph. D.)

4. Οικογενειακή Κατάσταση:

- Άγαμος
- Έγγαμος

5. Χρόνια Υπηρεσίας

- έως 5 έτη
- 6-10 έτη
- 11-15 έτη
- 16-20 έτη
- 20 έτη και άνω

Ερωτηματολόγιο Ψυχικής Ανθεκτικότητας

Παρακάτω υπάρχει μια σειρά από 26 προτάσεις οι οποίες εκφράζουν διαφορετικές απόψεις σχετικά με τη διδασκαλία. Διαβάστε κάθε φράση και επιλέξτε την επιλογή που αντανακλά καλύτερα την άποψή σας, δηλώνοντας κατά πόσο συμφωνείτε ή διαφωνείτε με την καθεμιά. Κάθε αριθμός αντιστοιχεί σε άλλη απάντηση. Η επεξήγηση για την αντιστοιχία αυτή δίνεται παρακάτω.

Διαφωνώ απόλυτα Διαφωνώ Δεν είμαι σίγουρος/η Συμφωνώ Συμφωνώ απόλυτα

	1	2	3	4	5
1. Στο σχολείο μπορώ να λειτουργώ με ευελιξία, όταν αλλάζουν οι συνθήκες.	1	2	3	4	5
2. Μπορώ γρήγορα να προσαρμοστώ σε νέες συνθήκες στο σχολείο.	1	2	3	4	5
3. Είμαι πολύ οργανωμένος/η στη δουλειά μου στο σχολείο.	1	2	3	4	5
4. Σκέφτομαι πάνω στη διδασκαλία μου και τη μάθηση, για να κάνω μελλοντικά σχέδια	1	2	3	4	5
5. Όταν κάτι δεν πάει καλά στο σχολείο, δεν το παίρνω πολύ προσωπικά.	1	2	3	4	5
6. Μετά από σκέψη, συνήθως βρίσκω την αστεία πλευρά των προκλητικών καταστάσεων που αντιμετωπίζω στο σχολείο.	1	2	3	4	5
7. Όταν νιώθω εννευρισμό ή θυμό στο σχολείο, μπορώ να διατηρήσω την ψυχραιμία	1	2	3	4	5

μου.					
8. Εξισορροπώ το ρόλο μου ως εκπαιδευτικός με τις άλλες διαστάσεις της ζωής μου.	1	2	3	4	5
9. Διατηρώ γενικά αισιόδοξη στάση στο σχολείο.	1	2	3	4	5
10. Στο σχολείο, επιλέγω να αναπτύσσω τα δυνατά μου σημεία, παρά να επικεντρώνομαι στις ελλείψεις μου.	1	2	3	4	5
11. Όταν κάνω λάθη στο σχολείο, τα βλέπω ως ευκαιρία για να μάθω.	1	2	3	4	5
12. Στο πλαίσιο του ρόλου μου ως εκπαιδευτικός, θέτω στόχους και προσπαθώ να τους επιτύχω.	1	2	3	4	5
13. Έχω ρεαλιστικές προσδοκίες από τον εαυτό μου ως εκπαιδευτικός.	1	2	3	4	5
14. Πιστεύω ότι, αν βάλω κάτι στο μυαλό μου για το σχολείο, μπορώ να το πετύχω.	1	2	3	4	5
15. Μπορώ να διατηρώ τον ενθουσιασμό και το κίνητρό μου, ακόμα και όταν τα πράγματα στο σχολείο γίνονται δύσκολα.	1	2	3	4	5
16. Μου αρέσει να μαθαίνω και ο/η ίδιος/α εν ώρα εργασίας.	1	2	3	4	5
17. Μου αρέσουν οι προκλήσεις στη δουλειά μου.	1	2	3	4	5
18. Είμαι επίμονος/η στη δουλειά μου.	1	2	3	4	5
19. Πιστεύω ότι διατηρώ τον έλεγχο της δουλειάς μου.	1	2	3	4	5
20. Είναι σημαντικό για μένα να βάζω τα δυνατά μου, ώστε να κάνω τη δουλειά μου καλά.	1	2	3	4	5
21. Όταν δεν είμαι βέβαιος/η για κάτι, ζητάω τη βοήθεια συναδέλφων μου.	1	2	3	4	5
22. Είμαι καλός/ή στο να δημιουργώ σχέσεις στα νέα σχολεία.	1	2	3	4	5
23. Είμαι αρκετά επικοινωνιακός/ή ως εκπαιδευτικός.	1	2	3	4	5
24. Στη δουλειά μου, μπορώ να δω μια κατάσταση από διαφορετικές μεριές, προκειμένου να βρω μια λύση.	1	2	3	4	5
25. Στη δουλειά, μπορώ να κοιτώ τα πράγματα υπό την οπτική των άλλων ανθρώπων.	1	2	3	4	5
26. Στη δουλειά, μπορώ γενικά να επιλύω τις όποιες συγκρούσεις με άλλα άτομα.	1	2	3	4	5

Α' ενότητα) Επαγγελματική Ψυχική Ανθεκτικότητα (6 δηλώσεις):

- Είμαι πολύ οργανωμένη στη δουλειά μου στο σχολείο.
- Είμαι σε θέση να προσαρμοστώ γρήγορα στις νέες συνθήκες στο σχολείο.
- Είμαι ικανός να λειτουργώ ευέλικτα, όταν αλλάζουν οι συνθήκες στο σχολείο.
- Σκέφτομαι τη διδασκαλία και τη μάθησή μου, για να σχεδιάσω το μέλλον.
- Όταν κάτι πάει στραβά στο σχολείο, δεν το παίρνω πολύ προσωπικά.
- Στο στοχασμό, συνήθως βρίσκω την αστεία πλευρά των δύσκολων καταστάσεων που αντιμετωπίζω στο σχολείο.

Β' ενότητα) Συναισθηματική Ψυχική Ανθεκτικότητα (4 δηλώσεις):

- Όταν νιώθω εκνευρισμένη ή θυμωμένη στο σχολείο, μπορώ να διατηρήσω την ψυχραιμία μου.
- Ισορροπώ τον ρόλο μου ως παιδαγωγού με τις άλλες διαστάσεις της ζωής μου.
- Γενικά διατηρώ μια αισιόδοξη στάση στο σχολείο.
- Στο σχολείο, επιλέγω να αναπτύσσω τα δυνατά μου σημεία, παρά να επικεντρώνομαι στα ελαττώματά μου.

Γ' ενότητα) Κοινωνική Ψυχική Ανθεκτικότητα (6 δηλώσεις):

- Είμαι καλός στη δημιουργία σχέσεων σε νέα σχολεία.
- Είμαι αρκετά επικοινωνιακός ή/και ως δάσκαλος.
- Στη δουλειά μου, μπορώ να κοιτάξω μια κατάσταση από διαφορετικές πλευρές, για να βρω μια λύση.
- Στη δουλειά, μπορώ να δω τα πράγματα από την οπτική γωνία των άλλων.
- Στη δουλειά, μπορώ γενικά να επιλύσω τυχόν συγκρούσεις με άλλους ανθρώπους.
- Όταν δεν είμαι σίγουρος για κάτι, ζητάω βοήθεια από τους συναδέλφους μου.

Δ' ενότητα) Κίνητρα (10 δηλώσεις):

- Στο ρόλο μου ως εκπαιδευτικός, βάζω στόχους και προσπαθώ να τους πετύχω.
- Έχω ρεαλιστικές προσδοκίες από τον εαυτό μου ως εκπαιδευτικό.
- Πιστεύω ότι αν βάλω το μυαλό μου σε κάτι για το σχολείο, μπορώ να το πετύχω.
- Μπορώ να διατηρήσω τον ενθουσιασμό και το κίνητρό μου, ακόμα και όταν τα πράγματα στο σχολείο δυσκολεύουν.
- Μου αρέσει να μαθαίνω δουλεύοντας.

- Πιστεύω ότι έχω τον έλεγχο της δουλειάς μου.
- Είμαι επίμονος στη δουλειά μου.
- Είναι σημαντικό για μένα να κάνω ό,τι καλύτερο μπορώ, για να κάνω καλά τη δουλειά μου.
- Μου αρέσουν οι προκλήσεις στη δουλειά μου.
- Μπορώ να διατηρήσω τον ενθουσιασμό και το κίνητρό μου, ακόμα και όταν τα πράγματα στο σχολείο δυσκολεύουν.

Ερωτηματολόγιο Πηγές Εργασιακού Άγχους

Παρακαλώ να δηλώσετε τον βαθμό συμφωνίας σας στις προτάσεις που ακολουθούν και αφορούν στις πηγές πρόκλησης Άγχους από την αλληλεπίδρασή σας με Μαθητές, Γονείς, Συναδέλφους, Οικογένειά σας και σε ζητήματα Φόρτου Εργασίας, Υποδομής του Σχολείου και Εργασιακών Θεμάτων σύμφωνα με την παρακάτω κλίμακα:

1. Καθόλου 2. Λίγο 3. Αρκετά 4. Πολύ 5. Πάρα Πολύ

ΜΑΘΗΤΕΣ	1.ΚΑΘΟΛΟΥ	2.ΛΙΓΟ	3.ΑΡΚΕΤΑ	4. ΠΟΛΥ	5. ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ
1. Προβλήματα συμπεριφοράς μαθητών (ανυπακοή, παραβατικότητα, αυθάδεια κ.τλ.)	1	2	3	4	5
2.Τάξεις με μεγάλο αριθμό μαθητών	1	2	3	4	5
3.Επιβολή πειθαρχίας/Τιμωρία μαθητών	1	2	3	4	5
4.Πολλοί μαθητές με προβλήματα μάθησης/συμπεριφοράς.	1	2	3	4	5
5. Τάξεις με ανομοιογενές επίπεδο	1	2	3	4	5
6. Έλλειψη ενδιαφέροντος και κινήτρων μαθητών	1	2	3	4	5
7. Η εποπτεία των μαθητών στα διαλείμματα (εφημερίες)	1	2	3	4	5
8. Διδασκαλία μεγάλου αριθμού μαθητών, από διάφορες τάξεις	1	2	3	4	5

9. Διδασκαλία πολλών διαφορετικών μαθημάτων	1	2	3	4	5
10. Διδασκαλία παιδιών οικονομικών μεταναστών (πρώην ΕΣΣΔ, Αλβανία)	1	2	3	4	5
11. Διδασκαλία προσφυγόπαιδων.	1	2	3	4	5
ΓΟΝΕΙΣ	1.ΚΑΘΟΛΟΥ	2.ΛΙΓΟ	3.ΑΡΚΕΤΑ	4. ΠΟΛΥ	5. ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ
1. Έλλειψη συνεργασίας με τους γονείς των μαθητών	1	2	3	4	5
2. Οι παρεμβάσεις γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία	1	2	3	4	5
3. Οι συγκρούσεις με γονείς	1	2	3	4	5
ΣΥΝΑΔΕΛΦΟΙ	1.ΚΑΘΟΛΟΥ	2.ΛΙΓΟ	3.ΑΡΚΕΤΑ	4. ΠΟΛΥ	5. ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ
1. Συγκρούσεις με συναδέλφους	1	2	3	4	5
2. Συγκρούσεις με τη διεύθυνση του σχολείου	1	2	3	4	5
4. Ο τρόπος άσκησης ηγεσίας από το διευθυντή	1	2	3	4	5
ΦΟΡΤΟΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ	1	2	3	4	5
1. Μεγάλος φόρτος εργασίας	1	2	3	4	5
2. Πίεση χρόνου για την ολοκλήρωση του αναλυτικού προγράμματος και της προβλεπόμενης διδακτέας ύλης	1	2	3	4	5
3. Πίεση χρόνου για προετοιμασία του μαθήματος	1	2	3	4	5
4. Μη διδακτική εργασία (διοικητικά καθήκοντα και εξωδιδακτικές εργασίες)	1	2	3	4	5
5. Μεταφορά εργασίας στο σπίτι	1	2	3	4	5
6. Παραμονή στον χώρο εργασίας πέραν του διδακτικού ωραρίου	1	2	3	4	5

7. Η αναπλήρωση μαθήματος λόγω απουσίας εκπαιδευτικού	1	2	3	4	5
8. Το υψηλό επίπεδο θορύβου	1	2	3	4	5
9. Αξιολόγηση σχολικής μονάδας και των εκπαιδευτικών	1	2	3	4	5
10. Χρήση νέων τεχνολογιών	1	2	3	4	5
11. Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση	1	2	3	4	5
12. Καινοτόμα προγράμματα στα πλαίσια εξωδιδασκικών δραστηριοτήτων π.χ, αγωγής υγείας, περιβαλλοντικά, πολιτιστικά προγράμματα	1	2	3	4	5
ΕΡΓΑΣΙΑΚΑ ΘΕΜΑΤΑ	1	2	3	4	5

1. Εργασιακή ανασφάλεια	1	2	3	4	5
2. Αλλαγές εκπαιδευτικής πολιτικής	1	2	3	4	5
3. Ασάφεια σχετικά με το ρόλο του εκπαιδευτικού	1	2	3	4	5
4. Χαμηλή κοινωνική αναγνώριση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού	1	2	3	4	5
5. Ανεπαρκής μισθός	1	2	3	4	5
6. Μη έγκαιρη τοποθέτηση αποσπασμένων, αναπληρωτών, ωρομισθίων καθηγητών /τριών.	1	2	3	4	5
7. Μη έγκαιρη αποστολή βιβλίων, διδακτέας / εξεταστέας ύλης	1	2	3	4	5
8. Διαθέσεις σε διάφορα σχολεία για συμπλήρωση του υποχρεωτικού ωραρίου	1	2	3	4	5
9. Υπεραριθμία και απώλεια οργανικής θέσης	1	2	3	4	5
10. Έλλειψη κατάρτισης σε ζητήματα διαχείρισης προβλημάτων μάθησης και	1	2	3	4	5

συμπεριφοράς.					
11. Έλλειψη αυτονομίας καθηγητών/τριών	1	2	3	4	5
12. Μη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων για θέματα που σας αφορούν	1	2	3	4	5
13. Μη αναγνώριση του επιπλέον προσφερόμενου έργου καθηγητών/τριών	1	2	3	4	5
14. Έλλειψη προοπτικών καριέρας και επαγγελματικής εξέλιξης	1	2	3	4	5
15. Μειωμένες ευκαιρίες επιμόρφωσης	1	2	3	4	5
16. Έλλειψη υποστήριξης από ειδικούς στη διαχείριση ενδοσχολικών προβλημάτων (π.χ. σχολικός ψυχολόγος, λογοθεραπευτής)	1	2	3	4	5
17. Δυσκολίες μετάβασης στο σχολείο	1	2	3	4	5
ΥΛΙΚΟΤΕΧΝΙΚΗ ΥΠΟΔΟΜΗ ΣΧΟΛΕΙΟΥ	1	2	3	4	5
1. Προβλήματα υποδομής (κτιρίων, θέρμανσης κ.ά.)	1	2	3	4	5
2. Έλλειψη ή ανεπάρκεια υλικών μέσων διδασκαλίας	1	2	3	4	5
ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ	1	2	3	4	5
1. Μεταφορά άγχους και κούρασης σχετικά με τις επαγγελματικές ευθύνες στο σπίτι	1	2	3	4	5
2. Σύγκρουση με την οικογένεια λόγω μεταφοράς έντασης από το σχολικό περιβάλλον στο σπίτι	1	2	3	4	5