

ΕΘΝΙΚΟΝ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟΝ

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΝ ΑΘΗΝΩΝ

ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΜΠΣ: ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

«Το εργασιακό στρες και η ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής»

ΕΡΜΙΟΝΗ ΓΟΥΛΑ

216056

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ : Α.-Σ. ΑΝΤΩΝΙΟΥ

ΑΘΗΝΑ, ΙΟΥΝΙΟΣ 2018

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Τις τελευταίες δεκαετίες ολοένα και αυξανόμενο ερευνητικό ενδιαφέρον αποκτά το εργασιακό στρες των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής. Οι απαιτήσεις του επαγγέλματος, ο αυξημένος εργασιακός φόρτος, η έλλειψη υποστήριξης, η ακατάλληλη συμπεριφορά των μαθητών καθώς και η αποστέρηση επαγγελματικής αναγνώρισης αποτελούν πρωταρχικούς παράγοντες που δρουν ενθαρρυντικά στην εμφάνιση αυξημένων επιπέδων στρες στους ειδικούς παιδαγωγούς. Το εργασιακό στρες των εκπαιδευτικών έχει αποδειχθεί πως συνδέεται άρρηκτα με την αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας και τα επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας που διαθέτουν. Ο όρος αυτοαποτελεσματικότητα αναφέρεται στις αντιλήψεις του ατόμου σχετικά με τις ικανότητές του να ανταπεξέλθει σε δύσκολες και προκλητικές καταστάσεις, ενώ η ψυχική ανθεκτικότητα στην ικανότητά του να ανακάμψει από αυτές και να επανέλθει το συντομότερο δυνατόν. Πρωταρχικό σκοπό της παρούσας εργασίας αποτελεί η διερεύνηση της συσχέτισης μεταξύ του εργασιακού στρες των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής και των επιπέδων αυτοαποτελεσματικότητας και ψυχικής ανθεκτικότητας που διαθέτουν. Για τις ανάγκες της έρευνας συμμετείχαν 304 εκπαιδευτικοί όλων των ειδικοτήτων, Α'βάθμιας και Β'βάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίο εργάζονται στον τομέα της Ειδικής Αγωγής στην περιφέρεια της Αττικής καθώς και στην επαρχεία. Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε ένα ερωτηματολόγιο που αποτελείται από την Κλίμακα του Εργασιακού Στρες των Εκπαιδευτικών (Αντωνίου, 2006), τη Γενική Κλίμακα Αυτοαποτελεσματικότητας (Jerusalem & Schwarzer, 1981), την Κλίμακα Ανθεκτικότητας των 14 Σημείων (Wagnild & Young, 2009) και ερωτήσεις δημογραφικών και εργασιακών στοιχείων. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι το εργασιακό στρες των εκπαιδευτικών επηρεάζεται κυρίως από την ακατάλληλη συμπεριφορά των μαθητών, την έλλειψη αναγνώρισης από την πολιτεία και τις εργασιακές συνθήκες. Όσον αφορά στην αυτοαποτελεσματικότητα τους μεγαλύτερη επίδραση σε αυτήν ασκούν η αυτοεικόνα και η προσήλωση των εκπαιδευτικών στον στόχο τους, ενώ στην ψυχική ανθεκτικότητα η αισιοδοξία και η επιμονή. Τέλος, αποδείχθηκε ότι υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ της αυτοαποτελεσματικότητας και της ψυχικής ανθεκτικότητας και αρνητική μεταξύ αυτών και του εργασιακού στρες.

Λέξεις-κλειδιά: Εργασιακό στρες εκπαιδευτικών, ειδική αγωγή, Αυτοαποτελεσματικότητα, Ψυχική Ανθεκτικότητα, Α'Βάθμια, Β'Βάθμια, εκπαίδευση.

ABSTRACT

In recent decades, increasing research interest has been gaining the occupational stress of teachers working in the field of Special Education. The demands of the profession, the increased workload, the lack of support, the inappropriate behavior of the pupils and the lack of professional recognition are primary factors that encourage increased levels of occupational stress among special pedagogues. Teachers' occupational stress has been shown to be inextricably linked with the sense of self-efficacy and the levels of resilience they have. The term self-efficacy refers to an individual's perceptions of his ability to cope with difficult and challenging situations, while the term resilience refers to his ability to recover from them and to return as soon as possible. The primary aim of this investigation is to examine the correlation between the occupational stress of special education teachers and their levels of self-efficacy and resilience. For the needs of the research, 304 teachers of all specialties, from primary and secondary education, who work in the field of Special Education in the region of Attica as well as in the province, participated in the research. A questionnaire was used in order to collect data, which included the Teachers' Occupational Stress Scale (Antoniou, 2006), the General Self-Efficacy Scale (Jerusalem & Schwarzer, 1981), the 14-Item Resilience Scale (Wagnild & Young 2009), demographic and work items. The results of the survey have shown that teachers' occupational stress is mainly influenced by the students' inappropriate behavior, lack of recognition by the state and working conditions. In terms of self-efficacy, the self-image and the teachers' commitment to their goal are more influential, while optimism and perseverance are a matter of resilience. Finally, there was a positive correlation between self-efficacy and resilience and negative among them and occupational stress.

Keywords: Teachers' Occupational Stress, Special Education, ,Self-Efficacy, Resilience, primary education, secondary education.

Ευχαριστίες

Η παρούσα Διπλωματική Εργασία εκπονήθηκε στα πλαίσια του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών με κατεύθυνση την Ειδική Αγωγή του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών.

Ως την ελάχιστη δυνατή μνεία, θα ήθελα να ευχαριστήσω ιδιαίτερα τον επιβλέποντα καθηγητή μου κ. Αλέξανδρο-Σταμάτιο Αντωνίου, Αναπληρωτή Καθηγητή του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αθηνών τόσο για την πολύτιμη υποστήριξή του όσο και τις παραγωγικές υποδείξεις του και το πολύ καλό κλίμα συνεργασίας που διαμόρφωσε συμβάλλοντας τα μέγιστα για την κατάρτιση της διπλωματικής μου εργασία.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω ιδιαίτερα τους γονείς μου Θεοφάνη και Άννα, καθώς και την αδερφή μου Αθηνά, για τη σημαντική υποστήριξη που μου πρόσφεραν καθ' όλη τη διάρκεια των μεταπτυχιακών μου σπουδών.

Περιεχόμενα

ΠΕΡΙΛΗΨΗ 1
ABSTRACT 2
Ευχαριστίες 3
Εισαγωγή 6
1. Εργασιακό στρες 7
1.1. Ορισμός στρες 8
1.2. Εργασιακό στρες 10
2. Εργασιακό στρες εκπαιδευτικών 12
2.1. Παράγοντες εργασιακού στρες εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης 13
2.2. Εργασιακό στρες εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής 20
2.3. Σύγκριση εργασιακού στρες εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης και ειδικής αγωγής 25
2.4. Συνέπειες εργασιακού στρες εκπαιδευτικών 27
2.5. Αντιμετώπιση εργασιακού στρες εκπαιδευτικών 29
3. Η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών 33
3.1. Ορισμός αυτοαποτελεσματικότητας 33
3.2. Ο βαθμός της αυτοαποτελεσματικότητας 36
3.3. Συσχέτιση αυτοαποτελεσματικότητας και εργασιακού στρες 40
4. Ψυχική ανθεκτικότητα εκπαιδευτικών 48
4.1. Εννοιολογικό περιεχόμενο ψυχικής ανθεκτικότητας 48
4.2. Η ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών 51
4.3. Σημασία Ψυχικής Ανθεκτικότητας στους εκπαιδευτικούς 55
4.4. Προστατευτικοί παράγοντες και προαγωγή Ψυχικής Ανθεκτικότητας 57
4.5. Παράγοντες κινδύνου Ψυχικής Ανθεκτικότητας 60
5. Μεθοδολογία έρευνας 62
5.1. Σκοπός και στόχοι έρευνας 62
5.2. Ερευνητικά ερωτήματα 63
5.3. Εργαλεία έρευνας 64
5.4. Δείγμα 66
5.5. Στατιστικές τεχνικές 66
6. Ανάλυση δεδομένων και ερμηνεία των αποτελεσμάτων 67
6.1. Δημογραφικά και εργασιακά στοιχεία 67
6.2. Ανάλυση Αξιοπιστίας 73
6.3. Παραγοντική ανάλυση του εργασιακού στρες των εκπαιδευτικών 75

6.4. Παραγοντική ανάλυση αυτοαποτελεσματικότητας εκπαιδευτικών 80
6.5. Παραγοντική ανάλυση ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών 83
6.6. Έλεγχος συσχετίσεων μεταξύ των παραγόντων των κλιμάκων 87
6.7. Στρες λόγω της ακατάλληλης συμπεριφοράς των μαθητών-φύλο 91
6.8. Στρες εξαιτίας των εργασιακών συνθηκών-φύλο 93
6.9. Υψηλή αυτοεικόνα – ηλικία 95
6.10. Προσήλωση στον στόχο – ηλικία 96
6.11. Επιμονή- ηλικία 97
6.12. Υψηλή αυτοεικόνα – Πόσα χρόνια κατέχετε τη θέση αυτή 98
6.13. Επιμονή- Πόσα χρόνια κατέχετε τη θέση αυτή 99
6.14. Στρες λόγω της ακατάλληλης συμπεριφοράς των μαθητών-Συνολική διδακτική εμπειρία (σε έτη) 100
6.15. Υψηλή αυτοεικόνα – Συνολική διδακτική εμπειρία (σε έτη) 101
6.16. Προσήλωση στον στόχο – Συνολική διδακτική εμπειρία (σε έτη) 102
6.17. Επιμονή- Συνολική διδακτική εμπειρία (σε έτη) 103
6.18. Υψηλή αυτοεικόνα – Σε ποια βαθμίδα εργάζεστε 104
6.19. Προσήλωση στον στόχο- Εργασία στο σχολείο 106
6.20. Επιμονή-μορφωτικό επίπεδο 108
6.21. Υψηλή αυτοεικόνα-μορφωτικό επίπεδο 110
6.22. Έλεγχος Συσχετίσεων 112
6.23. Πολλαπλή Γραμμική Παλινδρόμηση 113
7. Συζήτηση 121
7.1. Εργασιακό στρες εκπαιδευτικών 121
7.2. Αυτοαποτελεσματικότητα εκπαιδευτικών 123
7.3. Ψυχική ανθεκτικότητα εκπαιδευτικών 125
7.4. Περιορισμοί έρευνας 127
7.5. Προτάσεις για μελλοντική έρευνα 128
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΠΑΡΑΠΟΜΠΕΣ 130
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ 145

Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας δημογραφικών στοιχείων (1) 69
Πίνακας δημογραφικών στοιχείων (2) 70
Πίνακας δημογραφικών στοιχείων (3) 71
Πίνακας δημογραφικών στοιχείων (4) 72
Πίνακας αξιοπιστίας δεδομένων 74
Πίνακας Matrix (1) 75
Πίνακας ΚΜΟ και Bartlett's Test στρες εκπαιδευτικών 77
Πίνακας συνολικής διακύμανσης στρες εκπαιδευτικών 77
Πίνακας Matrix (2) 79
Πίνακας Matrix (3) 80
Πίνακας ΚΜΟ και Bartlett's Test αυτοαποτελεσματικότητας εκπαιδευτικών 81
Πίνακας συνολικής διακύμανσης αυτοαποτελεσματικότητας εκπαιδευτικών 81
Πίνακας Matrix (4) 82
Πίνακας Matrix (5) 83
Πίνακας ΚΜΟ και Bartlett's Test ψυχικής ανθεκτικότητας εκπαιδευτικών 84
Πίνακας συνολικής διακύμανσης ψυχικής ανθεκτικότητας εκπαιδευτικών 85
Πίνακας Matrix (6) 86
Πίνακας συσχετίσεων των παραγόντων των κλιμάκων 87
Πίνακας κανονικής κατανομής: Στρες λόγω της ακατάλληλης συμπεριφοράς των μαθητών-φύλο 91
Πίνακας κανονικής κατανομής: Στρες-εργασιακές συνθήκες-φύλο 93
Πίνακας συσχέτισης υψηλής αυτοεικόνας-φύλου 95
Πίνακας συσχέτισης προσήλωσης στον στόχο-ηλικίας 96
Πίνακας συσχέτισης επιμονής-ηλικίας 97
Πίνακας συσχέτισης υψηλής αυτοεικόνας- ετών κατοχής θέσης 98
Πίνακας συσχέτισης επιμονής- ετών κατοχής θέσης 99
Πίνακας συσχέτισης στρες λόγω ακατάλληλης συμπεριφοράς μαθητών-συνολικής διδακτικής εμπειρίας 100
Πίνακας συσχέτισης υψηλής αυτοεικόνας- συνολικής διδακτικής εμπειρίας 101
Πίνακας συσχέτισης προσήλωσης στον στόχο- συνολικής διδακτικής εμπειρίας 102
Πίνακας συσχέτισης επιμονής- συνολικής διδακτικής εμπειρίας 103
Πίνακας κανονικής κατανομής αυτοεικόνας-βαθμίδας εργασίας1 104
Πίνακάς κανονικής κατανομής προσήλωσης στον στόχο-εργασίας στο σχολείο 106
Πίνακας υπόθεσης ισότητα διακυμάνσεων για την επιμονή 108

Πίνακας πολλαπλών συγκρίσεων για την επιμονή 109
Πίνακας υπόθεσης ισότητας των διακυμάνσεων για την υψηλή αυτοεικόνα..... 110
Πίνακας ANOVA για υψηλή αυτοεικόνα..... 110
Πίνακας πολλαπλών συγκρίσεων για την υψηλή αυτοεικόνα..... 111
Πίνακας συσχετίσεων εργασιακού στρες-αυτοαποτελεσματικότητας-ψυχικής ανθεκτικότητας . 112
Πίνακας συντελεστή παλινδρόμησης φύλου-ηλικίας-βαθμίδας εργασίας με εξαρτημένη μεταβλητή το στρες λόγω της ακατάλληλης συμπεριφοράς των μαθητών 113
Πίνακας συντελεστή παλινδρόμησης φύλου με εξαρτημένη μεταβλητή το στρες λόγω της ακατάλληλης συμπεριφοράς των μαθητών 114
Πίνακας συντελεστή παλινδρόμησης φύλου-ηλικίας-βαθμίδας εργασίας-τομέα εργασίας- μορφωτικού επιπέδου με εξαρτημένη μεταβλητή την υψηλή αυτοεικόνα 115
Πίνακας συντελεστή παλινδρόμησης ηλικίας με εξαρτημένη μεταβλητή την υψηλή αυτοεικόνα 116
Πίνακας συντελεστή παλινδρόμησης φύλου-ηλικίας-βαθμίδας εργασίας-τομέα εργασίας- μορφωτικού επιπέδου με εξαρτημένη μεταβλητή την προσήλωση στον στόχο 117
Πίνακας συντελεστή παλινδρόμησης ηλικίας με εξαρτημένη μεταβλητή την προσήλωση στον στόχο 118
Πίνακας συντελεστή παλινδρόμησης φύλου-ηλικίας-βαθμίδας εργασίας-τομέα εργασίας- μορφωτικού επιπέδου με εξαρτημένη μεταβλητή την επιμονή 119
Πίνακας συντελεστή παλινδρόμησης ηλικίας-τομέα εργασίας με εξαρτημένη μεταβλητή την επιμονή 120

Εισαγωγή

Το εργασιακό στρες των εκπαιδευτικών εμπίπτει στη γενική κατηγορία του εργασιακού στρες. Τις τελευταίες δεκαετίες έχει προσελκύσει σημαντικά το ενδιαφέρον των ερευνητών και έχει εξελιχθεί σε ένα ερευνητικό πεδίο παγκόσμιας εμβέλειας (Kyriakou, 2001). Η διεθνής βιβλιογραφία περιγράφει το επάγγελμα του εκπαιδευτικού ως μία εργασία που πλήττεται από υψηλά επίπεδα στρες (Beer & Beer, 1992. Johnson et al., 2005). Συγκεκριμένα, υπολογίζεται ότι περίπου το 1/3 όλων των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών κάνουν λόγο για πολύ ή υπερβολικά έντονο στρες λόγω των υψηλών απαιτήσεων του επαγγέλματός τους (Chan & Hui, 1995. Gevin, 2007. Kyriakou, 1987).

Μία παράμετρος που επιδρά σημαντικά στον βαθμό εμφάνισης του εργασιακού στρες στους εκπαιδευτικούς και η οποία διερευνάται στην παρούσα εργασία, είναι η αυτοαποτελεσματικότητα που οι ίδιοι εμφανίζουν. Έχει αποδειχθεί πως οι πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας του ατόμου δρουν μεσολαβητικά στο εργασιακό στρες. Οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι έχουν χαμηλή αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας τείνουν να αντιμετωπίσουν υψηλά ποσοστά εργασιακού στρες που, ενδεχομένως, οδηγήσουν σε επαγγελματική εγκατάλειψη ενώ, αντίθετα,, οι εκπαιδευτικοί με υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα κινητοποιούν τους μαθητές τους περισσότερο επιφέροντας υψηλά ποσοστά ακαδημαϊκής επιτυχίας (Leyser, Zeiger, & Romi, 2011. Skaalvik & Skaalvik, 2010).

Ένας επιπρόσθετος παράγοντας που συσχετίζεται με το εργασιακό στρες των εκπαιδευτικών και αποτελεί αντικείμενο μελέτης στην παρούσα εργασία είναι η ψυχική ανθεκτικότητα. Μελέτες που διερευνούν την ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών επισημαίνουν τη σημαντική επίδραση που ασκούν σε αυτή οι επαγγελματικές δεξιότητες των ίδιων, οι οποίες ενίοτε χαρακτηρίζονται ως ο σημαντικότερος ατομικός προστατευτικός παράγοντας για τους ψυχικά ανθεκτικούς εκπαιδευτικούς (Théorêt, Hrimech, Garon, & Carpentier 2003). Τέλος, σύμφωνα με τους Patterson, Collins και Abbott (2004), οι ψυχικά ανθεκτικοί εκπαιδευτικοί θέτουν την επαγγελματική τους ανάπτυξη ως προτεραιότητα και φαίνεται να υιοθετούν μια πιο ενεργή προσέγγιση επίλυσης προβλημάτων.

1. Εργασιακό στρες

Το σύγχρονο άτομο βάλλεται από ολοένα και πιο πολλές πιεστικές ανάγκες και καταστάσεις και συνεπώς, από διαρκώς περισσότερο στρες. Ασθένειες όπως οι νευρώσεις, τα έλκη, οι πονοκέφαλοι έχουν συσχετιστεί με την επίδραση στρεσογόνων παραγόντων και συχνά οδηγούν σε απουσίες από την εργασία (Burke, Greenglass & Schwarzer, 1996).

Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού παρά το γεγονός ότι παραδοσιακά δε θεωρούνταν απαιτητικό και κατά συνέπεια στρεσογόνο, τις τελευταίες δύο δεκαετίες έχει αποδειχθεί πως χαρακτηρίζεται από υψηλά επίπεδα στρες (Johnson et al., 2005). Πολυάριθμες έρευνες του παρελθόντος απέδειξαν πως οι εκπαιδευτικοί διακατέχονται από έντονο στρες και αντιλαμβάνονται το επάγγελμά τους ως αρκετά εξαντλητικό και πιεστικό (πχ Hanif, Tariq, & Nadeem, 2011. Hasan, 2014. Alhija,2015. Skaalvik & Skaalvik, 2014. Verešová & Malá, 2012).

Το εργασιακό στρες των εκπαιδευτικών αποτελεί μία παρατεταμένη εμπειρία η οποία μπορεί να οδηγήσει σε ψυχική και σωματική κόπωση. Η εμπειρία του στρες στον επαγγελματικό τομέα μπορεί να μεταβάλει τον τρόπο με τον οποίο το άτομο αισθάνεται σκέφτεται και συμπεριφέρεται καθώς και να επιφέρει αλλαγές στις ψυχολογικές, φυσιολογικές και συμπεριφορικές λειτουργίες του πολλές εκ των οποίων αντιπροσωπεύουν απλώς μια μέτρια δυσλειτουργία και πιθανώς κάποια σχετική δυσφορία (Hanif et al., 2011). Κατά συνέπεια το εργασιακό στρες των δασκάλων ενέχει σοβαρές επιπτώσεις και στην εργασιακή τους απόδοση, γεγονός που αποδεικνύεται από τα χαμηλότερα αποτελεσματικά επίπεδα επαγγελματικής και προσωπικής προσοχής που λαμβάνουν οι μαθητές των εκπαιδευτικών με στρες (Hasan, 2014).

Παράγοντες όπως το φύλο, η οικογενειακή κατάσταση, η ηλικία, η εκπαιδευτική βαθμίδα, η συμπεριφορά των μαθητών, η αλληλεπίδραση οικογένειας και εργασίας το μηναίο εισόδημα και τα έτη προϋπηρεσίας, φαίνεται πως επηρεάζουν σημαντικά τα επίπεδα στρες που σημειώνουν οι εκπαιδευτικοί (Antoniou, Ploumpi, & Ntalla, 2013. Hanif et al., 2011. Peppe & Addimando, 2013). Εκτενέστερη αναφορά σε αυτούς θα πραγματοποιηθεί στη συνέχεια.

1.1. Ορισμός στρες

Ο ορισμός του «στρες» εξαρτάται πολύ από την προσέγγιση των ειδικών που χρησιμοποιούν τον εκάστοτε ορισμό. Στη διάρκεια των ετών πραγματοποιήθηκαν αρκετές απόπειρες προσδιορισμού και ορισμού του. Ο Selye (1956) μίλησε για την αντίδραση του οργανισμού σε μία πιεστική κατάσταση και για τη σχέση μιας ολικής σωματικής αντίδρασης με κάποιον περιβαλλοντικό στρεσογόνο παράγοντα. Ο Lazarus (1993) υποστηρίζει ότι το στρες είναι το αποτέλεσμα της ενεργητικής αλληλεπίδρασης του ατόμου με το περιβάλλον του και ότι μπορεί να έχει φυσιολογικές, ψυχολογικές και κοινωνιολογικές παραμέτρους, οι οποίες δεν είναι απαραίτητα ανεξάρτητες η μία απ' την άλλη. Όταν το άτομο αντιληφθεί ότι οι απαιτήσεις μιας κατάστασης είναι δυσανάλογα μεγάλες με τις δυνατότητές του, τότε ο οργανισμός αντιδρά (Sarafino, 1999). Σύμφωνα με τον Robinson (2007) το στρες αποτελεί μία πίεση που ασκείται από ανεπιθύμητες επιδράσεις και περιστάσεις, η οποία διαταράσσει τη φυσική φυσιολογική ισορροπία του σώματος.

Ως στρες θα μπορούσε να οριστεί σύμφωνα με τους περισσότερους η απρόβλεπτη και απροσδιόριστη σωματική αντίδραση στις απαιτητικές καταστάσεις της ζωής, ως ένα συμβάν που θέτει το άτομο στη διαδικασία μίας δύσκολης επιλογής είτε ως μία πεποίθηση του ατόμου ότι αδυνατεί να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις της εκάστοτε κατάστασης επιφέροντας τα επιθυμητά αποτελέσματα (Caplan, Cobb, & French, 1975. Lazarus, 1966. Nagar, 2012).

Για αρκετά χρόνια επικρατούσε η αντίληψη πως το στρες χρησιμεύει στη διέγερση ενός ατόμου και στην αύξηση, κατά συνέπεια, της προσοχής που διαθέτει στην εκάστοτε δραστηριότητα που καλείται να εκτελέσει. Συνεπώς, το στρες διαχωριζόταν σε «θετικό» και σε «αρνητικό» (Kozusznik, Peiró, Lioret, & Rodriguez, 2016).

Ως «θετικό», ορίζεται εκείνη η κατηγορία στρες που επιφέρει επιθυμητά αποτελέσματα (πχ οργάνωση, ευεξία κά). Αυτή η μορφή στρες φαίνεται να επικεντρώνεται στην ωφέλιμη και παραγωγική δραστηριοποίηση και ενέργεια του ατόμου. Βοηθά, επίσης, στη διαχείριση των δύσκολων καταστάσεων ως προκλήσεις και επικερδείς ευκαιρίες (Kozusznik et al., 2016).

Αντίθετα με το «θετικό» στρες, το «αρνητικό», εκλαμβάνεται από το άτομο ως μία απειλή ή επικείμενη απώλεια. Στην εκδήλωση αυτής της κατηγορίας στρες

συμβάλλουν παράγοντες όπως ο φόρτος εργασίας, τα στενά χρονικά περιθώρια που ασκούν πίεση, η έλλειψη οργάνωσης κά. Αξίζει, όμως, να αναφερθεί πως η πρόκληση του «θετικού» στρες και η «απειλή» του αρνητικού μπορούν να συνυπάρχουν και να εκδηλώνονται ως αντιδράσεις σε μία απαιτητική κατάσταση (Kozusznik et al., 2016).

Παρά, την αποδοχή αυτού του διαχωρισμού από πολλούς, αξίζει να αναφερθεί πως η ιδέα ύπαρξης αυτών των δύο κατηγοριών στρες φαίνεται να μεταβάλλεται τα τελευταία χρόνια, καθώς έχει αποδειχθεί ότι το στρες επιφέρει ως επί το πλείστο πτώση των επιδόσεων του ατόμου και όχι θετικά αποτελέσματα (Ivancevich & Matteson, 1990). Η απόδοση αναφέρεται είτε στις ξεχωριστές δραστηριότητες και τις συμπεριφορές των ατόμων είτε στις συνολικές τους αξίες.

1.2. Εργασιακό στρες

Το «εργασιακό στρες» αποτελεί μία υποκατηγορία του όρου «στρες». Μπορεί να επέλθει, όταν ο εργαζόμενος δεν «ταιριάζει» αρκετά με την εργασία του, ή όταν η εργασία του ενέχει υπευθυνότητα για την ασφάλεια, την ευημερία ή τη συμπεριφορά των άλλων (Kloska & Raemasut, 1985). Μεταξύ των πιο περιεκτικών ορισμών του εργασιακού στρες είναι αυτός των Beehr και Newman (1978), οι οποίοι ορίζουν το φαινόμενο ως μια κατάσταση όπου οι παράγοντες που σχετίζονται με την εργασία αλληλοεπιδρούν με τον εργαζόμενο για να αλλάξουν - είτε να διαταράξουν ή να ενισχύσουν - ψυχολογικές ή φυσιολογικές συνθήκες, ώστε το μυαλό ή/ και το σώμα να αναγκάζονται να αποκλίνουν από την κανονική λειτουργία.

Οι Bhagat και συνεργάτες (2010) προσπαθώντας να προσδιορίσουν το εργασιακό στρες σε όλους τους πολιτισμούς υπέδειξαν ότι αυτό είναι κοινό σε διάφορα περιβάλλοντα και ιδιαίτερα διαδεδομένο στις περιπτώσεις όπου ο φόρτος εργασίας είναι αρκετά υψηλός και τα άτομα αντιμετωπίζουν αντικρουόμενες προσδοκίες σχετικά με αυτόν.

Ως εργασιακό στρες ορίζεται, επίσης, ένα αρνητικό συναίσθημα που επιφέρει έλλειψη ισορροπίας μεταξύ των εργασιακών απαιτήσεων και της ικανότητας του ατόμου να ανταπεξέλθει ικανοποιητικά σε αυτές (Nagar, 2012. Schaufeli & Enzmann, 1998). Σύμφωνα με τους Dunham και Clarke (1992) το στρες αποτελεί μία διαδικασία συναισθηματικών, διανοητικών και σωματικών αντιδράσεων στις αυξημένες πιέσεις που δέχεται το άτομο και είναι ανώτερες και δυσανάλογες των δυνατοτήτων του. Συνεπώς, το εργασιακό στρες που βιώνει το άτομο εξαρτάται από τις στρατηγικές αντιμετώπισης που αυτό διαθέτει, την αντίληψη, την αξιολόγηση και την πρόβλεψη των μελλοντικών εργασιακών απαιτήσεων, τον βαθμό ετοιμότητας του στις επαγγελματικές πιέσεις κ.ά. (Λεονταρή, Κυρίδης, & Γιαλαμάς, 2015). Ακόμα, το εργασιακό στρες μπορεί να είναι αποτέλεσμα των μεμονωμένων χαρακτηριστικών του ατόμου ή να συνδέεται με το περιβάλλον (Hasan, 2014).

Η πλειοψηφία των ερευνητών που μελετούν το εργασιακό στρες συγκλίνει σε τρεις βασικές απόψεις σχετικά με το περιεχόμενο και την έννοια του. Η πρώτη υποστηρίζει πως το εργασιακό στρες αποτελεί μία αντίδραση της οποίας η διάρκεια και η ένταση εξαρτάται από τον χαρακτήρα και την προσωπικότητα του εκάστοτε ατόμου. Η

δεύτερη άποψη αποδίδει το εργασιακό στρες ως μία αντίδραση του ατόμου σε ένα επικίνδυνο ή/και ενοχλητικό γεγονός, η οποία εκδηλώνεται είτε σε σωματικό, ψυχολογικό ή συμπεριφορικό επίπεδο. Τέλος, η τελευταία ορίζει το στρες ως μία περίπλοκη και διαρκή διαδικασία, κατά την οποία το άτομο αντιδρά στα ερεθίσματα που λαμβάνει επηρεάζοντας κατ' αυτόν τον τρόπο το περιβάλλον του. Αυτό το μοντέλο αλληλεπίδρασης του ατόμου με το περιβάλλον του συνέβαλε στην αναγνώριση της σημασίας του τρόπου που ο άνθρωπος αντιλαμβάνεται μία συνθήκη στρεσογόνα ως σημαντικότερη της αντικειμενικής ύπαρξης αυτής (Λεονταρή και συν., 2015).

Από την παραπάνω άποψη προκύπτει το συμπέρασμα πως και το ίδιο το εργασιακό περιβάλλον ενέχει υπαίτιους στρεσογόνους παράγοντες του εργασιακού στρες που βιώνει ο εργαζόμενος (π.χ. διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ συναδέλφων, έλλειψη οργάνωσης κ.ά.) και πως αυτό δεν εξαρτάται μόνο από την προσωπικότητα και τα χαρακτηριστικά του ατόμου (π.χ. φύλο, ηλικία, οικογενειακή κατάσταση κ.ά.) (Λεονταρή και συν., 2015).

Τέλος, ιδιαίτερη προσοχή πρέπει να δοθεί στις επιπτώσεις που επιφέρει το εργασιακό στρες. Αυτές μπορεί να είναι: η σωματική ασθένεια, η πρόωρη συνταξιοδότηση από το επάγγελμα, οι καρδιαγγειακές παθήσεις, η υποβάθμιση της ποιότητας των σχέσεων μεταξύ των συναδέλφων, το άγχος, το αίσθημα ανεπάρκειας και η επαγγελματική εξουθένωση (Betoret, 2006).

2. Εργασιακό στρες εκπαιδευτικών

Το θέμα του στρες των εκπαιδευτικών εμπίπτει στη γενική κατηγορία του εργασιακού στρες. Έχει αποτελέσει αντικείμενο μελέτης πολλών ερευνητών και έχει εξελιχθεί σε ένα ερευνητικό πεδίο παγκοσμίου ενδιαφέροντος (Kyriakou, 2001). Η διεθνής βιβλιογραφία περιγράφει το επάγγελμα του εκπαιδευτικού ως μία εργασία που πλήττεται από υψηλά επίπεδα στρες (Antoniou, Polychroni, & Walters, 2014. Beer & Beer, 1992. Johnson et al., 2005). Υπολογίζεται ότι περίπου το 1/3 όλων των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών έκαναν λόγο για πολύ ή υπερβολικά έντονο στρες λόγω των υψηλών απαιτήσεων του επαγγέλματός τους (Chan & Hui, 1995. Geving, 2007. Kyriakou, 1987).

Σε ένα θεωρητικό επίπεδο, το συναλλακτικό μοντέλο του στρες (Lazarus,1966. Lazarus & Folkman, 1984) δηλώνει ότι το αίσθημα του στρες εμφανίζεται όταν οι άνθρωποι βιώνουν ανισορροπίες μεταξύ των απαιτήσεων στη ζωή τους και των πόρων που διαθέτουν για την αντιμετώπισή τους (Sapolsky, 1998). Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο οι Kyriakou και Sutcliffe (1977, 1978) αναφέρονται στο στρες των εκπαιδευτικών ως: ένα σύνδρομο απόκρισης αρνητικών επιδράσεων (όπως ο θυμός ή η κατάθλιψη) που προκύπτουν από τις πτυχές του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού και εξαρτώνται από την αυτοεκτίμησή του και τους μηχανισμούς αντιμετώπισης που ενεργοποιεί για τη μείωση του αισθήματος της απειλής. Τονίζουν, επίσης, τον διαμεσολαβητικό ρόλο που κατέχει η αντίληψη ότι οι απαιτήσεις στις οποίες καλείται να ανταπεξέλθει ο διδάσκοντας συνιστούν μία απειλή στην αυτοεικόνα του (Kyriakou, 1996).

Από αυτήν την άποψη, το εργασιακό στρες είναι αποτέλεσμα μίας κατάστασης κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί πλήττονται από αρνητικές επιδράσεις, οι οποίες προκύπτουν από την έκθεση του σε διάφορους στρεσογόνους παράγοντες που σχετίζονται με το επάγγελμά τους. Ένα τέτοιο παράδειγμα αποτελεί μία περιβαλλοντική συνθήκη που σχετίζεται με την εργασία και επηρεάζει την ψυχολογική, κοινωνική και φυσιολογική υπόσταση ενός ατόμου. Ο υπερβολικός φόρτος εργασίας, το αρνητικό σχολικό κλίμα, η έλλειψη υποστήριξης από τους συναδέλφους (Wilson, 2002), η απουσία επαγγελματικής αναγνώρισης, τα απαιτούμενα καθήκοντα, η υπερβολική γραφειοκρατία και η χρονική πίεση αποτελούν μερικούς από τους βασικότερους παράγοντες που προκαλούν εργασιακό στρες στους εκπαιδευτικούς

(Pepe & Addimando, 2013). Εκτενέστερη αναφορά σε αυτούς θα πραγματοποιηθεί στην επόμενη υποενότητα.

2.1. Παράγοντες εργασιακού στρες εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης

Είναι δύσκολο να καθοριστούν επακριβώς οι παράγοντες ή/και ο συνδυασμός αυτών, που συντελούν στη δημιουργία υψηλών επιπέδων στρες σε κάθε άτομο ξεχωριστά. Ωστόσο, οι κυριότεροι φαίνεται να είναι: η απειθαρχία των μαθητών, η αρνητική εικόνα αυτών για το σχολείο, η απουσία επαρκούς χρόνου προετοιμασίας του εκπαιδευτικού, η έλλειψη επαγγελματικής αναγνώρισης, η γραφειοκρατία, η έλλειψη σαφούς καθορισμού του ρόλου του δασκάλου κ.ά. Επίσης, η προσωπικότητα του εκάστοτε εκπαιδευτικού και η ιδεολογία του έχουν προσδιοριστεί ως επιπλέον σημαντικοί παράγοντες που επηρεάζουν την εμφάνιση αλλά και την αντιμετώπιση του εργασιακού στρες (Mearns & Cain, 2003. Skaalvik & Skaalvik, 2014).

Όπως ανέφερε ο Kyriakou (2001) οι παράγοντες στρες που βιώνει ένας εκπαιδευτικός είναι μοναδικοί για τον καθένα και εξαρτώνται από την αλληλεπίδραση μεταξύ της προσωπικότητας, των αξιών, των δεξιοτήτων του και των εκάστοτε περιστάσεων. Επιπλέον, υποστηρίζει ότι παράγοντες όπως οι τρόποι αντιμετώπισης, τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και των περιβαλλοντικών συνθηκών μπορούν να επηρεάσουν διαδραστικά την αντίληψη του εκπαιδευτικού σχετικά με τον βαθμό στον οποίο οι καταστάσεις αυτές βιώνονται ως στρεσογόνες.

Παλαιότερες έρευνες που αφορούν τις πηγές εργασιακού στρες των εκπαιδευτικών υπογραμμίζουν ως βασικότερες: τη διδασκαλία μαθητών με έλλειψη κινητοποίησης, τα «στενά» χρονικά περιθώρια, την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, τη διατήρηση της πειθαρχίας, τις ανεπαρκείς συνθήκες εργασίας, τις διαπροσωπικές σχέσεις με τους συναδέλφους, τη σχολική ηγεσία και τη διαχείριση της τάξης (Benmansour, 1998).

Οι Verešová και Malá (2012) ισχυρίζονται πως στους πιο στρεσογόνους παράγοντες συγκαταλέγονται οι ακατάλληλες συνθήκες που επικρατούν στην σχολική αίθουσα, η απουσία κατάλληλου υλικού εξοπλισμού, ο χαμηλός μισθός, η συχνή αποδιοργάνωση του σχολείου και η αλλαγή του σχολικού προγράμματος. Επιπρόσθετα, σε αυτούς συμπεριλαμβάνουν την ακατάλληλη συμπεριφορά των μαθητών, το άγχος του χρόνου, την έλλειψη χαλάρωσης ως αποτέλεσμα του εντατικού φόρτου εργασίας, την ευθύνη προς τους μαθητές, τους γονείς, τη σχολική διοίκηση, τις συγκρούσεις με αυτούς, τα

προβλήματα καριέρας (πχ απουσία προοπτικής, ελάχιστες δυνατότητες προσωπικής και επαγγελματικής ανάπτυξης), την ανεπαρκή αξιολόγηση και ητν απουσία αναγνώρισης της εργασίας από τον κοινωνικό περίγυρο (Verešová & Malá, 2012).

Η Alhija (2015) πραγματοποίησε έρευνα σε εκπαιδευτικούς αποσκοπώντας μεταξύ άλλων και στην εξέταση της επίδρασης των προσωπικών και των επαγγελματικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών στα επίπεδα στρες που βιώνουν. Τα αποτελέσματα των ερευνών υποδεικνύουν ότι τα έτη προϋπηρεσία καθώς και η ηλικία του εκπαιδευτικού διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην εμφάνιση εργασιακού στρες. Συγκεκριμένα, αποδείχθηκε ότι οι έμπειροι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν υψηλότερα επίπεδα στρες συγκριτικά με τους νεότερους, γεγονός που οφείλεται στην αρνητική συμπεριφορά που αντιμετωπίζουν καθημερινά από τους μαθητές τους. Αξιοσημείωτο εύρημα αποτελεί η αναγνώριση της ανάγκης από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς να αντιμετωπίσουν το στρες, «δουλεύοντας» πρωτίστως με τον εαυτό τους.

Σύμφωνα με τον Chaplain (2008) οι κυριότερες πηγές στρες των εκπαιδευτικών που στερούνται εμπειρίας είναι η διαχείριση διάφορων ανεξέλεγκτων συμπεριφορών, ο αυξημένος εργασιακός φόρτος και η έλλειψη υποστήριξης από τη διοίκηση του σχολείου. Ακόμη, σε μία άλλη έρευνα των Paquette και Rieg (2016), που αποσκοπούσε στον εντοπισμό των στρεσογόνων παραγόντων, με τους οποίους έρχονται αντιμέτωποι οι εκπαιδευτικοί, μεταξύ των κυριότερων τεκμηριωμένων παραγόντων που προκαλούν στρες στους εκπαιδευτικούς χωρίς εμπειρία καταγράφτηκαν και: οι ευθύνες του απαιτητικού διδακτικού επαγγέλματος που αυξάνονται σε τοπικό, περιφερειακό και κρατικό επίπεδο, η διαχείριση του χρόνου, η διδασκαλία με περιορισμένους πόρους και χρηματοδότηση, η ανάγκη εκμάθησης και εφαρμογής νέων τεχνολογιών, η διαχείριση διαφόρων μαθητικών συμπεριφορών, η απουσία υποστήριξης από τη σχολική διοίκηση και τους συναδέλφους και η διαχείριση των προγραμμάτων σπουδών.

Ο Hasan (2004) διεξήγαγε έρευνα που αποσκοπούσε στη σύγκριση των επιπέδων εργασιακού στρες που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας σε ιδιωτικά και δημόσια σχολεία. Τα αποτελέσματα υπέδειξαν ότι το είδος του σχολείου (ιδιωτικό/δημόσιο) πράγματι αποτελεί έναν παράγοντα που μεταβάλλει τα επίπεδα του εργασιακού στρες των εκπαιδευτικών και συγκεκριμένα αποδείχθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί ιδιωτικών εκπαιδευτηρίων εμφανίζουν υψηλότερα ποσοστά στρες συγκριτικά με αυτούς που εργάζονται σε δημόσια σχολεία. Το παραπάνω γεγονός

πιθανότατα οφείλεται στην έλλειψη αναλογίας μεταξύ του υψηλού φόρτου εργασίας και του χαμηλού μισθού των εκπαιδευτικών ιδιωτικών σχολείων.

Σύμφωνα με τους Kyriakou και Sutcliffe (1977, 1978) το στρες των εκπαιδευτικών εξαρτάται από τους ακόλουθους παράγοντες: α) τη σύγκρουση ή την ασάφεια των ρόλων του δασκάλου, β) την εκτίμηση του εκπαιδευτικού ότι υστερεί στην αντιμετώπιση των απαιτήσεων του επαγγέλματός του, γ) την πραγματική έλλειψη ικανότητας ανταπόκρισης στις απαιτήσεις του επαγγέλματος, λόγω των μη ικανοποιητικών συνθηκών εργασίας, δ) τις άγνωστες ή νέες επαγγελματικές απαιτήσεις και ε) τους παράγοντες, πέρα της φύσης επαγγέλματος, που επιφέρουν στρες στον εκπαιδευτικό.

Οι Pepe και Addimando (2013) ταξινομούν τους στρεσογόνους παράγοντες που επηρεάζουν τους εκπαιδευτικούς σε δύο κατηγορίες: στους εξωτερικούς-περιβαλλοντικούς και τους εσωτερικούς-συναισθηματικούς. Οι πρώτοι είναι άρρηκτα συνδεδεμένοι με την ακαδημαϊκή πτυχή της εργασίας των εκπαιδευτικών και τις διδακτικές διαδικασίες (δηλαδή με την αποτελεσματικότητα της μάθησης), ενώ η δεύτερη συνδέεται περισσότερο με τις εσωτερικές διεργασίες και τα συναισθήματα που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί (πχ άγχος, θυμός, ενόχληση, απογοήτευση, χαμηλό αίσθημα αποτελεσματικότητας, χαμηλό κίνητρο και αγωνία) ως αποτέλεσμα της διαχείρισης του εργασιακού στρες. Αξίζει να αναφερθεί πως οι δύο αυτές κατηγορίες είναι αλληλένδετες και συμβάλλουν στη διαμόρφωση των επιδόσεων των εκπαιδευτικών.

Σημαντικός αριθμός ερευνών που διεξήχθησαν σε γενικά και ειδικά σχολεία καταδεικνύουν ως κυριότερες κατηγορίες πηγών εργασιακού στρες τις ακόλουθες: α) παράγοντες που αφορούν άμεσα στη φύση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού, β) προσωπικά χαρακτηριστικά που επηρεάζουν την ανοχή των εκπαιδευτικών στο στρες, και γ)παράγοντες που σχετίζονται με τη σχολική οργάνωση και διοίκηση (Antoniou, Polychroni, & Vlachakis, 2006).

Η πρώτη κατηγορία παραγόντων περιλαμβάνει αυτούς που σχετίζονται κυρίως με την εσωτερική δομή της τάξης και όχι του σχολείου γενικότερα. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αυτής της κατηγορίας αποτελούν η πειθαρχία, ο φόρτος εργασίας και ο βαθμός ομοιογένειας της τάξης (Antoniou et al., 2006. Forlin, 2001).

Στη δεύτερη κατηγορία, που αφορούν στα προσωπικά χαρακτηριστικά που επηρεάζουν την ανοχή των εκπαιδευτικών στο στρες, εμπίπτουν η ηλικία και το φύλο.

Συγκεκριμένα, οι νεότερη σε ηλικία εκπαιδευτικοί φαίνεται να εμφανίζουν υψηλότερα ποσοστά συναισθηματικής εξάντλησης και αποπροσωποποίησης συγκριτικά με τους μεγαλύτερους σε ηλικία συναδέλφους τους. Το γεγονός αυτό πιθανότατα οφείλεται στην αδυναμία των νεότερων εκπαιδευτικών να ενεργοποιήσουν τους αμυντικούς μηχανισμούς, που χρειάζονται ενάντια στο εργασιακό στρες. Ακόμα, έχει αποδειχθεί πως οι γυναίκες εκπαιδευτικοί βιώνουν υψηλότερα ποσοστά στρες, τα οποία είναι αποτέλεσμα των δυσμενών συνθηκών που επικρατούν εντός της σχολικής αίθουσας και των συμπεριφορών των μαθητών (Antoniou et al., 2006).

Η τελευταία ομάδα, που σχετίζεται με τη σχολική οργάνωση και διοίκηση, περιλαμβάνει παράγοντες όπως την ελλιπή κρατική υποστήριξη, τη μη ικανοποιητική κατάρτιση και εκπαίδευση, τις αυξημένες απαιτήσεις της σχολικής ηγεσίας, τη δυσμενή επικοινωνία με τους γονείς των μαθητών, την ανεπαρκή πληροφόρηση σχετικά με ζητήματα της σύγχρονης εποχής, τις συνεχείς αλλαγές στο αναλυτικό πρόγραμμα κά (Antoniou et al., 2006. Forlin, 2001). Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί που παράλληλα κατέχουν διοικητικές θέσεις φαίνεται να βιώνουν υψηλότερα επίπεδα στρες συγκριτικά με τους υπόλοιπους συναδέλφους τους, το οποίο συνδέεται με την αναγνώριση της αξίας του επαγγέλματός τους από το κράτος και τον κοινωνικό τους περίγυρο και την υποστήριξη που δέχονται από αυτούς (Πολυχρόνη & Αντωνίου, 2006).

Η πλειοψηφία των ερευνών που έχουν πραγματοποιηθεί στο παρελθόν καθώς και η σύγχρονη βιβλιογραφία συγκλίνουν στη θεωρία πως το εργασιακό στρες των εκπαιδευτικών είναι αλληλένδετο με ένα σύνολο σχολικών και μη παραγόντων. Οι παράγοντες αυτοί είναι οι ακόλουθοι: α) παράγοντες μικροεπιπέδου, β) παράγοντες μεσαίου επιπέδου, γ) οι εργασιακές συνθήκες και δ) το σχολικό κλίμα (Darmody & Smyth, 2011).

Οι *παράγοντες μικροεπιπέδου* αναφέρονται στο φύλο, την ηλικία καθώς και τη διδακτική εμπειρία του εκπαιδευτικού. Συγκεκριμένα, όσον αφορά στο φύλο έχει αποδειχθεί πως αυτό δε φαίνεται να επηρεάζει σημαντικά τα επίπεδα εργασιακού στρες των δασκάλων. Σχετικά με την ηλικία, οι εκπαιδευτικοί που ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα των 40 ετών και άνω διακατέχονται από υψηλότερο στρες συγκριτικά με τους νεότερους σε ηλικία συναδέλφους τους. Αναφορικά με τη διδακτική εμπειρία του εκπαιδευτικού, έχει αποδειχθεί ότι οι εκπαιδευτικοί με τα λιγότερα έτη προϋπηρεσίας

φαίνεται να μην πλήττονται από σημαντικά επίπεδα εργασιακού στρες. Αξίζει, τέλος, να σημειωθεί ότι οι εκπαιδευτικοί που παράλληλα εκτελούν χρέη διευθυντή, και ειδικότερα εκείνοι που κατέχουν αυτή τη θέση για περισσότερο από 10 έτη, εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα στρες συγκριτικά με άλλους εκπαιδευτικούς (Darmody & Smyth, 2011).

Στους *παράγοντες μεσαίου επιπέδου* συγκαταλέγονται εκείνοι που σχετίζονται με τη σύνθεση, τη λειτουργία και το κλίμα της σχολικής αίθουσας, τη διοίκηση και τις εγκαταστάσεις της σχολικής μονάδας και τις διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ του εκπαιδευτικού προσωπικού και των ίδιου με τους γονείς των μαθητών. Ειδικότερα, έχει διαπιστωθεί πως το εργασιακό στρες των εκπαιδευτικών δε σχετίζεται άμεσα με την τοποθεσία και την έκταση του σχολείου. Ωστόσο, η ομοιογένεια της σχολικής αίθουσας φαίνεται να επιδρά σημαντικά στα επίπεδα του εργασιακού στρες των εκπαιδευτικών και συγκεκριμένα όσοι διδάσκουν ανομοιογενείς τάξεις φαίνεται να πλήττονται από υψηλά επίπεδα στρες, γεγονός που απορρέει από το σύνολο των σύνθετων προβλημάτων τα οποία αντιμετωπίζουν καθημερινά. Ακόμα, ενθαρρυντικά στην κλιμάκωση των ποσοστών εργασιακού στρες των δασκάλων δρα και η ύπαρξη σημαντικού αριθμού μαθητών με συναισθηματικά προβλήματα ή/ και προβλήματα συμπεριφοράς. Τέλος, η διατήρηση καλών σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών και οι κατάλληλες και ποιοτικές υποδομές της σχολικής μονάδας λειτουργούν αντισταθμιστικά στην εμφάνιση στρες στους εκπαιδευτικούς (Darmody & Smyth, 2011).

Αναφορικά με τις *εργασιακές συνθήκες*, φαίνεται πως συνδέονται με το εργασιακό στρες των εκπαιδευτικών υπό το πρίσμα των γνωρισμάτων του επαγγέλματος, των πόρων και των εγκαταστάσεων τους. Αναλυτικότερα, η ομοιομορφία των σχολικών τάξεων λειτουργεί ανασταλτικά στην επιδείνωση του εργασιακού στρες των δασκάλων, λόγω της απουσίας σύνθετων προβλημάτων που προκύπτουν από τις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών. Για τον λόγο αυτόν, σε αντίθετες περπτώσεις, απαραίτητη κρίνεται η υποστήριξη του εκπαιδευτικού προσωπικού. Ακόμα, οι καλές σχέσεις του εκπαιδευτικού με τη σχολική διοίκηση και τους συναδέλφους του αποτελεί πολύ σημαντικό παράγοντα που ενθαρρύνει την επαγγελματική ικανοποίηση του και κατά συνέπεια τον περιορισμό του στρες που βιώνει (Darmody & Smyth, 2011).

Όπως οι εργασιακές συνθήκες έτσι και το *σχολικό κλίμα* επιδρά σημαντικά στο εργασιακό στρες των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα, η ανάρμοστη και ελλειμματική συμπεριφορά των μαθητών επιβαρύνει τον εκπαιδευτικό και τονίζει την ανάγκη διάθεσης τεχνικών και δεξιοτήτων διαχείρισης συμπεριφοράς από τους εκπαιδευτικούς, ως αποτέλεσμα της μακροχρόνιας και συνεχιζόμενης εκπαίδευσης και επιμόρφωσής του (Darmody & Smyth, 2011).

Σύμφωνα με τους Antoniou και συνεργάτες (2006) οι πηγές στρες που βιώνει ένας δάσκαλος είναι μοναδικές γι' αυτόν και εξαρτώνται από την αλληλεπίδραση μεταξύ της προσωπικότητας, των αξιών, των δεξιοτήτων του και των επικρατουσών συνθηκών. Όσον αφορά στα ελληνικά δεδομένα οι εργασιακές απαιτήσεις επηρεάζουν και την εξάντληση των εκπαιδευτικών (Pomaki & Anagnostopoulou, 2003) και φαίνεται πως οι Έλληνες δάσκαλοι βιώνουν περισσότερο αρνητικά παρά θετικά συναισθήματα αναφορικά με την εργασία τους (Antoniou et al., 2006. Kantas, 2001). Τα σημαντικότερα αίτια αυτού του φαινομένου είναι: οι χαμηλές αποδοχές, η αδιαφορία των μαθητών για μάθηση, οι προβληματικές τάξεις, η πολύωρη διδασκαλία μαθητών, η διδασκαλία εκτός ειδικότητας, οι περιορισμένες ευκαιρίες επαγγελματικής ανέλιξης, η αφιέρωση χρόνου μετά τη λήξη του ωραρίου, η έλλειψη κατάλληλων υποδομών και η αρνητική συμπεριφορά των μαθητών. Τέλος, άξιο αναφοράς είναι το γεγονός πως το στρες του εκπαιδευτικού εξαρτάται σημαντικά και από τους «μηχανισμούς» αντιμετώπισης των δυσκολιών της τάξης, τους οποίους διαθέτει. Οι δυσκολίες που προκύπτουν από τις πολυπληθείς τάξεις, η απουσία ενδιαφέροντος για το διδακτικό περιεχόμενο, οι χαμηλές επιδόσεις και η απειθαρχία των μαθητών μειώνουν το νόημα της εργασίας των εκπαιδευτικών και αναστέλλουν την αποτελεσματικότητά τους (Πολυχρόνη & Αντωνίου, 2006).

Τέλος, σύμφωνα με το Μοντέλου Στρες του Δασκάλου που παρουσιάστηκε από τον Fimian (1984), το εργασιακό στρες που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί είναι στην πραγματικότητα αποτέλεσμα πολλαπλών παραγόντων, οι οποίο σχετίζονται μεταξύ τους. Επιπλέον, το στρες του εκπαιδευτικού σχετίζεται με μια σειρά μεταβλητών σχετικών με την εργασία και την οργάνωση. Όπως αναφέρθηκε, συνδέεται περισσότερο με τα περιβαλλοντικά γεγονότα και την αντίληψη του εκπαιδευτικού γι' αυτά παρά με τις προσωπικές ή τις επαγγελματικές μεταβλητές, όπως το φύλο των εκπαιδευτικών, τη βαθμίδα διδασκαλίας, των αριθμό των μαθητών και τα έτη προϋπηρεσίας. Ακόμα, ο ίδιος (Fimian, 1982) ερμήνευσε τη συχνότητα με την οποία

προκύπτουν τα στρεσογόνα περιστατικά και υποστήριξε ότι η ισχύς εμφάνισής τους είναι διαφορετική από δάσκαλο σε δάσκαλο. Εν κατακλείδι, ισχυρίστηκε ότι ένα πλήθος παραγόντων συμπεριλαμβανομένων των απαιτήσεων και της αξιολόγησης αυτών προκαλούν στρες στους εκπαιδευτικούς.

2.2. Εργασιακό στρες εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής

Οι εκπαιδευτικοί δεν αποτελούν έναν ομοιογενή πληθυσμό. Αντιμετωπίζουν καθημερινά διαφορετικές προκλήσεις, απαιτήσεις και ανταμοιβές, ανάλογα με το είδος του σχολείου στο οποίο εργάζονται (δημόσιο ή ιδιωτικό, αστικό ή αγροτικό), την ηλικία των μαθητών στους οποίους απευθύνονται, τις ενδεχόμενες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που παρουσιάζουν και ούτω καθεξής. Πράγματι, η διεθνής έρευνα έχει τεκμηριώσει υψηλά επίπεδα άγχους μεταξύ των εκπαιδευτικών της Ειδικής Αγωγής σε σχέση με τις εργασιακές τους ευθύνες και τη φθορά των εκπαιδευτικών στην Ειδική Εκπαίδευση (π.χ., Billingsley, 2004. Billingsley & Cross, 1992. Wisniewski & Gargiulo, 1997). Η ειδικότητα του ειδικού παιδαγωγού εμπλέκεται με διαφορετικές και ενδεχομένως συγκρουόμενες προκλήσεις και προσδοκίες, απαιτητικές και στρεσογόνες καταστάσεις, οι οποίες στο απώτερο μέλλον μπορεί να λειτουργήσουν επιβαρυντικά στην υγεία του ατόμου (Hinds, Gau, Forrester, & Biglan, 2015).

Είναι δύσκολο να προσδιοριστούν επακριβώς οι παράγοντες εργασιακού στρες των ειδικών παιδαγωγών, λόγω της μεταβλητότητας και της μη προβλεψιμότητας των καταστάσεων που αντιμετωπίζουν καθημερινά. Ωστόσο, μεταξύ των επικρατέστερων αιτίων εργασιακού στρες συγκαταλέγονται η διοίκηση, η γραφειοκρατία, η πειθαρχία των μαθητών, οι επαφές με τους γονείς, η συνεργασία με άλλους εκπαιδευτικούς και οι υπερπλήρεις τάξεις διαφορετικών αναγκών (Kokkinos & Davazoglou, 2009). Επιπλέον, σε αυτές συγκαταλέγονται η πίεση του χρόνου, η επαγγελματική ικανοποίηση, ο φόρτος εργασίας, η απογοήτευση που επέρχεται από τις επαναλαμβανόμενες αποτυχίες των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και κυρίως τα θέματα που άπτονται της σωστής προσαρμογής (Stempien & Loeb, 2002).

Οι Williams και Gersch (2004), διαπίστωσαν ότι οι εκπαιδευτικοί σε ειδικά σχολεία τονίζουν ως βασικό παράγοντα πρόκλησης στρες την έλλειψη εξοπλισμού, ο οποίος είναι απαραίτητος για τη διδασκαλία των μαθητών και την κάλυψη των ποικίλων αναγκών τους. Εκτός από τα οργανωτικά ζητήματα και τις επαγγελματικές αλληλεπιδράσεις, η έλλειψη κατάλληλης επαγγελματικής κατάρτισης και οι δυσκολίες στην κάλυψη των αναγκών των παιδιών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (ΕΕΑ) έχουν, επίσης, αναγνωριστεί από την έρευνα ως πηγές στρες.

Έρευνες του παρελθόντος υπέδειξαν ότι σημαντικό ποσοστό εκπαιδευτικών σκέφτηκε να εγκαταλείψει την Ειδικής Αγωγής λόγω της έντονης πίεσης που δεχόταν. Οι αρχάριοι εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής περιγράφουν τους εαυτούς τους ως ανεπαρκώς προετοιμασμένους, απογοητευμένους και εξαντλημένους σε μια συνέντευξη που διενήργησαν οι Kilgore και Griffin (1998), κάτι το οποίο έχει, επίσης, διαπιστωθεί από τους Rosenberg, O'Shea και O'Shea (1998). Αντίθετα, οι έμπειροι καθηγητές Ειδικής Αγωγής ανέφεραν χαμηλότερα επίπεδα στρες (Fogarty et al., 1999), πιθανώς λόγω του γεγονότος ότι είχαν, ήδη, αναπτύξει τρόπους εκτόνωσης των απογοητεύσεων που προκύπταν από τα καθημερινά προβλήματα εργασίας.

Ωστόσο, αξίζει να σημειωθεί ότι οι προσωπικές αντιδράσεις και προσαρμογές του εκπαιδευτικού στις απαιτήσεις της εργασίας του φαίνεται να είναι αυτές που τελικά καθορίζουν τη σημασία ενός πιθανού παράγοντα στρες, αντί της ίδιας της πραγματικής κατάστασης. Επιπλέον, αν και η βιβλιογραφία σχετικά με το στρες των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής δε φαίνεται να υποδεικνύει επίπεδα κρίσης, τα αποτελέσματα πολλών μελετών δείχνουν ότι αυτός ο πληθυσμός πρέπει να παρακολουθείται συνεχώς λόγω των αγχωτικών συναισθημάτων που αντιμετωπίζουν καθημερινά (Kokkinos & Davazoglou, 2009).

Όσον αφορά στα ελληνικά δεδομένα, έχουν διενεργηθεί δύο δημοσιευμένες ερευνητικές μελέτες οι οποίες διερεύνησαν τις πηγές στρες που αντιμετωπίζουν οι Έλληνες εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής στην Ελλάδα. Η πρώτη πραγματοποιήθηκε από τον Lazarus (2006), ο οποίος διαπίστωσε ότι μεταξύ των στρεσογόνων παραγόντων που ανέφεραν οι εκπαιδευτικοί της Ειδικής Αγωγής και οι οποίοι μπορούν να περιορίσουν την απόδοσή τους, ήταν αυτοί που σχετίζονται με την οργάνωση του έργου τους (όπως η οργανωτική δομή, η έλλειψη πληροφόρησης σχετικά με το τι έπρεπε να κάνουν και πώς να το κάνουν), η ανεπαρκής εποπτεία και οι ανίσχυροι δεσμοί μεταξύ των συναδέλφων. Η δεύτερη, διεξήχθη από τους Platsidou και Agaliotis (2008), οι οποίοι διαπίστωσαν ότι η διδασκαλία σε μια ετερογενή τάξη, η οργάνωση και υλοποίηση καθημερινών προγραμμάτων σπουδών, η αξιολόγηση φοιτητών με ΕΕΑ και οι συνεργασίες με άλλους εμπειρογνώμονες της Ειδικής Αγωγής καθώς και γονείς και συναδέλφους, επέφεραν στρες αλλά δεν αποτελούσαν συντριπτικούς παράγοντες. Πρέπει να σημειωθεί, ωστόσο, ότι και οι δύο μελέτες διεξήχθησαν στη βόρεια Ελλάδα με μη αντιπροσωπευτικά δείγματα, γεγονός που ενδεχομένως καθιστά τα πορίσματα ανακριβή και αναξιόπιστα.

Άλλη μία έρευνα που διεξήχθη σε ελληνικό έδαφος πραγματοποίησαν οι Kokkinos και Davazoglou (2009) σε ένα εθνικό δείγμα 373 εκπαιδευτών ΕΑ, χρησιμοποιώντας ένα ερωτηματολόγιο αυτοαξιολόγησης του εργασιακού στρες, των αντιλαμβανομένων πηγών προέλευσής του και των δημογραφικών και επαγγελματικών χαρακτηριστικών των συμμετεχόντων. Αποδείχθηκε ότι οι πέντε κορυφαίοι παράγοντες εργασιακού στρες για τους εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής ήταν: η έλλειψη προόδου από τα παιδιά, η ευθύνη των εκπαιδευτικών για τους μαθητές κατά τη διάρκεια υπαίθριων δραστηριοτήτων, η αβεβαιότητα σχετικά με την ικανοποίηση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών των παιδιών και, τέλος, η ανησυχία για την κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών. Ακόμα, όταν οι εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής κλήθηκαν να αναφέρουν μεταξύ ενός πλήθους διαταραχών ποια ήταν πιο στρεσογόνα κατά τη διδακτική διαδικασία, η πλειοψηφία αυτών (56,8%) αποφάνθηκε ότι η διδασκαλία των παιδιών με αυτισμό τους προκαλεί έντονο στρες, ακολουθούμενη από μαθητές με δυσκολίες συμπεριφοράς (44,2%), Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητα (ΔΕΠ-Υ) (37,8%), συναισθηματικές δυσκολίες (32,7%), νοητική υστέρηση (11,5%), προβλήματα υγείας (10,5%) και προβλήματα ακοής (7,8%) (το άθροισμα όλων αυτών των ποσοστών υπερβαίνει τα 100 καθώς ο δάσκαλος μπορούσε να αναφέρει περισσότερες από μία κατηγορίες ΕΕΑ). Για τους έγγαμους εκπαιδευτικούς, ηλικίας 41-50 ετών, και για εκείνους που είχαν στην κατοχή τους μόνο έναν βασικό τίτλο σπουδών, ήταν πιο πιθανό να αναφέρουν υψηλότερα επίπεδα στρες, που απορρέαν από τη διδασκαλία των παιδιών με νοητική υστέρηση, συγκριτικά με τους άγαμοι δάσκαλους, τους νεότερους σε ηλικία (22-30 ετών) και αυτούς που κατείχαν έναν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών. Τέλος, αποδείχθηκε πως τα διοικητικά στελέχη σημείωσαν υψηλότερα επίπεδα στρες συγκριτικά με τους απλούς εκπαιδευτικούς.

Σύμφωνα με τους Ghani, Ahmad και Ibrahim (2014) ένα σημαντικό ποσοστό ειδικών παιδαγωγών σκέφτηκε κάποια στιγμή της επαγγελματικής του πορείας να εγκαταλείψει τον χώρο της Ειδικής Αγωγής, γεγονός που οφειλόταν στη συχνή αδυναμία διαχείρισης του υψηλού φόρτου εργασίας. Οι ίδιοι, επίσης, σημειώνουν πως αυτή η ικανότητα διαχείρισης των πιέσεων που σχετίζονται με τη διδασκαλία κρίνεται επιτυχημένη μόνο στην περίπτωση που ειδικοί παιδαγωγοί επιβιώνουν και ευδοκιμούν στην τάξη. Τα ερευνητικά τους δεδομένα υπέδειξαν πως την κορυφαία πηγή στρες γι' αυτούς αποτελεί η αρνητική και ακατάλληλη συμπεριφορά των μαθητών, ο μεγάλος

εργασιακός φόρτος, τα ζητήματα που αφορούν την οργάνωση του διαθέσιμου χρόνου και πόρων, η αναγνώριση και οι διαπροσωπικές σχέσεις με τους συναδέλφους, τη διοίκηση και τους γονείς των μαθητών. Ειδικότερα, από τα προαναφερθέντα αίτια αυτά που κατείχαν εξέχουσα θέση ήταν η απροθυμία των μαθητών να ακολουθήσουν τη διδακτική διαδικασία σε συνδυασμό με την αγενή τους συμπεριφορά και τη διαχείριση των ειδικών (εκπαιδευτικών) αναγκών ορισμένων μαθητών (πχ αυτισμός, ΔΕΠ-Υ). Ελάσσονος σημασίας φαίνεται πως ήταν: η αδυναμία του μαθητή με αναπηρία ή/ και ΕΕΑ να ακολουθήσει την πορεία του μαθήματος με την ίδια ταχύτητα και ευκολία που θα ακολουθούσε ένας μαθητής τυπικής ανάπτυξης, οι απουσία κατάλληλης ενημέρωσης από τη διεύθυνση του σχολείου, η έλλειψη συνεργασίας μεταξύ των συναδέλφων και η αναγνώριση του παρεχόμενου έργου από τη σχολική ηγεσία. Τέλος, η κατοχή ενός βασικού πτυχίου και η διαρκής επιμόρφωση του εκπαιδευτικού αποδείχτηκε πως δρα ανασταλτικά στην εμφάνιση υψηλού εργασιακού στρες.

Οι ειδικοί παιδαγωγοί οφείλουν να διαθέτουν γνώσεις ώστε να δύνανται να εντοπίζουν και να αξιολογούν τις μαθησιακές δυσκολίες-ικανότητες των μαθητών τους και να τους παρέχουν, συνεπώς, την κατάλληλη παιδαγωγική στήριξη. Παράλληλα, καθίσταται επιτακτική η ανάγκη ένταξης των μαθητών με ΕΕΑ στο σχολείο μέσω της εξατομίκευσης της διδακτικής διαδικασίας σύμφωνα με αυτές. Προκειμένου να καταστεί αυτό δυνατό οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να είναι ενημερωμένοι για τις συναισθηματικές δυσκολίες και τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές Ειδικής Αγωγής. Συνδυαστικά με αυτήν την κατάσταση, οι υψηλές προσδοκίες και η ευθύνη που φέρει ο ειδικός παιδαγωγός για τη στήριξη αυτών των μαθητών, η έλλειψη κοινωνικού κύρους για το επάγγελμα του παιδαγωγού, οι διακρίσεις στον εργασιακό χώρο και η ανεπαρκής στήριξη της πολιτείας συντελούν στην αύξηση των επιπέδων στρες των ειδικών παιδαγωγών (Αντωνίου & Ντάλλα, 2010).

Τέλος, ιδιαίτερη πρόκληση για τους ειδικούς παιδαγωγούς αποτελεί και η συμπεριφορά των μαθητών με Διαταραχές Φάσματος Αυτισμού (ΔΦΑ) καθώς και συναισθηματικές διαταραχές (Kiel, Heimlich, Markowetz, Braun, & Weiß, 2016). Οι μαθησιακές δυσκολίες, οι πολλαπλές δυσκολίες και οι διανοητικές αναπηρίες φαίνεται πως επηρεάζουν περισσότερο τα επίπεδα στρες των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής συγκριτικά τις συναισθηματικές και τις συμπεριφορικές διαταραχές (Nichols & Sosnowsky, 2002).

2.3. Σύγκριση εργασιακού στρες εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης και ειδικής αγωγής

Έρευνες κατά καιρούς αντιπαρατίθενται σχετικά με το αν οι εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής σημειώνουν υψηλότερα ποσοστά στρες συγκριτικά με αυτούς της γενικής, πχ οι Kyriakou (1987) και Trendall (1989) διαπίστωσαν ότι οι εκπαιδευτικοί σε ειδικά σχολεία βιώνουν λιγότερη πίεση και κατά συνέπεια χαμηλότερα επίπεδα στρες στο εργασιακό τους περιβάλλον συγκριτικά με τους συναδέλφους τους στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης. Εν αντιθέσει με το παραπάνω εύρημα, οι Williams και Gersch (2004) δε διαπίστωσαν διαφορά στο συνολικά επίπεδα στρες που αντιμετωπίζουν οι δάσκαλοι γενικής και ειδικής εκπαίδευσης.

Διεθνείς συγκριτικές μελέτες τείνουν να αποκαλύπτουν πως οι ειδικοί παιδαγωγοί είναι εκείνοι που εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα στρες καθώς και σημαντικές πιθανότητες να νοσήσουν ψυχικά συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται στον τομέα της γενικής εκπαίδευσης (Billingsley, 2004). Το παραπάνω γεγονός φαίνεται να προκύπτει από τον μεγαλύτερο αριθμό ακατάλληλων και δύσκολων συμπεριφορών με τις οποίες έρχονται καθημερινά αντιμέτωποι οι πρώτοι.

Επιπλέον, προελθούσες έρευνες, καταδεικνύουν στατιστικά μη σημαντική διαφορά στα επίπεδα στρες μεταξύ των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, ωστόσο κατά καιρούς έχει διαπιστωθεί πως οι δάσκαλοι Ειδικής Αγωγής εμφανίζουν χαμηλότερα ποσοστά εργασιακού στρες και επαγγελματικής εξουθένωσης. Αυτό συμβαίνει καθώς οι ίδιοι φαίνεται να παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα ανοχής απέναντι στις προβληματικές συμπεριφορές και καταστάσεις σε αντίθεση με τους εκπαιδευτικούς γενικής εκπαίδευσης, που αδυνατούν να ανταπεξέλθουν πλήρως στα προβλήματα πειθαρχίας, αρνητικής στάσης των μαθητών και αδυναμίας εξατομικευμένης διδασκαλίας λόγω έλλειψης χρόνου (Beck & Gargiulo, 1983. Pepe & Addimando, 2013. Palatsidou & Agaliotis, 2009. Sutton & Huberty, 1984. Williams & Gersch, 2004).

Τέλος, όσον αφορά στην ελληνική πραγματικότητα τα δεδομένα των ερευνών φαίνεται να συμφωνούν με αυτά της διεθνούς έρευνας και βιβλιογραφίας γεγονός που αποδίδεται στην μονιμότητα της πλειοψηφίας των Ελλήνων εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής και την έλλειψη οποιασδήποτε αξιολογικής διαδικασίας που θα μπορούσε να

βλάψει το εισόδημα τους (Aventisian-Pagoropoulou, Koubias, & Giavrimis, 2004. Palatsidou & Agaliotis, 2009).

2.4. Συνέπειες εργασιακού στρες εκπαιδευτικών

Αποδεδειγμένα, το εργασιακό στρες επιφέρει σημαντικές επιπτώσεις τόσο στο άτομο όσο και στην εργασιακή του πορεία και απόδοση. Το στρες του εκπαιδευτικού μπορεί να εκδηλωθεί με μία ποικιλία συμπτωμάτων όπως σύγχυση, επιθετικότητα, αποφευκτική συμπεριφορά, αυξημένη τάση για απουσίες, μειωμένη απόδοση τόσο του ίδιου όσο και των μαθητών κ.ά. Πλευρές της απόδοσης του εκπαιδευτικού, όπως δημιουργικότητα και η εφαρμογή διδακτικών τεχνικών, πλήττονται όταν αυτός βιώνει έντονο στρες (Kloska & Raemasut, 1985).

Η βίωση υψηλών επιπέδων στρες από τους εκπαιδευτικούς στον εργασιακό τους χώρο φαίνεται να δρα ως πλήγμα στην αυτοεκτίμηση τους και στην ικανοποίηση που αντλούν από το επάγγελμά τους (Yu, Wang, Zhai, Dai, & Yang, 2014). Η μη αποτελεσματική αντιμετώπιση του εργασιακού στρες συνδυαστικά με την μακροχρόνια επίδραση των στρεσογόνων παραγόντων στους εκπαιδευτικούς μπορεί να οδηγήσει σε επαγγελματική εξουθένωση (Verešová & Malá, 2012).

Παγκόσμιες έρευνες αποκαλύπτουν μία διαδεδομένη ανησυχία σχετικά με τις συνέπειες του εργασιακού στρες στο αίσθημα ευημερίας των εκπαιδευτικών και στην προθυμία τους να παραμείνουν στο επάγγελμά τους. Συγκριτικά με τον γενικό πληθυσμό οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να διατρέχουν υψηλότερο κίνδυνο εμφάνισης ψυχολογικής δυσφορίας και χαμηλότερων επιπέδων επαγγελματικής ικανοποίησης (Borg, 1990. Hasan, 2014. Kyriakou, 2001). Επιπλέον ευρήματα υπογραμμίζουν τη στενή συσχέτιση του εργασιακού στρες με το επάγγελμα του εκπαιδευτικού και τονίζουν τις σοβαρές επιπτώσεις που μπορεί να επιφέρει στις εργασιακές του επιδόσεις, την υγεία και τον ψυχισμό του (Capel, 1987. Cooper, 1986. Pierce & Molloy, 1990).

Τα παραπάνω στοιχεία ασκούν αρνητική επιρροή στις επιδόσεις των εκπαιδευτικών, συντελούν στην ακατάλληλη επιλογή αποφάσεων και κατά συνέπεια την αποδοχή αρνητικής κριτικής. Επιπλέον, έχει αποδειχθεί πως οι μαθητές δασκάλων που βιώνουν έντονα το εργασιακό στρες λαμβάνουν ελάσσονος αποτελεσματικής διδασκαλίας, και προσωπικής προσοχής, γεγονός που επιφέρει αρνητικές συνέπειες στην σχολική τους απόδοση (Hasan, 2014).

Διερευνώντας την επαγγελματική ικανοποίηση και τα επίπεδα εργασιακού στρες εκπαιδευτικών διαφορετικής ηλικίας, οι Skaalvik και Skaalvik (2014) υπέδειξαν ότι οι

εκπαιδευτικοί που βιώνουν καθημερινά έντονο εργασιακό στρες αναφέρουν συναισθήματα απώλειας αυτοαποτελεσματικότητας και μειωμένου επιτεύγματος. Αξίζει να αναφερθεί πως οι 6 από αυτούς ήταν άνω των 50 ετών. Οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, ακόμα, τόνισαν την αδυναμία διαχείρισης του αυξημένου εργασιακού φόρτου και διατήρησης πειθαρχίας εντός της σχολικής αίθουσας. Αυτή η απουσία ελέγχου συχνά οδηγούσε και στην έλλειψη έμπνευσης κατά τη διδακτική διαδικασία. Επιπλέον, ορισμένοι ερωτηθέντες αποφάνθηκαν πως άμεσα επακόλουθα του εργασιακού στρες συχνά αποτελούν ο θυμός, η απογοήτευση και η ένοχη συνείδηση για όσους σχετίζονται με μαθητές με αναπηρία ή ΕΕΑ.

Τέλος, τα υψηλά επίπεδα εργασιακού στρες, συνακόλουθα, δρουν ενθαρρυντικά στη δημιουργία μιας απαθούς στάσης και στην απουσία εμπλοκής και συνεργασίας, γεγονός που επιφέρει χαμηλά επίπεδα ποιότητας εκπαίδευσης, αποδοτικότητας και συντελεί στη δημιουργία τεταμένων σχέσεων μεταξύ του εκπαιδευτικού και των συναδέλφων ή/ και της διοίκησης (Hasan, 2014). Τα ανωτέρω στοιχεία καθιστούν επιτακτική ανάγκη την αποτελεσματική αντιμετώπιση του στρες των εκπαιδευτικών.

2.5. Αντιμετώπιση εργασιακού στρες εκπαιδευτικών

Τα ερευνητικά δεδομένα της διεθνούς επιστημονικής κοινότητας σχετικά με το εργασιακό στρες των εκπαιδευτικών εφιστούν την προσοχή και καθιστούν σαφή την αναγκαιότητα εκμάθησης των κατάλληλων στρατηγικών αντιμετώπισης των στρεσογόνων και απαιτητικών καταστάσεων που αντιμετωπίζουν καθημερινά. Οι εκπαιδευτικοί ασκούν ένα επάγγελμά το οποίο πολλές φορές έχει χαρακτηριστεί και χαρακτηρίζεται ως «λειτούργημα», όρος που προσδίδει ιδιαίτερη σπουδαιότητα στο έργο τους. Το στρες και συχνά η επαγγελματική εξουθένωση που βιώνουν, παρεμποδίζουν την άσκηση του ρόλου τους και γι' αυτό θα πρέπει να προσφερθούν όσο το δυνατόν περισσότερες δημιουργικές και ουσιαστικές διέξοδοι.

Οι στρατηγικές αντιμετώπισης στρεσογόνων καταστάσεων θα πρέπει να αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών για την πιο αποτελεσματική άσκηση του ρόλου τους. Είναι γεγονός ότι όλο και περισσότεροι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες εντάσσονται στις γενικές τάξεις και συνεπώς οι απαιτήσεις από τους εκπαιδευτικούς είναι πλέον αυξημένες. Επιπλέον, ο μεγάλος αριθμός των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών που φοιτούν σήμερα στα ελληνικά σχολεία, αυξάνει το στρες των εκπαιδευτικών, εφόσον καλούνται να συντελέσουν στην αποτελεσματική ένταξη των εν λόγω μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (Fink & Janssen, 1993). Συνεπώς, γίνεται σαφές πως οι σύγχρονοι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν ολοένα και περισσότερες στρεσογόνες καταστάσεις, οι οποίες οφείλουν να αντιμετωπιστούν (Fink & Janssen, 1993. Χατζηχρήστου, 2004).

Μία αποτελεσματική μέθοδος αντιμετώπισης του εργασιακού στρες των εκπαιδευτικών μπορεί να θεωρηθεί η «προληπτική αντιμετώπιση». Η στρατηγική αυτή προσανατολίζεται στην επίτευξη των στόχων και προλαμβάνει τις μελλοντικές απαιτήσεις, συμβάλλοντας καθ' αυτόν τον τρόπο στην αυτοανάπτυξη. Το άτομο που δέχεται αυτήν την μορφή παρέμβασης συσσωρεύει πόρους, τους οποίους μπορεί αξιοποιήσει τη στιγμή που τους χρειάζεται στο μέλλον αποφεύγοντας, έτσι, την εξάντληση. Η μέθοδος αυτή φαίνεται να είναι ιδιαίτερα αποτελεσματική, καθώς έχει αποδειχθεί πως όσο πιο καλά προετοιμασμένος είναι ένας εκπαιδευτικός τόσο πιο χαμηλά είναι τα επίπεδα στρες που βιώνει (Verešová & Malá, 2012).

Οι Csaszar και Buchanan (2015), υποστηρίζουν πως ο διαλογισμός μπορεί να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να διαχειριστούν αποτελεσματικά το στρες που βιώνουν. Αυτό φαίνεται να επέρχεται από τη δυνατότητα, που παρέχει στο άτομο διαλογισμός, να προωθήσει τη συναισθηματική του ευημερία και να υποστηρίξει τη θετική αλληλεπίδραση με τους συναδέλφους του. Με αυτή την άποψη συμφωνούν και οι Gold και συνεργάτες (2010), οι οποίοι ισχυρίζονται πως ο διαλογισμός επιδρά σημαντικά στη μείωση των επιπέδων στρες, του άγχους και της κατάθλιψης.

Άλλες δύο μορφές διαχείρισης εργασιακού στρες είναι η άμεση/ ενεργητική και η παθητική αντιμετώπιση. Στην πρώτη κατηγορία συγκαταλέγονται όλες εκείνες οι στρατηγικές που αποσκοπούν στην εξυγίανση του αισθήματος της απειλής ή της προβληματικής κατάστασης. Η δεύτερη στοχεύει στη μείωση της έντασης της δυσφορίας που προκύπτει από το στρεσογόνο γεγονός (Μουρκογιάννη & Αντωνίου, 2014). Η άμεση/ ενεργητική στρατηγική αποδεικνύεται αποτελεσματικότερη μακροπρόθεσμα, ενισχύει τα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης του εργαζόμενου και φαίνεται να υπερτερεί της παθητικής αντιμετώπισης, η οποία κατά κύριο λόγο μειώνει την ένταση του στρες και ενισχύει την αυτοεκτίμηση του ατόμου. Η πρώτη εφαρμόζεται από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό, όταν αναζητά κοινωνική υποστήριξη και λύσεις, ιεραρχεί τις προτεραιότητές του και στοχεύει στην αποτελεσματικότερη διαχείριση του χρόνου που έχει στη διάθεσή του, ενώ η δεύτερη φαίνεται να εστιάζει κυρίως σε αποφευκτικές τακτικές (π.χ. κάπνισμα, αλκοόλ) (Μουρκογιάννη & Αντωνίου, 2014).

Γενικά, οι εκπαιδευτικοί έχουν ανάγκη από αρωγούς στην άσκηση του ρόλου τους λαμβάνοντας συναισθηματική υποστήριξη και καθοδήγηση. Η συνεργασία με τον σχολικό ψυχολόγο θα μπορέσει να συμβάλει καταλυτικά στα παραπάνω. Ο σχολικός ψυχολόγος θα τους κατευθύνει στην αναζήτηση των κύριων πηγών που προκαλούν στρες, θα τους κατευθύνει σε θετικές διεξόδους επίλυσης των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν, θα τους βοηθήσει να υιοθετήσουν αποτελεσματικές στρατηγικές αντιμετώπισης και θα τους καθοδηγήσει στον σχεδιασμό αποτελεσματικών κοινωνικών διασυνδέσεων, που θα φέρουν τον ρόλο του αντισταθμιστικού παράγοντα στις ψυχοσωματικές επιπτώσεις του εργασιακού στρες τόσο των ίδιων όσο και των μαθητών τους. Ακόμα, θα μπορέσει να ακούσει τον κάθε εκπαιδευτικό ξεχωριστά, να προτείνει πιθανούς τρόπους κάλυψης των αναγκών του και εναλλακτικές λύσεις στα προβλήματα που τον ταλανίζουν (Πολυχρόνη & Αντωνίου, 2006).

Εξίσου τελέσφορες στρατηγικές είναι οι ακόλουθες: α) η αναγνώριση του περιβάλλοντος που επιθυμούν οι μαθητές εντός της σχολικής αίθουσας, β) η δημιουργία ανάλογων συνθηκών για την εξασφάλιση αυτού, γ) η απόδοση σπουδαιότητας σε κάθε μαθητή ξεχωριστά, δ) η ανάπτυξη της αίσθησης του «ανήκειν», ε) η απόδοση δικαιοσύνης, στ) η ανάθεση αρμοδιοτήτων σε όλους, ζ) η συνέπεια, η) η φιλική διάθεση, θ) η ενθάρρυνση, ι) η κατανόηση όσον αφορά τις δυσκολίες των παιδιών και ια) το χιούμορ (Χατζηχρήστου, 2004). Επίσης, χαρακτηριστικά όπως η εξωστρέφεια και η ευσυνειδησία αποδεδειγμένα δρουν ανασταλτικά στο εργασιακό στρες (Kokkinos, 2007).

Η πρακτική «Switching off at home» αφορά στην επιτυχή διαχείριση των παρεμβολών που σχετίζονται με την οργάνωση της εργασίας, την προώθηση της αποτελεσματικής αποκατάστασης μετά την εργασία και την ευελιξία. Επίσης, οι καταστάσεις που συνδέονται με τις συνέπειες των πράξεων του ατόμου στον εργασιακό χώρο χρήζουν ενθάρρυνσης καθώς μπορεί να επιφέρουν θετικά αποτελέσματα στους εργαζόμενους. Ωστόσο, η πρόληψη των διαπροσωπικών σχέσεων με τους συναδέλφους φαίνεται να είναι ο πιο αποτελεσματικός τρόπος πρόληψης του αισθήματος της αγωνίας και τόνωσης του στρες που μπορεί να λειτουργήσει ευεργετικά στην εργασία (Kozusznik et al., 2016. Sonnentag & Zijlstra, 2006).

Οι Skaalvik και Skaalvik (2015) εντόπισαν στρατηγικές αντιμετώπισης του στρες σε σχέση με την ηλικιακή ομάδα των εκπαιδευτικών. Οι νεότεροι εκπαιδευτικοί ορίζουν ως βασικές στρατηγικές αντιμετώπισης την εντατική εργασία και την καλή προετοιμασία, οι οποίες βοηθούν στη διαχείριση των απαιτητικών καταστάσεων. Για τους μεγαλύτερους σε ηλικία δάσκαλους η αναρρωτική άδεια, η γυμναστική και η χαλάρωση μετά το σχολείο αποτελούν τις πιο αποτελεσματικές στρατηγικές στρες που εφαρμόζουν.

Εκτός από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό, στρατηγικές αντιμετώπισης του εργασιακού στρες οφείλει να υιοθετήσει και η διοίκηση του σχολείου. Ειδικότερα, οφείλει να αναγνωρίζει πότε ένας εκπαιδευτικός έχει υποστεί ψυχολογική φθορά, η οποία αναστέλλει την αποδοτικότητα του, να τον απομακρύνει από τη διδασκαλία και να του αναθέτει άλλες αρμοδιότητες εντός του σχολικού πλαισίου έως ότου να επέλθει η ανάκαμψή του (Veldman, van Tartwijk, Brekelmans, & Wubbels, 2013). Επιπλέον, οφείλει να συμβάλει στη δημιουργία ενός εργασιακού περιβάλλοντος για το διδακτικό

προσωπικό που θα προωθεί την πνευματική και εργασιακή του ευημερία. Κάτι τέτοιο μπορεί να επιτευχθεί με την παρακολούθηση ειδικών προγραμμάτων διαχείρισης εργασιακού στρες από τους εκπαιδευτικούς, τα οποία θα λαμβάνουν χώρα στον χώρο στο σχολείο. Επιπρόσθετα, η στελέχωση ειδικού βοηθητικού προσωπικού που θα έχει ως αρμοδιότητα την επιτέλεση εργασιών μη σχετικών με τη διδακτική διαδικασία, θα βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να επικεντρωθούν σε αυτή χωρίς να αποσπώνται από εξωτερικούς παράγοντες. Τέλος, η πλήρης οργάνωση της σχολικής μονάδας με την ανάθεση ρόλων και υποχρεώσεων, συμβάλλει στην ενίσχυση της προβλεψιμότητας στον εργασιακό χώρο για τους εκπαιδευτικούς και κατά συνέπεια στον περιορισμό του άγχους και του στρες βιώνουν (Nagar, 2012).

3. Η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών

3.1. Ορισμός αυτοαποτελεσματικότητας

Την τελευταία δεκαετία, η έρευνα παρουσιάζει αυξανόμενο ενδιαφέρον για την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών (πχ Soodak & Podell, 1996. Wheatley, 2005). Ωστόσο, δεν υπάρχει κοινή συμφωνία σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο η έννοια αυτή μπορεί να ερμηνευτεί και να μετρηθεί, καθώς όπως φαίνεται από την υπάρχουσα βιβλιογραφία, έχει διαμορφωθεί και μετρηθεί διαφορετικά από τον εκάστοτε ερευνητή (Skaalvik & Skaalvik, 2007. Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001). Η έννοια της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, μέχρι στιγμής, βασίζεται σε δύο ισχυρές ψυχολογικές θεωρίες του 20ου αιώνα: αυτή της Κοινωνικής Μάθησης του Bandura (1977,1986, 1997) και τη Θεωρία Πηγής Ελέγχου του Rotter (1966).

Ο Bandura (1977) όρισε ως αυτοαποτελεσματικότητα «την πεποίθηση ότι μπορεί κανείς να εμφανίσει επιτυχώς τη συμπεριφορά που απαιτείται για να παραγάγει ένα έργο». Η Θεωρία της Κοινωνικής Μάθησης δίνει έμφαση στην εξέλιξη και τη δράση του ανθρώπινου παράγοντα θεωρώντας πως ο άνθρωπος μπορεί να ασκήσει επιρροή σε ό, τι κάνει (Bandura, 2006). Σύμφωνα με αυτήν την άποψη, οι άνθρωποι είναι αυτοοργανωτικοί, ενεργητικοί, αυτορυθμιζόμενοι και αυτοανακλαστικοί (Bandura, 2006) . Από αυτή την σκοπιά, η αυτοαποτελεσματικότητα επιδρά σημαντικά στους στόχους και τις συμπεριφορές του ατόμου και επηρεάζεται από τις ενέργειες του και τις επικρατούσες περιβαλλοντικές συνθήκες (Schunk & Meece, 2006). Οι πεποιθήσεις σχετικά με την αυτοαποτελεσματικότητα καθορίζουν τον τρόπο με τον οποίο το άτομο αντιλαμβάνεται τις ευκαιρίες και τα εμπόδια που συναντά (Bandura, 2006a) και επηρεάζουν τη δραστηριότητα, την προσπάθεια του και τον χρονικό διάστημα που αυτό θα επιμείνει όταν αντιμετωπίζει ένα εμπόδιο ή μία δυσμενή κατάσταση (Pajares, 1997). Με βάση τη Θεωρία της Κοινωνικής Μάθησης, η αυτοαποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού μπορεί να θεωρηθεί ως η πεποίθηση του σχετικά με την ικανότητά του να σχεδιάζει, να οργανώνει και να διεξάγει δραστηριότητες που απαιτούνται για την επίτευξη συγκεκριμένων εκπαιδευτικών στόχων (Skaalvik & Skaalvik, 2010).

Στη Θεωρία Πηγής Ελέγχου του Rotter (1966) η αυτοαποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού περιγράφεται ως η πίστη στην ικανότητα επηρεασμού των μαθησιακών

επιδόσεων των μαθητών πέρα από τις επιδράσεις του οικείου περιβάλλοντος. Αυτή η πεποίθηση εξαρτάται από την αξιολόγηση της ικανότητάς του εκπαιδευτικού να δρα αποτελεσματικά με στόχο την επίτευξη ενός στόχου. Μπορεί, επίσης, να εξαρτάται και από την πεποίθηση ότι η απόδοση των μαθητών βρίσκεται υπό την επιρροή του έργου των εκπαιδευτικών.

Οι Gibson και Dembo (1984) προσδιόρισαν την έννοια της αυτοαποτελεσματικότητας στη διδασκαλία, με βάση δύο παράγοντες. Ο πρώτος παράγοντας αντιπροσώπευε την προσωπική πεποίθηση του δασκάλου ότι κάποιος έχει τις ικανότητες να επηρεάσει τη μάθηση των μαθητών και τη συμπεριφορά τους, άποψη η οποία αντιστοιχεί στην έννοια της αυτοαποτελεσματικότητας του Bandura. Ο δεύτερος παράγοντας αντιπροσωπεύει την πεποίθηση ότι η ικανότητα κάθε εκπαιδευτικού να επιφέρει αλλαγές εξαρτάται από εξωτερικές μεταβλητές, όπως οι ικανότητες των μαθητών ή το οικογενειακό τους περιβάλλον. Ο συντελεστής αυτός αντιστοιχεί στη διάσταση του προσδοκώμενου αποτελέσματος.

Το 2002, ο Henson χαρακτήρισε τις πρώτες δεκαετίες έρευνας για την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών ως «*παρεμποδισμένες τόσο από την κατασκευή της εγκυρότητας όσο και από τα προβλήματα μέτρησης*» (σελ. 144). Το γεγονός αυτό οφείλεται, κυρίως, στη μέχρι στιγμής διερεύνηση της αυτοαποτελεσματικότητας με όργανα τα οποία βασίστηκαν στη Θεωρία Πηγής Ελέγχου (πχ κλίμακα Gibson & Dembo, 1984). Παρόλο που η Θεωρία Πηγής Ελέγχου έχει παραδοσιακά διαδραματίσει σπουδαίο ρόλο στην έρευνα σχετικά με την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών (Tschannen-Moran, Hoy, & Hoy, 1998), εδώ και χρόνια οι επιφανείς ερευνητές που διεξάγουν ανασκοπήσεις στον τομέα της (πχ Henson, 2002. Klassen et al., 2011. Tschannen-Moran et al., 1998) αναζήτησαν μια σαφή αντίληψη και έγκυρη μέτρηση της έννοιας της αυτοαποτελεσματικότητας η οποία συνδέεται στενά με αυτή του Bandura.

Σύμφωνα με τους Tschannen-Moran και Hoy (2001) ο ρόλος της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών αναζητάται με σεβασμό στις πεποιθήσεις των ίδιων σχετικά με την ικανότητά τους να προωθούν τη μάθηση και τη δραστηριοποίηση των μαθητών. Η επίδραση της αυτοαποτελεσματικότητας, η κινητοποίηση και η εμπειρία φαίνεται να αποτελούν μία κυκλική διαδικασία, με βάση την αντίληψη ότι η υψηλότερη αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας επιφέρει καλύτερες

επαγγελματικές επιδόσεις και κατάρτιση, αφού οι εκπαιδευτικοί που είναι πιο αυτοαποτελεσματικοί επενδύουν μεγαλύτερη προσπάθεια στο διδακτικό τους έργο ενισχύοντας, έτσι, τη διδακτική τους εμπειρία (Tschannen-Moran, & Hoy, 2001).

Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο (Tschannen-Moran, & Hoy, 2001) η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών απαρτίζεται από τρεις βασικές παραμέτρους: τη διαχείριση της σχολικής αίθουσας, τη δραστηριοποίηση των μαθητών και τις διδακτικές στρατηγικές. Ειδικότερα, η αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας που είναι σχετική με τη διαχείριση της σχολικής τάξης αντανακλά τις πεποιθήσεις του δασκάλου σχετικά με την ικανότητά του να ρυθμίζει τη συμπεριφορά των μαθητών κατά τη διδακτική διαδικασία. Η αυτοαποτελεσματικότητα που αναφέρεται στη δραστηριοποίηση των μαθητών αντικατοπτρίζει τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την ικανότητα τους να ενθαρρύνουν τους μαθητές να αξιολογούν και να έχουν ενεργό ρόλο στην μαθησιακή διαδικασία. Τέλος, η αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας, όσον αφορά στις διδακτικές στρατηγικές, αντανακλά τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για την ικανότητά τους να καταστρώνουν και να εφαρμόζουν αποτελεσματικά ποικίλες διδακτικές στρατηγικές.

Από τα παραπάνω συνάγεται το συμπέρασμα ότι η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών εξαρτάται από τρεις παραμέτρους: *τη διαχείριση της σχολικής* αίθουσας, η οποία αναφέρεται στην ικανότητα του δασκάλου να ακολουθήσει τη ροή της τάξης, *την εμπλοκή των μαθητών*, που αφορά στη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού αποβλέποντας στην επιβεβαίωση της κινητοποίησης των μαθητών και *τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό*, που αφορά στην ικανότητα του εκπαιδευτικού να χρησιμοποιεί τις κατάλληλες παιδαγωγικές στρατηγικές κατά τη διάρκεια του μαθήματος (Tschannen-Moran, & Hoy, 2001).

Τέλος, αξίζει να αναφερθεί πως η ουσιαστική διάκριση μεταξύ της αυτοαποτελεσματικότητας και παρόμοιων εννοιών, όπως η αυτοεκτίμηση, η αυτοεικόνα, ο αυτοέλεγχος και ούτω καθεξής, εντοπίζεται στις εξής τρεις πτυχές: α) η αυτοαποτελεσματικότητα συνεπάγεται μια εσωτερική απόδοση («εγώ είμαι η αιτία της δράσης»), β) ενέχει προοπτική, αναφερόμενη σε μελλοντικές συμπεριφορές, και γ) είναι ένα λειτουργικό κατασκεύασμα, σύμφωνα με το οποίο η γνώση συνδέεται στενά με την κριτική σκέψη και συμπεριφορά και γι’ αυτόν τον λόγο αποτελεί ένα σπουδαίο προβλεπτικό παράγοντα μίας δραστικής συμπεριφοράς (Schwarzer & Hallum, 2008).

3.2. Ο βαθμός της αυτοαποτελεσματικότητας

Σύμφωνα με τη θεωρία και την έρευνα, η αυτοαποτελεσματικότητα καθορίζει τον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι σκέφτονται, αισθάνονται και ενεργούν. Η χαμηλή αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας συνδέεται με την κατάθλιψη, το άγχος, το στρες και ανικανότητα. Τα άτομα με χαμηλή αυτοαποτελεσματικότητα διαθέτουν, επίσης, χαμηλή αυτοεκτίμηση και απαισιόδοξες σκέψεις για τα επιτεύγματά τους και την προσωπική τους ανάπτυξη. Αντιθέτως, μία ισχυρή αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας διευκολύνει τις γνωστικές διαδικασίες και τις επιδόσεις των ατόμων σε πολλές καταστάσεις, συμπεριλαμβανομένων και της ποιότητας της λήψης αποφάσεων και των ακαδημαϊκών του επιτευγμάτων (Schwarzer & Hallum, 2008).

Τα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας που διαθέτει ένα άτομο μπορούν να ενισχύσουν ή να παρεμποδίσουν τα κίνητρα του. Άτομα με υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα τείνουν να θέτουν υψηλότερους στόχους και να μένουν πιστοί σε αυτούς, εξετάζοντας όλα τα πιθανά ενδεχόμενα κατά τη διάρκεια της επίτευξης (Bandura, 1997). Οι ενέργειες προκαθορίζονται στη σκέψη, και συνεπώς οι άνθρωποι προβλέπουν είτε αισιόδοξα ή απαισιόδοξα σενάρια σύμφωνα με τα επίπεδα της αυτοαποτελεσματικότητας τους (Schwarzer & Hallum, 2008).

Η αίσθηση υψηλής αυτοαποτελεσματικότητας στο άτομο τον βοηθά να ανταπεξέλθει ικανοποιητικά στις προκλήσεις που αντιμετωπίζει καθημερινά. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί με υψηλή αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας αντιλαμβάνονται τις αντικειμενικές απαιτήσεις της καθημερινής διδασκαλίας ως λιγότερο απειλητικές συγκριτικά με τους συναδέλφους τους που αμφιβάλλουν για την επαγγελματική τους απόδοση. Ακόμα, αντιμετωπίζουν το εργασιακό στρες χρησιμοποιώντας αποτελεσματικότερες εκπαιδευτικές στρατηγικές, καταβάλλοντας περισσότερες προσπάθειες για την οργάνωση της τάξης, θέτοντας υψηλούς στόχους και προγραμματίζοντας τα μαθήματα τους (Allinder, 1994. Ross, 1998. Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2001). Αυτή, η επιτυχής προσαρμογή στις στρεσογόνες απαιτήσεις, με τη σειρά της, θα αποτρέψει την εμφάνιση υψηλών επιπέδων εργασιακού στρες (Caprara, Barbaranelli, Borgogni, & Steca, 2003. Schmitz & Schwarzer, 2002. Schwarzer & Greenglass, 1999. Skaalvik & Skaalvik, 2007).

Σύμφωνα με τους Wang, Hall και Rahimi (2015), η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών μπορεί να προβλέψει σε μεγάλο βαθμό την ψυχολογική και σωματική υγεία τους καθώς και την πρόθεσή τους να εγκαταλείψουν την εργασία τους. Τα αποτελέσματα της έρευνας που διεξήγαγαν (Wang et al., 2015) υπέδειξαν πως οι δάσκαλοι με υψηλή αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας μπορούν να ρυθμίζουν την προβλεπτική συμπεριφορά των μαθητών τους, εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης, ενθαρρύνουν τους μαθητές τους να συμμετάσχουν στη μαθησιακή διαδικασία, πλήττονται από χαμηλότερα επίπεδα εργασιακού στρες, εμφανίζουν λιγότερα συμπτώματα ασθένειας και λιγότερες πιθανότητες εγκατάλειψης του σχολικού πλαισίου.

Σχετικά με την σκέψη, η υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα του ατόμου προωθεί τις γνωστικές διεργασίες και τις υψηλές επιδόσεις σε πλήθος δραστηριοτήτων (πχ ποιότητα λήψης αποφάσεων). Αναφορικά με τη συναισθηματική τους κατάσταση, τα άτομα με μειωμένη αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας πιθανότητα εμφανίζουν και χαμηλή αυτοεκτίμηση, κατάθλιψη και υψηλά επίπεδα άγχους (Bandura, 1997).

Σύμφωνα με τον Bandura (1997), οι πεποιθήσεις του ατόμου σχετικά με την αυτοαποτελεσματικότητα του σχηματίζονται όταν εκτιμά τις ικανότητές του με βάση: τις εμπειρίες επίτευξης (mastery experiences), τις εμπειρίες συνταύτισης μέσω νοερής συμμετοχής (vicarious experiences), τη λεκτική πειθώ (verbal persuasion) και τις φυσιολογικές/ σωματικές και συναισθηματικές καταστάσεις (physiological and emotional state). Από τα παραπάνω οι εμπειρίες φαίνεται να κατέχουν την ισχυρότερη επίδραση το σχηματισμό των ιδεών του για την αυτοαποτελεσματικότητα του ατόμου. Για τους διδάσκοντες που εργάζονται, η εμπειρία σε μια πραγματική αίθουσα διδασκαλίας θα δημιουργούσε ισχυρή αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας, διότι τους παρέχει τη δυνατότητα εξέτασης του βαθμού που είναι ικανοί να επιτύχουν ένα συγκεκριμένο αποτέλεσμα, δηλαδή, να διδάξουν με επιτυχία. Ακόμα, έχει αποδειχθεί πως οι εκπαιδευτικοί με μεγαλύτερη διδακτική εμπειρία παρουσιάζουν υψηλότερη αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας συγκριτικά με τους πιο άπειρους συναδέλφους τους (Bandura, 1997). Οι εμπειρίες από άλλους εκπαιδευτικούς στο σχολείο μπορούν να επηρεάσουν, επίσης, την αυτοαποτελεσματικότητα ενός δασκάλου, παρέχοντας τους ένα σημείο αναφοράς για να κρίνουν τα δικά τους επιτεύγματα και δημιουργώντας μια ευκαιρία μάθησης νέων μοντέλων διδασκαλίας. Η λεκτική πειθώ φαίνεται πως θα επηρεάσει περισσότερο τον σχηματισμό των πεποιθήσεων αυτοαποτελεσματικότητας

των νέων εκπαιδευτικών όταν τους δοθεί ανατροφοδότηση σχετικά με την απόδοσή τους από ένα άτομο, το οποίο θεωρούν ότι είναι ικανό, (πχ ο σχολικός σύμβουλος). Μέσω των φυσιολογικών και των αρνητικών (πχ στρες, άγχος) ή των θετικών (πχ ευχαρίστηση) συναισθηματικών καταστάσεων οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αξιολογήσουν, επίσης, τις διδακτικές τους ικανότητές (Pfitzner-Eden, 2016).

Με βάση τη διάκριση μεταξύ εξωτερικού και εσωτερικού ελέγχου του Rotter (1966), η αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας θεωρείται ότι αυξάνεται εάν οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι η επίδοση και η συμπεριφορά των μαθητών μπορούν να επηρεαστούν από την εκπαίδευση (Guskey & Passaro, 1994. Rose & Medway, 1981). Κατά συνέπεια, η αυτοαποτελεσματικότητα τους θεωρείται ότι μειώνεται αν οι ίδιοι πιστεύουν ότι ορισμένοι παράγοντες εκτός της διδασκαλίας (πχ ικανότητες των μαθητών, το περιβάλλον στο σπίτι) είναι πιο σημαντικοί για τη μάθηση των μαθητών από την επιρροή που μπορεί να ασκήσει ένας δάσκαλος. Αυτές οι υποθέσεις έχουν οδηγήσει ορισμένους ερευνητές να μετρήσουν τις γενικές πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών, σχετικά με τους περιορισμούς στο τι μπορεί να επιτευχθεί μέσω της εκπαίδευσης, η οποία συχνά αναφέρεται ως «αποτελεσματικότητα διδασκαλίας» (π.χ., Soodak & Podell, 1996).

Τέλος, εκτός της ατομικής αυτοαποτελεσματικότητας, σημαντικό ρόλο διαδραματίζει και η συλλογική, η οποία μπορεί να βλάψει την πρώτη ή το αντίθετο. Τα σχολεία που χαρακτηρίζονται από υψηλή συλλογική αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών θέτουν δύσκολους στόχους και εμμένουν στην προσπάθειά τους να τους επιτύχουν . Οι Goddard, LoGerfo και Hoy (2004) υποστηρίζουν ότι αυτές οι υψηλές προσδοκίες δημιουργούν έναν κανονιστικό τύπο που ενθαρρύνει όλους τους δασκάλους να κάνουν ό,τι χρειάζεται για να υπερέχουν και να αποθαρρύνονται να εγκαταλείψουν την προσπάθεια, όταν αντιμετωπίζουν δύσκολες καταστάσεις. Οι Skaalvik και Skaalvik (2008) πρότειναν ότι ένα τέτοιο πολιτιστικό πλαίσιο προωθεί τα επιτεύγματα των μαθητών, τα οποία ενισχύουν σημαντικά την αίσθηση της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών. Ως εκ τούτου, η ατομική και η συλλογική αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών σχετίζονται θετικά.

Ωστόσο, δεν είναι προφανές ότι η συμμετοχή σε μια ισχυρή ομάδα αυξάνει πάντα την αυτοαποτελεσματικότητα για όλα τα μέλη της ομάδας. Με βάση τη θεωρία της κοινωνικής σύγκρισης μπορεί κανείς να αναμένει ότι ένας δάσκαλος που

αντιλαμβάνεται τη διδακτική του ικανότητα ως κατώτερη των άλλων εκπαιδευτικών του σχολείου μπορεί να χάσει την εμπιστοσύνη και την πίστη του στα διδακτικά του προσόντα. Παρόλα αυτά η αυτοαποτελεσματικότητα του εκάστοτε εκπαιδευτικού και αυτή του συνόλου είναι διαφορετικές αλλά συσχετιζόμενες έννοιες (Marsh & Craven, 2006).

3.3. Συσχέτιση αυτοαποτελεσματικότητας και εργασιακού στρες

Οι πεποιθήσεις ενός ατόμου για τον εαυτό του μπορούν να επηρεάσουν το στρες που βιώνει ένα άτομο. Η πλειοψηφία ερευνών, που είχαν ως στόχο την αναζήτηση της συσχέτισης της αντιλαμβανόμενης αυτοαποτελεσματικότητας και του εργασιακού στρες, επιβεβαιώνει τη σχέση αρνητικής συνάφειας μεταξύ τους. Σε αρκετές από αυτές υψηλά επίπεδα στην αντιλαμβανόμενη αυτοαποτελεσματικότητα συνδέονται με αντιστρόφως χαμηλά επίπεδα εργασιακού στρες ενώ σε άλλες επιβεβαιώνεται η προβλεπτική δύναμη της αντιλαμβανόμενης αυτοαποτελεσματικότητας επί του εργασιακού στρες (Allinder, 1994. Chwalitsz, Altameyer, & Russel, 1992. Ross, 1998. Schwarzer & Hallum, 2008. Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2001).

Η συσχέτιση αυτή της αυτοαποτελεσματικότητας και του εργασιακού στρες δε φαίνεται να διαφέρει ιδιαίτερα μεταξύ των πληθυσμών, των δύο φύλων και των πολιτισμών και να επηρεάζεται από την ηλικία και τις προηγούμενες ατομικές εμπειρίες (Bandura, 1997). Υψηλότερη συσχέτιση μεταξύ του στρες και της αυτοαποτελεσματικότητας παρατηρείται στα άτομα μεγαλύτερης ηλικίας ή σε αυτά με μεγαλύτερη εργασιακή εμπειρία. Επιπλέον, η αυτοαποτελεσματικότητα που σχετίζεται με συγκεκριμένες πτυχές τους εργασιακού στρες υποδεικνύει υψηλότερη συσχέτιση με τη γενικότερη αυτοαποτελεσματικότητα (Luszczynska, Sholz, & Swarzer, 2005).

Επιπροσθέτως, η θετική αυτοεικόνα των εκπαιδευτικών ως εργαζόμενοι ενός οργανισμού, όπου αλληλοεπιδρούν συνεχώς με άλλους (πχ συναδέλφους, διευθυντές και επόπτες), επηρεάζει σημαντικά το εργασιακό στρες που βιώνουν. Σύμφωνα με τον Cherniss (1993) οι οργανωτικές δεξιότητες του εκπαιδευτικού ασκούν αξιοσημείωτη επίδραση στο έργο του. Ένα θετικό κλίμα στο σχολείο, όπου κυριαρχεί ο σεβασμός μεταξύ των εκπαιδευτικών, σχετίζεται αρνητικά με το στρες και την εξουθένωση των εκπαιδευτικών (Sava, 2002). Από την άλλη πλευρά, η παρεμπόδιση των ίδιων να συμμετάσχουν σε αποφάσεις, σχετικές με θέματα που τους αφορούν, θα οδηγήσει στη μείωση του ηθικού τους και τη δυσαρέσκεια τους (Smylie, 1999). Ως επακόλουθο των παραπάνω, αυτά τα σωρευτικά αποτελέσματα θα προκαλέσουν έντονο εργασιακό στρες στους εκπαιδευτικούς (Byrne, 1994).

Σύμφωνα με τους Gibson και Dembo (1984) οι εκπαιδευτικοί με χαμηλή αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας, τείνουν να αντιμετωπίζουν δυσεπίλυτα προβλήματα εντός της σχολικής αίθουσας και να εκνευρίζονται με την απρεπή συμπεριφορά των μαθητών τους. Αντιθέτως, οι δάσκαλοι με υψηλή αίσθηση οργανωτικής αυτοαποτελεσματικότητας πιστεύουν ότι οι μη κινητοποιημένοι μαθητές μπορούν να διδαχθούν, δεδομένης της πρόσθετης προσπάθειας και των κατάλληλων τεχνικών, θεωρώντας ότι οι αρνητικές επιρροές που δέχεται ο μαθητής από το περιβάλλον μπορούν να ξεπεραστούν μέσω της αποτελεσματικής διδασκαλίας.

Οι Skaalvik και Skaalvik (2010), εντόπισαν μια ισχυρή σχέση μεταξύ της αντιλαμβανόμενης αυτοαποτελεσματικότητας και της επαγγελματική εξουθένωσης των εκπαιδευτικών. Τόσο η συναισθηματική εξάντληση όσο και η αποπροσωποποίηση συσχετίζονταν αρνητικά με την αυτοαποτελεσματικότητα. Μια πιθανή αιτιακή ερμηνεία είναι ότι η χαμηλή αυτοαποτελεσματικότητα του δασκάλου ενδεχομένως να προκαλέσει συναισθήματα επαγγελματικής εξουθένωσης (Bandura, 1997. Evers, Brouwers, & Tomic, 2002. Skaalvik & Skaalvik, 2007). Οι ίδιοι σε μια προηγούμενη έρευνά τους (2007) υποστήριξαν ότι η χαμηλή αποτελεσματικότητα διαχείρισης της τάξης αυξάνει το εργασιακό στρες το οποίο μπορεί να αυξήσει τη συναισθηματική εξάντληση, καθώς και την αποπροσωποποίηση. Ωστόσο, η συναισθηματική εξάντληση, επίσης, αναμένεται να επιφέρει χαμηλότερη απόδοση.

Οι άνθρωποι με χαμηλή αυτοαποτελεσματικότητα τείνουν να αντιμετωπίζουν ελλιπώς τις δυσκολίες που συναντούν και να μεγεθύνουν τη σοβαρότητα των πιθανών απειλών. Η αντίληψη αυτή των πραγμάτων ως απειλητικών είναι δυνατόν να οδηγήσει σε αυξημένο στρες. Επιπλέον, ο Bandura (1997) τόνισε ότι τα άτομα με χαμηλή αυτοαποτελεσματικότητα αποφεύγουν να αντιμετωπίσουν τις πιθανές στρεσογόνες καταστάσεις, με αποτέλεσμα να βιώνουν ακόμη μεγαλύτερη πίεση και αγωνία. Σύμφωνα με τη Θεωρία της Κοινωνικής Μάθησης (Bandura, 1997) η χαμηλή αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας ασκεί σημαντική επιρροή στον τρόπο και το μέγεθος που ένα άτομο θα βιώσει τα στρεσογόνα γεγονότα και καταστάσεις. Παρά αυτό το γεγονός, έχει πραγματοποιηθεί ελάχιστη έρευνα σχετικά με το ρόλο που διαδραματίζουν οι ατομικές πεποιθήσεις σχετικά με την αποτελεσματικότητα στην εμφάνιση και τον βαθμό του εργασιακού στρες (Jex & Bliese, 1999). Μεταξύ των λίγων μελετών που έχουν ασχοληθεί με αυτό το ερευνητικό πεδίο είναι αυτές του Jex & Gudanowski (1992) και του Jex & Bliese (1999). Οι πρώτοι δεν βρήκαν εμπειρικές ενδείξεις που

αφορούσαν την εμπλοκή της αυτοαποτελεσματικότητας στην εμφάνιση εργασιακού στρες. Αντιθέτως, οι Jex και Bliese (1999), χρησιμοποιώντας δύο εργαλεία μέτρησης της αυτοαποτελεσματικότητας (γενικευμένα - ατομικά και συλλογικά), επισημαίνουν ότι η αυτοαποτελεσματικότητα μετριάζει την επίδραση ορισμένων στρεσογόνων παραγόντων, όπως ο αριθμός των ωρών εργασίας ή ο υπερβολικός εργασιακός φόρτος, που συχνά συνεπάγονται αρνητικά σωματικά συμπτώματα, εγκατάλειψη της εργασίας και η οργανωτική δέσμευση.

Ο Allinder (1994) μέσα από μία έρευνα που πραγματοποίησε και είχε ως στόχο την διερεύνηση της συσχέτισης της αυτοαποτελεσματικότητας και του εργασιακό στρες, απέδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί με υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα είναι περισσότερο διατεθειμένοι να δοκιμάσουν την εφαρμογή νέων εκπαιδευτικών πρακτικών. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί μπορούν να οργανώνουν καλύτερα τη δουλειά τους και παρουσιάζονται περισσότερο ενθουσιώδεις. Ακόμα, τείνουν να εμφανίζουν χαμηλότερα επίπεδα στρες συγκριτικά με τους συναδέλφους τους που διαθέτουν ασθενή αυτοαποτελεσματικότητα.

Το 2001, οι Grau, Salanova και Peiró διερεύνησαν τον ρόλο που διαδραματίζει η γενικευμένη αυτοαποτελεσματικότητα και η επαγγελματική αυτοαποτελεσματικότητα στις σχέσεις μεταξύ ορισμένων πτυχών της εργασίας, οι οποίες σχετίζονται τόσο με το καθήκον όσο και με το κοινωνικό κλίμα και μπορούν να θεωρηθούν ως αιτιολογικοί παράγοντες του στρες (αυτονομία της εργασίας, ρουτίνα εργασιών και συγκρούσεις ρόλων) και των συνεπειών του (πχ συναισθηματική εξάντληση, κυνισμός, επαγγελματική ικανοποίηση και οργανωτική δέσμευση). Σε γενικές γραμμές, τα αποτελέσματα υποστηρίζουν την υπόθεση ότι η αυτοαποτελεσματικότητα μετριάζει τα επίπεδα στρες. Ωστόσο, αυτό εξαρτάται από το επίπεδο της αυτοαποτελεσματικότητας (γενικευμένη και συγκεκριμένη), τη φύση των παραγόντων που προκαλούν στρες (κοινωνική ή κοινωνική), τον τύπο της εργασίας και την τον τύπο της συνέπειας του στρες (εξουθένωση, ικανοποίηση από την εργασία ή οργανωτική δέσμευση).

Οι Schwarzer και Hallum (2008) υποστηρίζουν ότι η αυτοαποτελεσματικότητα αποτελεί παράγοντα πόρων και ότι το εργασιακό στρες μπορεί να λειτουργήσει μεσολαβητικά μεταξύ της αυτοαποτελεσματικότητας και του εργασιακού στρες δρώντας προστατευτικά στην αντιμετώπιση των δύσκολων καταστάσεων. Η αισιόδοξη άποψη του ατόμου για την ικανότητα του να αντιμετωπίζει τις καθημερινές προκλήσεις

ενισχύει τα κίνητρά του να προσπαθήσει να αντιμετωπίσει τις αντιξοότητες που συναντά. Συνεπώς, οι εκπαιδευτικοί με υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα βιώνουν τις απαιτήσεις του επαγγέλματός τους ως λιγότερο απαιτητικές και απειλητικές εν αντιθέσει με τους συναδέλφους τους που αμφιβάλλουν για τις εργασιακές τους επιδόσεις. Η επιτυχής προσαρμογή σε αυτές τις απαιτήσεις μπορεί να αποτρέψει την εμφάνιση εργασιακού στρες.

Οι πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας δρουν μεσολαβητικά στο εργασιακό στρες. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι πιστεύουν ότι δε μπορούν να διαχειριστούν αποτελεσματικά τη σχολική αίθουσα, πιθανότατα να αντιμετωπίσουν υψηλά ποσοστά εργασιακού στρες που ενδεχομένως να οδηγήσει σε επαγγελματική εγκατάλειψη. Από την αντίθετη σκοπιά, οι εκπαιδευτικοί με υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα κινητοποιούν τους μαθητές τους περισσότερο επιφέροντας υψηλά ποσοστά ακαδημαϊκής επιτυχίας (Klassen & Chiu, 2011). Αυτό φαίνεται πως το επιτυγχάνουν εφαρμόζοντας αποτελεσματικές διδακτικές συμπεριφορές. Μολονότι η αυτοαποτελεσματικότητα ενισχύεται από τις θετικές εμπειρίες, τη θετική λεκτική πειθώ, την παρατήρηση άλλων επιτυχημένων εκπαιδευτικών και την ερμηνεία της σωματικής κατάστασης, δε διαμορφώνεται με τον ίδιο τρόπο σε όλους τους εκπαιδευτικούς. Επιπλέον, λόγω του γεγονότος ότι η αυτοαποτελεσματικότητα γίνεται πιο ακριβής μέσα από την εργασιακή εμπειρία, οι εκπαιδευτικοί με πολλά έτη προϋπηρεσίας τείνουν να εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα στρες και χαμηλότερη αυτοαποτελεσματικότητα σε σχέση με τους νεότερους, των οποίων οι διδακτικές εμπειρίες και κατά συνέπεια οι ευθύνες και προσδοκίες είναι περιορισμένες (Klassen & Chiu, 2011).

3.4. Συσχέτιση αυτοαποτελεσματικότητας και εργασιακού στρες στην Ειδική Αγωγή

Οι εκπαιδευτικοί των ειδικών σχολείων καλούνται, καθημερινά, να αντιμετωπίσουν τις απαιτήσεις που προκύπτουν συνεχώς στον τομέα της ειδικής εκπαίδευσης (Gersten, Fuchs, Williams, & Baker 2001. Sari, 2004). Για μερικές δεκαετίες, οι αλλαγές στα εκπαιδευτικά πρότυπα και τις κοινωνικές παραμέτρους επέφεραν πρόσθετες ευθύνες στο έργο των ειδικών παιδαγωγών (Blanchett, Brantlinger, & Shealey 2005. Hodgson & Trotter, 2003). Ως απόρροια των παραπάνω, οι ειδικοί παιδαγωγοί οφείλουν να βελτιώσουν τις ικανότητές τους σε τομείς όπως η επίλυση προβλημάτων, η προσωπική επικοινωνία, ο προγραμματισμός και η εφαρμογή του προγράμματος σπουδών, ενώ, παράλληλα, είναι υπεύθυνοι για την ανάπτυξη και την παροχή ειδικών εκπαιδευτικών υπηρεσιών και παρεμβάσεων (Klein, Cook, & Richardson-Gibbs, 2001). Ακόμα οφείλουν να αναπτύξουν νέες παιδαγωγικές προσεγγίσεις, να συνεργαστούν με άλλους επαγγελματίες εντός και εκτός του σχολείου που εργάζονται και να συμβάλουν στη δημιουργία ενός περιβάλλοντος που ενθαρρύνει τα παιδιά να επιτύχουν (Stainback, 2000). Από τα παραπάνω συνάγεται το συμπέρασμα πως για την αποτελεσματική διαχείριση αυτών των πολυάριθμων καθηκόντων καθίσταται αναγκαία η καλλιέργεια μιας υψηλής αίσθησης αυτοαποτελεσματικότητας.

Ευρήματα παρελθόντων ερευνών (πχ Freytag, 2001. Leyser, Zeiger, & Romi, 2011) υποδεικνύουν πως η αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας είναι υψηλότερη μεταξύ των εκπαιδευτικών ειδικής εκπαίδευσης εν συγκρίσει με τους δασκάλους άλλων κλάδων, υπογραμμίζοντας, έτσι, την μεγάλη σημασία της σχετικής κατάρτισης και εμπειρίας με τα παιδιά με αναπηρίες. Ορισμένες άλλες μελέτες (πχ Viel-Ruma, Houchins, Jolivette, & Benson, 2010), ωστόσο, δεν έχουν εντοπίσει διαφορές στην αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας μεταξύ τους.

Οι Sarıçam και Sakızb (2014) συμφωνούν με την άποψη πως η αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας είναι υψηλότερη στους ειδικούς παιδαγωγούς συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς άλλων ειδικοτήτων. Ακόμα, διερευνώντας τη σχέση μεταξύ της αυτοαποτελεσματικότητας, του εργασιακού στρες και της επαγγελματικής εξουθένωσης στους εκπαιδευτικούς βρήκαν ότι οι έννοιες αυτές

ήταν έντονα συναφείς, αποδεικνύοντας ότι κάθε μεταβλητή της μίας πρόβλεπε είτε την αύξηση είτε τη μείωση των άλλων μεταβλητών. Αυτό συνεπάγεται την υπόθεση ότι τα επίπεδα του εργασιακού στρες που βιώνουν οι ειδικοί παιδαγωγοί μπορεί να συνδέονται με τις πεποιθήσεις τους σχετικά με την εκπαιδευτική τους ικανότητα και αυτοαποτελεσματικότητα. Αυτά τα αποτελέσματα της έρευνας συμφωνούν με εκείνα άλλων ερευνών (πχ Skaalvik & Skaalvik, 2010).

Στην ίδια κατεύθυνση τάσσεται και η έρευνα των Leyser και συνεργατών (2011), οι οποίοι αποκάλυψαν πως η εργασία με παιδιά με αναπηρίες προωθεί την αυτοαποτελεσματικότητα. Αυτή η υψηλή αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας, πιθανότατα, φανερώνει τις υψηλές προσδοκίες και τη ψευδή αισιοδοξία την ειδικών παιδαγωγών, που πιθανότατα πηγάζουν από την υποτίμηση της πολυπλοκότητας του εκπαιδευτικού τους έργου. Ένα επιπλέον εύρημα της μελέτης τους αποτελεί και η αρνητική συσχέτιση της αυτοαποτελεσματικότητας και του εργασιακού στρες και συγκεκριμένα όσο αυξάνονται τα επίπεδα της πρώτης τόσο περιορίζεται το δεύτερο.

Το 2003 οι Wiggle και Wilcox διεξήγαγαν έρευνα σε Αμερικανούς ειδικούς παιδαγωγούς, οι οποίοι διέθεταν διαφορετική διδακτική εμπειρία, με κύριο στόχο τη διερεύνηση των επιπέδων αυτοαποτελεσματικότητας που διαθέτουν. Τα ερευνητικά δεδομένα εντόπισαν ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούσαν πως διέθεταν υψηλή αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας όσον αφορά στην ικανότητά τους να ανταπεξέρχονται σε τομείς όπως η αποκωδικοποίηση των πληροφοριών και η κατανόηση των μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών προβλέπει τους τομείς εξουθένωσης, υποδεικνύοντας ότι οι πεποιθήσεις των ειδικών παιδαγωγών για τις δεξιότητές τους, όσον αφορά τη χρήση κατάλληλων εκπαιδευτικών στρατηγικών, τη διατήρηση ενός καλού περιβάλλοντος στην τάξη και τη διευκόλυνση της μάθησης των μαθητών, μπορούν να προβλέψουν τον πιθανό κίνδυνο εξάντλησης. Η σχέση μεταξύ των χαμηλότερων αντιλήψεων αυτοεκτίμησης των εκπαιδευτικών και της συναισθηματικής εξάντλησης είναι ισχυρή. Αυτή η σχέση προτείνει ότι οι εκπαιδευτικοί, που γνωρίζουν πως να διευκολύνουν τη μάθηση των μαθητών τους, να οργανώσουν και να υποστηρίξουν ένα κατάλληλο περιβάλλον στην τάξη και να εφαρμόσουν καλά σχεδιασμένες διδακτικές πρακτικές, είναι λιγότερο πιθανό να

βιώσουν συναισθηματική εξάντληση. Παρομοίως, οι υψηλές πεποιθήσεις τους σχετικά με την αυτοαποτελεσματικότητά τους συνδέονται με χαμηλότερα επίπεδα αποπροσωποποίησης (Sarıçam & Sakızb, 2014).

Όπως ανέφεραν οι Leiter (1992) και Wilhelm, Dewhurst-Savellis και Parker (2000), ένα ακατάλληλο εργασιακό περιβάλλον μπορεί να προκαλέσει αρνητικά συναισθήματα στους εργαζομένους, τα οποία μπορεί να οδηγήσουν σε έντονη αρνητική στάση απέναντι στο επάγγελμά τους. Συνεπώς, το έργο των ειδικών παιδαγωγών θα μπορούσε να επηρεαστεί αρνητικά, δεδομένου του δυσχερούς χαρακτήρα της θέσης εργασίας τους. Αυτό το γεγονός αποδεικνύει τη σχέση μεταξύ της προσωπικής ολοκλήρωσης των εκπαιδευτικών της Ειδικής Αγωγής και των αντιλήψεών τους για την αυτοεκτίμησή τους (Sarıçam & Sakızb, 2014). Αυτό το συμπέρασμα είναι συνεπές με εκείνο των Jepson και Forrest (2006), οι οποίοι υποδηλώνουν ότι μια αίσθηση αυτοδιάθεσης και σκοπού προβλέπει θετικές πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας και μειώνει τον κίνδυνο εξάντλησης.

Σύμφωνα, τέλος, με τους Gavish και Bar-On (2016), η πλειοψηφία των ειδικών παιδαγωγών διαθέτει ισχυρή αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας όταν προκύπτουν θέματα που αφορούν τον παραδοσιακό πυρήνα της ειδικής αγωγής και γνώσεις που σχετίζονται με την μακρόχρονη κατάρτισή τους. Τέτοια θέματα μπορεί να συνδέονται με τον νόμο και τις πολιτικές του κράτους, το εργασιακό ήθος και την ικανότητα διαχείρισης ακραίων ανθρώπινων συνθηκών. Όσον αφορά στην αντιμετώπιση πολυδιάστατων ζητημάτων, τα οποία χρήζουν καινοτομίας και συνεργασίας, μόνο ένα μικρό ποσοστό των ερωτηθέντων παρουσιάζει υψηλά επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας.

3.5. Συσχέτιση αυτοαποτελεσματικότητας και ψυχικής ανθεκτικότητας

Η αυτοαποτελεσματικότητα δεν επηρεάζει μόνο τις ανθρώπινες ζωές σε εξαιρετικά στρεσογόνες καταστάσεις, αλλά βοηθά, επίσης, κάποιον να αναπτύξει κίνητρα και να οραματιστεί στόχους που χαρακτηρίζονται από πρόκληση. Κατά συνέπεια, επηρεάζει την προσωπική και επαγγελματική λήψη αποφάσεων καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του (Betz & Klein, 1996. Markman, Balkin, & Baron, 2002). Η ανθεκτικότητα, από την άλλη πλευρά, αφορά, κυρίως, την προσαρμογή σε τραυματικούς στρεσογόνους παράγοντες. Ως εκ τούτου, συνδέεται στενά με την εμφάνιση καταστάσεων που πρέπει να ξεπεραστούν. Τα ανθεκτικά άτομα ξεπερνούν τις αντιξοότητες και ανακάμπτουν ταχύτατα, γεγονός που αντικατοπτρίζει τη σπουδαιότητα των ανθρώπινων προσαρμοστικών συστημάτων (Masten, 2001).

Η έννοια της ανθεκτικότητας αποτελεί, επιπλέον, ένα πολύπλευρο κατασκεύασμα που περιλαμβάνει επίσης αρκετούς άλλους προσωπικούς πόρους, όπως η αυτοεκτίμηση, η αισιοδοξία, οι στρατηγικές αντιμετώπισης ή οι καλές κοινωνικές σχέσεις (Condly, 2006). Η ανθεκτικότητα αφορά στην ικανότητα του ατόμου να αντιστέκεται ή να ανακάμπτει από τις αντιξοότητες (Bonanno, Brewin, Kaniasty, & La Greca, 2010. Tedeschi & Calhoun, 1995). Έτσι, αναφέρεται στην ταχεία επιστροφή του ατόμου στις καθημερινές του δραστηριότητες μετά από την έκθεση σε ένα τραυματικό συμβάν. Ως εκ τούτου, ο άνθρωπος δεν μπορεί να είναι ανθεκτικός εάν δεν υπάρχει κανένας παράγοντας στρες. Ωστόσο, η αυτοαποτελεσματικότητα μπορεί να είναι παρούσα εάν ο στρεσογόνος παράγοντας δεν είναι ακόμα παρών ή δεν πρόκειται να εμφανιστεί καθόλου (Berry & West, 1993). Επομένως, η υψηλή αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας μπορεί να έχει θετικό αντίκτυπο στις διαδικασίες κινητοποίησης, ακόμη και αν απουσιάζουν συγκεκριμένοι παράγοντες πίεσης. Η αυτοαποτελεσματικότητα μπορεί, ωστόσο, να είναι χρήσιμη στο άτομο, ώστε να επιδείξει ανθεκτικότητα ενάντια στις αντιξοότητες. Ενεργοποιώντας συναισθηματικούς, παρακινητικούς και δραστικούς μηχανισμούς στις πιεστικές καταστάσεις, η αίσθηση της αυτοαποτελεσματικότητας μπορεί να προωθήσει την ανθεκτικότητα. Ως εκ τούτου, η αυτοαποτελεσματικότητα έχει εννοηθεί ως ένα συστατικό της ψυχικής ανθεκτικότητας (Rutter, 1987. Schwarzer & Warner, 2013).

4. Ψυχική ανθεκτικότητα εκπαιδευτικών

4.1. Εννοιολογικό περιεχόμενο ψυχικής ανθεκτικότητας

Η έννοια της ανθεκτικότητας χρησιμοποιήθηκε, αρχικά, από τη φυσική επιστήμη των υλικών για να περιγράψει την ιδιότητα τους να επανέρχονται στην αρχική τους μορφή ή θέση, κατόπιν μιας φυσικής ή μη μεταβολής (πχ τέντωμα, πίεση, καμπή) (Shastri, 2013). Μετέπειτα, η έννοια αυτή χρησιμοποιήθηκε και τον τομέα της ψυχολογίας ως «ψυχική ανθεκτικότητα», για να προσδιορίσει την ποικιλία των αντιδράσεων κατά τις οποίες ένα άτομο ή μία ομάδα προσαρμόζεται και ανακάμπτει έπειτα από αντίξοες, τραγικές, απειλητικές ή στρεσογόνες καταστάσεις (Aburn, Gott, & Hoare, 2016).

Κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του '70 ο όρος «ψυχική ανθεκτικότητα» χρησιμοποιήθηκε για να περιγράψει τη θετική εξέλιξη των παιδιών που θεωρούνταν «σε κίνδυνο» λόγω της έκθεσής τους σε εμπειρίες όπως η κακοποίηση, το ψυχικό τραύμα και το διαζύγιο (Garmezy, 1974). Οι μετέπειτα μελέτες (πχ Masten, Best, & Garmezy, 1990) επικεντρώθηκαν σε μεγάλο βαθμό στις προσωπικές ιδιότητες των αποκαλούμενων «ψυχικά ανθεκτικών παιδιών», εντοπίζοντας τους ατομικούς παράγοντες κινδύνου, που θα μπορούσαν να οδηγήσουν σε δυσλειτουργίες και αρνητικά αποτελέσματα και τους προστατευτικούς παράγοντες, που θα μπορούσαν να συντελέσουν στη θετική προσαρμογή και αποτελέσματα.

Περαιτέρω ερμηνείες του όρου στηρίζονται στην αντίληψη ότι η ανάπτυξη της ψυχικής ανθεκτικότητας συνεπάγεται μια πολύπλοκη αλληλεπίδραση μεταξύ του ατόμου και του περιβάλλοντος που οδηγεί σε «*επιτυχή προσαρμογή παρά τις προκλητικές ή απειλητικές περιστάσεις*» (Masten et al., 1990, σελ. 424). Ιδιαίτερη προσοχή, επίσης, δόθηκε στη διαδικασία ανάπτυξης της ψυχικής ανθεκτικότητας με βάση κάποιους ευρύτερους περιβαλλοντικούς παράγοντες, συμπεριλαμβανομένων των φίλων, της οικογένειας και της κοινότητας (Luthar, Cicchetti, & Becker, 2000). Ταυτόχρονα, άλλες έρευνες συνέχισαν να επικεντρώνονται σε προσωπικά χαρακτηριστικά, όπως η ικανότητα επίλυσης προβλημάτων και η ευελιξία, αποδεικνύοντάς τα ως σημαντικά στοιχεία για την ενίσχυσή της (Castro, Kelly, & Shih, 2010. Patterson, Collins, & Abbott, 2004).

Τις τελευταίες δεκαετίες, η έρευνα συνέβαλε περαιτέρω στην αντίληψη του εννοιολογικού περιεχομένου της ψυχικής ανθεκτικότητας ως μία πολύπλοκη και πολύπλευρη έννοια. Αντί να θεωρείται ως εγγενής ποιότητα, η ψυχική ανθεκτικότητα τυπικά απεικονίζεται ως «*σχετική, αναπτυξιακή και δυναμική και εκδηλώνεται ως αποτέλεσμα μιας συνεχούς διαδικασίας μέσα σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο*» (Gu & Day, 2007, σελ. 1305). Η πλειοψηφία των ερευνών περιγράφει, επίσης, την ψυχική ανθεκτικότητα ως μια διαδικασία (Bobek, 2002. Egeland, Carlson, & Sroufe, 1993. Masten, Best, & Garmezy, 1990), έναν τρόπο αλληλεπίδρασης με τα γεγονότα (Tait, 2008) και την ικανότητα αντιμετώπισης των προκλήσεων (Sammons et al., 2007). Πολλοί ορισμοί αναγνωρίζουν, επίσης, ότι συγκεκριμένα πλαίσια προσφέρουν παράγοντες κινδύνου και προστασίας, οι οποίοι μπορούν να περιορίσουν ή να προωθήσουν την ανάπτυξη και την επίδειξη ψυχικής ανθεκτικότητας (Cefai, 2007). Η ποικιλομορφία αυτών των ορισμών και η έμφαση στους ατομικούς και διαπροσωπικούς παράγοντες υπογραμμίζουν την πολυδιάστατη και πολύπλοκη φύση της ψυχικής ανθεκτικότητας.

Ενώ οι ψυχολογικές πτυχές της ανθεκτικότητας έχουν επικεντρωθεί στα ατομικά χαρακτηριστικά, τους περιβαλλοντικούς παράγοντες και την αλληλεπίδραση που συντελείται μεταξύ τους, είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι η ψυχική ανθεκτικότητα έχει διερευνηθεί και με τη χρήση περαιτέρω πτυχών. Για παράδειγμα, ο Ungar (2004) υποστηρίζει ότι τα συμβατικά οικολογικά μοντέλα ψυχικής ανθεκτικότητας είναι περιορισμένα και «*αδυνατούν να ανταπεξέλθουν στην πληθώρα των νοημάτων που τα άτομα θεωρούν πως άπτουν της έννοιας της ανθεκτικότητας*» (σελ. 345). Ο ίδιος (2008, σελ. 225) υποστηρίζει πως ως ψυχική ανθεκτικότητα νοείται «*τόσο η ικανότητα των ατόμων να κατευθύνουν την πορεία τους προς ψυχολογικούς, κοινωνικούς, πολιτιστικούς και φυσικούς πόρους στήριξης της ευημερίας τους, όσο και να διαπραγματεύονται ατομικά και συλλογικά με απώτερο σκοπό την παροχή αυτών των πόρων με πολιτισμικά σημαντικούς τρόπους*».

Σύμφωνα με τους Masten, Best και Garmezy (1990, σελ. 425), «*η ψυχική ανθεκτικότητα αναφέρεται στη διαδικασία, την ικανότητα ή την έκβαση της επιτυχούς προσαρμογής παρά τις προκλητικές ή απειλητικές περιστάσεις*». Οι ερευνητές επισημαίνουν τουλάχιστον δύο απαραίτητες προϋποθέσεις για τον ορισμό της: α) την ύπαρξη σημαντικής αντιξοότητας και β) μιας θετικής προσαρμογής (Luthar, Cicchetti, & Becker, 2000). Για τον λόγο αυτόν, η ψυχική ανθεκτικότητα δε μπορεί να μετρηθεί

άμεσα αλλά έμμεσα, καθώς μπορεί να αποδειχτεί με αυτά τα δύο συστατικά στοιχεία της (Luthar, 2006).

Γενικότερα, ο ορισμός της ψυχικής ανθεκτικότητας αναφέρεται «*στην ύπαρξη ατόμων, τα οποία είτε γεννιούνται και μεγαλώνουν μέσα σε αντίξοες συνθήκες (όπως ανέχεια, οικογενειακό προβληματικό περιβάλλον, πόλεμο), είτε βιώνουν απροσδόκητα μια ποικιλία οδυνηρών και ενδεχομένως τραυματικών εμπειριών της ζωής (ασθένεια, απώλεια αγαπημένων προσώπων) και αποδεικνύονται αρκετά ικανά να ανταπεξέλθουν, ώστε να μην αναπτύξουν κάποια ψυχολογική διαταραχή»* (Δημητριάδου, Σταλίκας, & Κουδιγκέλη, 2011, σελ. 84). Ως ψυχικά ανθεκτικά περιγράφονται τα άτομα που έχουν υψηλά επίπεδα προσαρμογής στις εκάστοτε απαιτήσεις, ενώ παράλληλα μετασχηματίζουν τις συνθήκες αντλώντας ευκαιρίες από το περιβάλλον τους (Masten, 2011). Ωστόσο, τα άτομα μπορεί να είναι ψυχικά ανθεκτικά καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής τους.

Πολλοί συγγραφείς, επιπρόσθετα, τονίζουν πως πρέπει να δίνεται ιδιαίτερη προσοχή σε όλα τα γνωρίσματα που διακρίνονται μέσω της ψυχικής ανθεκτικότητας. Ορισμένοι ερευνητές, επίσης, ισχυρίζονται πως η ψυχική ανθεκτικότητα αποτελεί ένα «προϊόν μαθησιακής διαδικασίας» (Χατζηχρήστου, 2004), δηλαδή καθιστά μία διαδικασία που συνεχώς αναπτύσσεται και μπορεί να διδαχθεί (Patterson & Kelleher, 2005). Η ψυχική ανθεκτικότητα, επιπλέον, απορρέει από τις θετικές εμπειρίες του ατόμου (πχ ευτυχία), τα θετικά ατομικά χαρακτηριστικά και τις θετικές κοινωνικές σχέσεις (Patterson & Kelleher, 2005). Οι ερευνητές θεωρούν πως η ψυχική ανθεκτικότητα μπορεί να ενισχυθεί και να καλλιεργηθεί (Pardon, Waxman, & Huang, 1999). Το περιβάλλον του ατόμου μπορεί να επιδράσει θετικά ή αρνητικά στην ψυχολογία του ατόμου.

Συμπερασματικά, λοιπόν, παρατηρείται πως η έννοια της ψυχικής ανθεκτικότητας αποτελεί ένα ευρύ πεδίο μελέτης που έχει απασχολήσει κατά καιρούς πολλούς ερευνητές και ψυχολόγους. Ωστόσο, μέχρι στιγμής, δεν διατίθεται κάποιος κοινά αποδεκτός ορισμός παγκοσμίου επιπέδου, παρά το γεγονός πως οι περισσότεροι από αυτούς παρουσιάζουν μεταξύ τους κοινά σημεία και ομοιότητες.

4.2. Η ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών

Κατά τη διάρκεια των τελευταίων δεκαετιών, το επάγγελμα του διδακτικού προσωπικού χαρακτηρίζεται από ολοένα αυξανόμενη πολυπλοκότητα έργου και από ορισμένες δύσκολες συνθήκες εργασίας, ιδίως σε μη προνομιούχα σχολεία (Ballet & Kelchtermans, 2009). Αυτά τα σχολεία παρουσιάζουν ιδιαίτερες προκλήσεις, όπως η έλλειψη πόρων και ευκαιριών επαγγελματικής ανάπτυξης και στήριξης (Castro, Kelly, & Shih, 2010. Masten & Powell, 2003. Théorêt, Hrimech, Garon, & Carpentier, 2003). Ως αποτέλεσμα, οι εκπαιδευτικοί παγκοσμίως συχνά αναφέρουν υψηλά επίπεδα εργασιακού στρες (Kovess-Masféty, Rios-Seidel, & Sevilla-Dedieu, 2007. Skaalvik & Skaalvik, 2009. Wilhelm, Dewhurst-Savellis, & Parker, 2000). Πολλές διεθνείς μελέτες, που είχαν ως στόχο την ανάδειξη των πηγών και των συνεπειών του εργασιακού στρες των εκπαιδευτικών, εντόπισαν κάποια προσωπικά χαρακτηριστικά που σχετίζονται με αυτό. Οι κυριότερες πηγές εργασιακού στρες των εκπαιδευτικών, όπως προαναφέρθηκε, είναι ο μεγάλος φόρτος εργασίας, η έλλειψη χρόνου, πόρων και υποστήριξης καθώς και η προκλητική συμπεριφορά ή οι ειδικές ανάγκες ορισμένων μαθητών της τάξης (Huisman, Singer, & Catapano, 2010. Klassen & Chiu, 2010. Kyriacou, 2001. Naylor & Schaefer, 2002. Richards, 2012. Skaalvik & Skaalvik, 2009). Το επίμονο εργασιακό στρες μπορεί να οδηγήσει σε ορισμένες δυσμενείς συνέπειες, όπως η εξάντληση (Fives, Hamman, & Olivarez, 2007) ή ακόμα και επαγγελματική εξουθένωση.

Σε αυτό το πλαίσιο, μια νέα προοπτική που δεσμεύει την ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών παρουσιάζεται ως πολλά υποσχόμενη. Όπως υποστηρίζουν οι Mansfield, Beltman, Price και McConney (2012), η διερεύνηση της ψυχικής ανθεκτικότητας δίνει την ευκαιρία να προσδιοριστούν οι αποτελεσματικότερες παρεμβάσεις για την αντιμετώπιση της φθοράς των εκπαιδευτικών και να προωθηθεί η «*διατήρηση της ποιότητας*» τους (Gu & Day, 2007, σελ. 1314). Η διεθνής έρευνα σχετικά με την ψυχική ανθεκτικότητα των δασκάλων είναι, επίσης, σύμφωνη με τη θετική ψυχολογία, διότι εστιάζει στην ευημερία των εκπαιδευτικών και στην ψυχολογική υγεία (Théorêt, 2003). Όλα αυτά θα μπορούσαν να εξηγήσουν γιατί αυτό το πεδίο έρευνας αποκτά συνεχώς αυξανόμενο ενδιαφέρον κατά την τελευταία δεκαετία.

Επιπλέον, ορισμένες μελέτες σχετικά με την ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών επισημαίνουν τη σημαντική επίδραση που ασκούν σε αυτή οι επαγγελματικές δεξιότητες των ίδιων, οι οποίες ενίοτε χαρακτηρίζονται ως ο σημαντικότερος ατομικός προστατευτικός παράγοντας για τους ψυχικά ανθεκτικούς εκπαιδευτικούς (Théorêt, 2003). Σύμφωνα με τον Patterson, Collins και Abbott (2004), οι ψυχικά ανθεκτικοί εκπαιδευτικοί θέτουν την επαγγελματική τους ανάπτυξη ως προτεραιότητα και φαίνεται να υιοθετούν μια πιο ενεργή προσέγγιση επίλυσης προβλημάτων.

Ο όρος « ψυχική ανθεκτικότητα» χρησιμοποιείται συχνά στην καθημερινή γλώσσα και, ως εκ τούτου, είναι σημαντικό να διευκρινιστεί πως εκφράζεται στο πλαίσιο του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού. Οι πρώτοι ορισμοί της ψυχικής ανθεκτικότητας επικεντρώθηκαν στον εντοπισμό των παραγόντων κινδύνου καθώς και των προστατευτικών παραγόντων που την προωθούν ή την περιορίζουν αλλά και στα ιδιαίτερα γνωρίσματα που χαρακτηρίζουν τα ψυχικά ανθεκτικά άτομα. Οι ορισμοί της ψυχικής ανθεκτικότητας περιλαμβάνουν όχι μόνο την ανάκαμψη από στρεσογόνες καταστάσεις, αλλά και τη σταθερή ανάπτυξη ως αποτέλεσμα μιας υγιούς αντίδρασης σε αυτές (Reich, Zautra, & Hall, 2010). Τα τελευταία χρόνια οι ερευνητές έχουν αρχίσει να αντιλαμβάνονται την έννοια της ψυχικής ανθεκτικότητας από μια κοινωνική οικουμενική οπτική, όπου αυτή ορίζεται ως «*ένα σύνολο συμπεριφορών, που με την πάροδο του χρόνου αντανακλούν τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ του ατόμου και του περιβάλλοντός του και ιδιαίτερα τις ευκαιρίες προσωπικής ανάπτυξης, που είναι διαθέσιμες και προσιτές*» (Ungar, 2012, σελ. 14).

Επιπρόσθετα, έχει αποδειχθεί ότι η ψυχική ανθεκτικότητα δεν αποτελεί μόνο μια προσωπική ιδιότητα, αλλά είναι ένα πολύπλοκο κατασκεύασμα που προκύπτει από μια δυναμική σχέση μεταξύ του κινδύνου και των προστατευτικών παραγόντων (Benard, 2004). Ως αναδυόμενο πεδίο έρευνας και εν μέρει λόγω της πολύπλοκης φύσης της, η ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών έχει διαμορφωθεί στη βιβλιογραφία με διάφορους τρόπους (Bobek, 2002. Le Cornu, 2009). Ένα τέτοιο εύρος εννοιών είναι σημαντικό για την αντιμετώπιση της πολυδιάστατης φύσης της. Αξίζει, επίσης, να αναφερθεί πως ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών έχει διερευνηθεί χρησιμοποιώντας ποικίλες μεθοδολογίες. Η βιβλιογραφία σχετικά με αυτή ποικίλλει στη θεωρητική βάση και το πεδίο εφαρμογής της. Δεδομένου ότι η ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών είναι ένα αναδυόμενο πεδίο έρευνας, φαίνεται ότι υπάρχουν πεδία που ασχολούνται άμεσα με αυτήν, ενώ κάποια άλλα εξετάζουν τις

σχετικές με αυτή δομές. Όπως υποστηρίζει ο Day (2008) η έρευνα σχετικά με την ψυχική ανθεκτικότητα των δασκάλων οφείλει να πάψει να επικεντρώνεται σε παράγοντες που επηρεάζουν την απόφαση τους να εγκαταλείψουν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού και αντί αυτού να επιχειρήσει την εις βάθος κατανόηση των παραγόντων που επιτρέπουν στην πλειοψηφία των εκπαιδευτικών να διατηρήσουν το κίνητρο, την επαγγελματική τους δέσμευση και την αυτοαποτελεσματικότητα στο επάγγελμα τους.

Στο πλαίσιο του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού, η ψυχική ανθεκτικότητα μπορεί να θεωρηθεί ως μία ικανότητα, διαδικασία και αποτέλεσμα. Περιλαμβάνει, επίσης, την ικανότητα του εκπαιδευτικού να αξιοποιήσει τους προσωπικούς του πόρους, για να ανταπεξέλθει στις προκλήσεις καθώς και τη δυναμική διαδικασία, με την οποία τα χαρακτηριστικά των ίδιων και των προσωπικών και επαγγελματικών τους πλαισίων αλληλοεπιδρούν διαχρονικά (Beltman, 2015). Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αναπτύξουν την ψυχική τους ανθεκτικότητά τους, μέσω της αξιοποίησης προσωπικών πόρων (πχ κίνητρα, κοινωνικές και συναισθηματικές ικανότητες), της κατανόησης των τρόπων απόκτησης των σχετικών πόρων (πχ σχέσεις, δίκτυα υποστήριξης) και της ανάπτυξης μιας σειράς προσαρμοστικών στρατηγικών αντιμετώπισης (πχ διατήρηση της ισορροπίας μεταξύ επαγγελματικής και προσωπικής ζωής) για τη διαχείριση των προκλήσεων με στόχο τη μεγιστοποίηση των προσαρμοστικών και ανθεκτικών αποτελεσμάτων (π.χ. δέσμευση, ικανοποίηση από την εργασία, ευεξία, δέσμευση) (Beltman, 2015).

Η ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών φέρει τρία διακριτικά χαρακτηριστικά (Gu & Day, 2007, 2013. Gu & Li, 2013). Πρώτον, έχει υποστηριχθεί ότι τα γνωρίσματα της γίνονται καλύτερα κατανοητά σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο λαμβάνοντας υπόψιν όχι μόνο το «*εγγύτερο ατομικό περιβάλλον σχολείου ή τάξης»* αλλά και το *«ευρύτερο πλαίσιο του επαγγέλματος*» (Beltman, Mansfield, & Price, 2011, σελ. 190). Στην εκπαιδευτική βιβλιογραφία υπάρχουν άφθονα στοιχεία που καταδεικνύουν ότι η υποστήριξη της διοίκησης στην ανάπτυξή τους, η εμπιστοσύνη των ηγετών και η θετική ανάδραση από τους γονείς και τους μαθητές αποτελούν βασικές θετικές επιδράσεις στο κίνητρο και την ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών (Brunetti, 2006. Castro, Kelly, & Shih, 2010. Day et al., 2007. Huberman, 1993. Meister & Ahrens, 2011).

Δεύτερον, η ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών είναι, επίσης, συγκεκριμένη ως προς τον ρόλο της, δεδομένου ότι συνδέεται στενά με τη δύναμη και την πεποίθηση της επαγγελματικής δέσμευσης των εκπαιδευτικών (Hansen, 1995). Στην έρευνα του σχετικά με τους καθηγητές που εργάζονται στα γυμνάσια των ΗΠΑ, ο Brunetti (2006, σ. 813) χαρακτήρισε την ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών ως το «*γνώρισμα που επιτρέπει στους καθηγητές να διατηρήσουν τη δέσμευσή τους στις διδακτικές πρακτικές παρά τις αντίξοες συνθήκες και τα επαναλαμβανόμενα εμπόδια*». Με την πάροδο του χρόνου, η έρευνα έχει, επίσης, διαπιστώσει ότι οι πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας των δασκάλων, ως προς το εάν έχουν την ικανότητα να βοηθήσουν τα παιδιά να μάθουν αποτελεσματικά και να επιτύχουν, είναι ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες που επηρεάζουν ιδιότητες της ψυχικής ανθεκτικότητας. Με αυτή την έννοια, οι ψυχικά ανθεκτικοί δάσκαλοι επιδεικνύουν ικανότητες ανάπτυξης και εκπλήρωσης για την επιδίωξη προσωπικών και επαγγελματικά σημαντικών στόχων (Hong, 2012. Kitching, Morgan, & O'Leary, 2009. Morgan, Ludlow, Kitching, O'Leary, & Clarke, 2010).

Τρίτον, η έρευνα έχει αποδείξει ότι η ένας ψυχικά ανθεκτικός εκπαιδευτικός μπορεί όχι μόνο να ανακάμψει γρήγορα και αποτελεσματικά από τις δυσκολίες αλλά παρουσιάζει, επίσης, και πολλές πρόσθετες ικανότητες. Εκτός από τις συνήθεις πιέσεις και τις αναπόφευκτες αβεβαιότητες που χαρακτηρίζουν την καθημερινή εργασία και τη ζωή πολλών εκπαιδευτικών, αντιμετωπίζουν, επίσης, προκλήσεις που συνδέονται με συγκεκριμένες επαγγελματικές τους φάσεις. Τέλος, οι Gu και Day (2013, σ.26) υποστήριξαν ότι η ικανότητα των εκπαιδευτικών να είναι ψυχικά ανθεκτικοί «*δε συνδέεται πρωτίστως με την ικανότητα να ανακάμπτουν από τις εξαιρετικά τραυματικές εμπειρίες και τα γεγονότα, αλλά μάλλον με την ικανότητα να διατηρούν την ισορροπία και την αίσθηση δέσμευσης στα καθημερινά περιβάλλοντα διδασκαλίας*».

4.3. Σημασία Ψυχικής Ανθεκτικότητας στους εκπαιδευτικούς

Η ψυχική ανθεκτικότητα, όπως ήδη αναφέρθηκε, επιτρέπει στα άτομα να ανακάμπτουν εύκολα και γρήγορα από ένα τραυματικό γεγονός ή δύσκολη κατάσταση και να εξελίσσονται, επιτρέποντας κατά συνέπεια στους εκπαιδευτικούς να διατηρήσουν ένα υψηλό ποιοτικό επίπεδο στην εργασία τους, παρά τις όποιες δυσκολίες αντιμετωπίσουν (Gu, 2014). Συνεπώς, η ψυχική ανθεκτικότητα κρίνεται αναγκαία στους εκπαιδευτικούς, καθώς τους επιτρέπει να διατηρήσουν την εργασιακή τους δέσμευση, τα εσωτερικά τους κίνητρα, την εμπλοκή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία και να εξακολουθούν να αναπτύσσονται επαγγελματικά, ώστε να μεγιστοποιήσουν τις ικανότητές τους παρέχοντας υψηλής ποιότητας διδασκαλία (Howard & Johnson, 2004. Gu & Day, 2007).

Μια προσέγγιση για την κατανόηση της φθοράς των εκπαιδευτικών, περιλαμβάνει την εξέταση των στάσεων και των συμπεριφορών αυτών που παραμένουν στο επάγγελμα και διατηρούν την εργασιακή τους δέσμευσή, παρά τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν (Day & Gu, 2007. Gordon & Coscarelli, 1996. Howard & Johnson, 2004). Σύμφωνα με αυτήν την προσέγγιση οι εκπαιδευτικοί που διαθέτουν χαρακτηριστικά ψυχικά ανθεκτικών ατόμων είναι πιθανότερο να επιμείνουν σε δυσμενείς καταστάσεις, να προσαρμόζονται ευκολότερα στις αλλαγές και τελικά να είναι λιγότερο διατεθειμένοι να εγκαταλείψουν το επάγγελμα τους. Χαρακτηριστικά όπως ισχυρή αίσθηση ικανότητας, αυτοαποτελεσματικότητας και ολοκλήρωσης, το χιούμορ (Bobek, 2002), η αποφασιστική λήψη αποφάσεων σταδιοδρομίας, η διορατικότητα, η επαγγελματική ελευθερία (Sumsion, 2004) και χρήση στρατηγικών αντιμετώπισης κατέχουν, επίσης, εξέχουσα σημασία (Sharplin, O'Neill, & Chapman, 2011). Αντιστρόφως, οι εκπαιδευτικοί που παρουσιάζονται λιγότερο ικανοί να διαχειριστούν τις συναισθηματικές πτυχές της επαγγελματικής τους ζωής και κατά συνέπεια διαθέτουν χαμηλά επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας, εμφανίζουν περισσότερες πιθανότητες να υποφέρουν από εργασιακό στρες και εξάντληση. Η διάθεση υψηλών επιπέδων ψυχικής ανθεκτικότητας στους εκπαιδευτικού θεωρείται, συνεπώς, ένας πιθανός τρόπος αντιμετώπισης της φθοράς που βιώνουν (Tait, 2008).

Επιπλέον, η αναγκαιότητα ενίσχυσης της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών οφείλεται στο γεγονός πως οι εκπαιδευτικοί λειτουργούν ως πρότυπα για τους μαθητές τους. Ειδικότερα, δεν είναι λίγες οι φορές που οι νέοι θα αναζητήσουν στήριξη και βοήθεια, στους σημαντικούς άλλους της ζωής τους. Έτσι, θα απευθυνθούν για συμβουλές και συναισθηματική στήριξη στον δάσκαλο που συμπαθούν και αποτελεί για αυτούς ένα θετικό πρότυπο (Tait, 2008).

Ένας ψυχικά ανθεκτικός εκπαιδευτικός δύναται να παρέμβει για να συμβάλει στην αντιμετώπιση προβλημάτων που απασχολούν τους μαθητές του βοηθώντας τους να επανέρθουν στη σωστή κατεύθυνση και αναπτυξιακή πορεία, όποτε αυτό είναι αναγκαίο (Cefai & Cavioni, 2014. Luthar, Cicchetti, & Becker, 2000). Ακόμα, μπορεί να τους μεταλαμπαδεύσει τις αντίστοιχες γνώσεις και δεξιότητες, ενισχύοντας την αντιληπτική ικανότητα και κρίση τους. Κατά συνέπεια γνωρίζοντας την επιρροή που ασκεί στους μαθητές του μπορεί να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στην προαγωγή της ψυχικής ανθεκτικότητας των τελευταίων και συνεπώς, μπορεί να χορηγήσει στους νέους προστατευτικούς παράγοντες, παρέχοντας εκπαιδευτικές υπηρεσίες με θετικές υψηλές προσδοκίες και ένα ενδιαφέρον και πρακτικό μαθησιακό περιβάλλον (Sammons et al., 2007).

Τέλος, ο δάσκαλος που διαθέτει υψηλή ψυχική ανθεκτικότητα προωθεί τη δημιουργία μιας σχολικής τάξης με ψυχική ανθεκτικότητα, καθώς μαζί αποτελούν έναν δυναμικό οργανισμό που τα μέλη της αλληλοεπηρεάζονται (Christakis & Fowler, 2009). Με τη στήριξη και τη φροντίδα που παρέχουν στους μαθητές τους, δημιουργούν υψηλές και σαφείς προσδοκίες προωθώντας τη συμμετοχή όλων των μελών της σχολικής κοινότητας (Blum & Libbey, 2004). Ακόμα, η υψηλή ψυχική ανθεκτικότητα μιας τάξης μπορεί να συμβάλει σε υψηλά ακαδημαϊκά αποτελέσματα, αυτοέλεγχο συμπεριφοράς, καλές σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών και αποτελεσματικότερη συνεργασία σχολείου και οικογένειας (Doll, Brehm, & Zucker, 2014).

4.4. Προστατευτικοί παράγοντες και προαγωγή Ψυχικής Ανθεκτικότητας

Η ανάπτυξη της ψυχικής ανθεκτικότητας αποτελεί μία δυναμικής διαδικασία, δηλαδή διαρκεί καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου. Διακρίνεται, ωστόσο, από περιόδους κρίσιμης σημασίας κατά τις οποίες κάποιος μπορεί να την αποκτήσει, να τη διατηρήσει ή να τη μειώσει (Shastri, 2013). Στη διαδικασία αυτή κεντρικό ρόλο διαδραματίζουν ορισμένοι παράγοντες κινδύνου καθώς και προστατευτικοί παράγοντες (Gu & Day, 2013). Ως προστατευτικός παράγοντας ορίζεται η μεταβλητή που ενισχύει τα θετικά αποτελέσματα και την επιτυχημένη προσαρμογή σε περιόδους κρίσης (Howard & Johnson, 2004). Προκειμένου να προαχθεί η ψυχική ανθεκτικότητα οφείλουν να ενισχυθούν οι προστατευτικοί παράγοντες σε ατομικό αλλά και συλλογικό επίπεδο (Benzies & Mychsiuk, 2009). Η διερεύνηση αυτών των παραγόντων έχει αποτελέσει, τα τελευταία χρόνια, ένα διαδεδομένο αντικείμενο μελέτης της επιστημονικής κοινότητας.

Όσον αφορά στην ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών, οι ίδιοι καθημερινά έρχονται αντιμέτωποι με πολλές προκλήσεις, τις οποίες οφείλουν να ξεπεράσουν, προκειμένου να διατηρήσουν και να ενισχύσουν την ψυχική τους ανθεκτικότητα. Πρόσφατες έρευνες έχουν διερευνήσει τους προστατευτικούς παράγοντες αυτής, συμπεριλαμβανομένων των προσωπικών δυνατοτήτων. Μεταξύ αυτών είναι ο αλτρουισμός (Brunetti, 2006. Chong & Low, 2009), το ισχυρό ενδογενές κίνητρο (Flores, 2006. Gu & Day, 2007. Kitching, Morgan, & O'Leary, 2009), η επιμονή (Fleet, Kitson, Cassady, & Hughes, 2007. Sinclair, 2008), η αισιοδοξία (Chong & Low, 2009. Le Cornu, 2009), η αίσθηση χιούμορ (Bobek 2002. Jarzabkowski 2002), η συναισθηματική νοημοσύνη (Chan, Lau, Nie, Lim, & Hogan, 2008), η προθυμία των εκπαιδευτικών να εμπλακούν σε ριψοκίνδυνες καταστάσεις (Sumsion, 2003) και η ευελιξία (Le Cornu, 2009). Αυτά τα χαρακτηριστικά σχετίζονται με την ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών και μπορούν να τους βοηθήσουν να «επιβιώσουν» παρά τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν καθημερινά (Patterson et al., 2004, Sumsion, 2004). Επιπλέον, σημαντικό ρόλο στην ενίσχυσή της διαδραματίζουν οι δεξιότητες αλλά και η υψηλή αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας στη διδασκαλία (Brunetti, 2006. Gu & Day, 2007). Ακριβώς, όπως η έρευνα σχετικά με την ψυχική ανθεκτικότητα

αναγνωρίζει την σπουδαιότητα των ατομικών προστατευτικών παραγόντων, εξίσου σημαντικοί είναι και οι περιβαλλοντικοί προστατευτικοί παράγοντες. Οι παράγοντες αυτοί περιλαμβάνουν τη στήριξη των συνεργατών και των συναδέλφων τους (Le Cornu, 2009), την υποστήριξη της σχολικής μονάδας και της διοίκησης (Day, 2008. Fantilli & McDougall, Appleman, 2008) καθώς και τη στήριξη της οικογένειας και των φίλων (Howard & Johnson, 2004. Yates, Pelphrey, & Smith, 2008).

Η διατήρηση ισορροπίας μεταξύ εργασιακής και προσωπικής ζωής είναι εξίσου σημαντική (Le Cornu, 2013) . Σε έρευνα που πραγματοποίησε ο Tait (2008) απέδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί που ήταν ψυχικά ανθεκτικοί, έλαβαν μέριμνα για τον εαυτό τους, όπως για παράδειγμα μπορούσαν να αναγνωρίσουν τα επίπεδα στρες τους και να λάβουν μέτρα για τον περιορισμό του μέσω της σωματικής δραστηριότητας ή της κοινωνικής δικτύωσης. Η συνεχιζόμενη εκπαίδευση θεωρήθηκε, επίσης, ως μια σημαντική στρατηγική ενίσχυσης της ψυχικής ανθεκτικότητας, ειδικά εάν ανταποκρινόταν στα ενδιαφέροντα, τις ανάγκες και τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών (O'Sullivan, 2006. Patterson, Collins, & Abbott, 2004).

Η επίλυση προβλημάτων (Castro et al., 2010) και ο τρόπος επίλυσης προβλημάτων αποτελούν, επίσης, σημαντικούς τρόπους ενίσχυσης της ψυχικής ανθεκτικότητας. Έρευνες του παρελθόντος έχουν αποδείξει πως η συνεργατική επίλυση προβλημάτων θεωρείται από τους εκπαιδευτικούς, και ιδιαίτερα για εκείνους της πρώιμης σταδιοδρομίας, ως η πιο σημαντική μέθοδος προαγωγής της ψυχικής ανθεκτικότητας (Johnson et al., 2014) όπως, επίσης, και η αναζήτηση βοήθειας (Sharplin et al., 2011), η οποία μπορεί μερικές φορές να είναι δύσκολη για τους παλαιότερους εκπαιδευτικούς.

Τα οφέλη από τον καθορισμό των βραχυπρόθεσμων και των μακροπρόθεσμων στόχων θα μπορούσαν να αποτελέσουν μέρος ενός σχεδίου ενίσχυσης της ψυχικής ανθεκτικότητας (Curry & O'Brien, 2012). Η αποτελεσματική επικοινωνία με τους γονείς, τους συναδέλφους και την σχολική κοινότητα αποτελεί, επίσης, μια σημαντική στρατηγική (Bobek, 2002. Schelvis, Zwetsloot, Bos, & Wiezer, 2014). Ο καθορισμός των συναισθηματικών ορίων για την πρόληψη του στρες και της επαγγελματικής εξουθένωσης καθιστά μια επιπλέον στρατηγική που αποδεδειγμένα συμβάλλει στην ανάπτυξη της ψυχικής ανθεκτικότητας (Hong, 2012. Meister & Ahrens, 2011).

Σε έρευνα που πραγματοποίησαν οι Mansfield, Beltman, Price και McConney (2012) με στόχο την αναζήτηση των προστατευτικών παραγόντων της ψυχικής

ανθεκτικότητας, διαπίστωσαν ότι αυτοί μπορούν να ταξινομηθούν σε τέσσερεις κατηγορίες. Η πρώτη είναι η «επαγγελματική» και περιλαμβάνει όλα εκείνα τα εφόδια που επιτρέπουν στον εκπαιδευτικό να είναι προσαρμοστικός, ευέλικτος και να αυτοστοχάζεται. Με λίγα λόγια στην κατηγορία αυτή συγκαταλέγονται οι δεξιότητες που βοηθούν τον εκπαιδευτικό να οργανώνεται, να προετοιμάζεται για το μάθημά του, να διαχειρίζεται ορθά τον χρόνο του και να έχει θετικά διδακτικά αποτελέσματα. Η δεύτερη κατηγορία είναι η «συναισθηματική» και αναφέρεται στα συναισθηματικά εφόδια που βοηθούν τον εκπαιδευτικό να αναπροσαρμόζεται, να αντιμετωπίζει τις απαιτήσεις και το στρες της εργασίας του και να φροντίζει για την προαγωγή της ψυχικής του ευημερίας. Η τρίτη κατηγορία είναι η «κινητήρια» και αποτελείται από εκείνα τα εφόδια που επιτρέπουν σε ένα άτομο να είναι αισιόδοξο, επίμονο, να εστιάζει στη μάθηση και τη βελτίωση τόσο του ίδιου όσο και των μαθητών του. Τέλος, η τέταρτη κατηγορία, «η κοινωνική διάσταση», συγκεντρώνει τα εφόδια που επιτρέπουν στον εκπαιδευτικό να μη διστάζει να ζητάει βοήθεια από τον περίγυρό του και να εστιάζει στη λύση του προβλήματος και όχι στο πρόβλημα αυτό καθαυτό.

Λαμβάνοντας υπόψιν τους παραπάνω παράγοντες, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αφομοιώσουν όλες εκείνες τις συμπεριφορές που θα τους επιτρέψουν να ανακάμπτουν εύκολα και άμεσα από μία δύσκολη κατάσταση και κατά συνέπεια να ενισχύσουν την ψυχική τους ανθεκτικότητα.

4.5. Παράγοντες κινδύνου Ψυχικής Ανθεκτικότητας

Η ψυχική ανθεκτικότητα εκφράζεται από τις αντιδράσεις των ατόμων στις δύσκολες καταστάσεις. Η έρευνα έχει εντοπίσει παράγοντες κινδύνου σχετικούς με το περιβάλλον ή το πλαίσιο της διδασκαλίας. Για παράδειγμα, οι επαγγελματικές προκλήσεις όπως ο υψηλός φόρτος εργασίας, η διαχείριση της τάξης, η έλλειψη προετοιμασίας, η απουσία υποστήριξης και πόρων αποτελούν παράγοντες κινδύνου που συμβάλουν στη δημιουργία αντίξοων συνθηκών για πολλούς εκπαιδευτικούς (Jenkins, Smith, & Maxwell, 2009. Sumsion, 2003). Οι παράγοντες κινδύνου είναι σημαντικοί, καθώς απεικονίζουν πιθανές απειλές που μπορούν να βλάψουν την ψυχική ανθεκτικότητα και υποδεικνύουν το φάσμα των προκλήσεων που μπορούν να ξεπεραστούν παραγωγικά από τους ψυχικά ανθεκτικούς εκπαιδευτικούς.

Η έρευνα έχει αναγνωρίσει ότι η αστάθεια που βιώνει το σύγχρονο άτομο ευθύνεται για δυσκολίες όπως η χαμηλή αυτοπεποίθηση, οι δυσκολία αναζήτησης βοήθειας, η σύγκρουση μεταξύ των προσωπικών πεποιθήσεων, το στρες, η εξάντληση και η ανεπαρκής προετοιμασία για τη διδακτική διαδικασία, τις οποίες αντιμετωπίζουν καθημερινά οι εκπαιδευτικοί (Day, 2008. Day & Gu, 2014. Demetriou, Wilson, & Winterbottom, 2009. Flores, 2006. Le Cornu, 2009. Schlichte, Yssel, & Merbler, 2005). Αυτή η μεταβλητότητα σε συνδυασμό με τις συνέπειες που επιφέρει μπορεί να επηρεάσει σημαντικά το σχολικό περιβάλλον και την ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών (Day & Gu, 2007).

Άλλος ένα παράγοντας που λειτουργεί ανασταλτικά στην προαγωγή της ψυχικής ανθεκτικότητας των Ελλήνων εκπαιδευτικών φαίνεται να είναι η οικονομική κρίση, η οποία επιφέρει σημαντικές επιπτώσεις τόσο στο σχολικό περιβάλλον όσο και στην ποιότητα εκπαίδευσης. Η κατάσταση αυτή επιβαρύνει ψυχολογικά τους εκπαιδευτικούς, καθώς δυσχεραίνει το έργο τους και πιθανότατα λειτουργεί ανασταλτικά στην ευημερία της ψυχικής τους ανθεκτικότητας. Οι Botou, Mylonakou-Keke, Kalouri και Tsegas (2017) διεξήγαγαν έρευνα, η οποία πραγματοποιήθηκε σε ελληνικό έδαφος, με στόχο τη διερεύνηση της επίδρασης της οικονομικής κρίσης στην ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών. Αντίθετα με την προηγούμενη πρόβλεψη αποδείχθηκε ότι η τελευταία βρίσκεται σε ικανοποιητικά επίπεδα και κατά συνέπεια υπάρχει αρνητική συσχέτιση μεταξύ αυτής και της οικονομικής κρίσης. Ωστόσο, φάνηκε να επιδρά σημαντικά στις εργασιακές συνθήκες των εκπαιδευτικών και τις

συνθήκες διαβίωσης των μαθητών, γεγονός που επηρέαζε τις σχολικές τους επιδόσεις (Botou et al., 2017).

Ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες κινδύνου για την ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών φαίνεται να είναι η ίδια η φύση του επαγγέλματος, καθώς σχετίζεται με τον ανθρώπινο παράγοντα (Gu & Day, 2007). Ένας εκπαιδευτικός καθημερινά καλείται να διδάξει μαθητές διαφορετικών «ταχυτήτων» και εκπαιδευτικών αναγκών. Η καθημερινή αλληλεπίδραση με τους μαθητές μπορεί να βλάψει την ψυχική ανθεκτικότητα των δασκάλων, καθώς έρευνες έχουν αποδείξει ότι οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν καλή επίγνωση των δυσκολιών που προκύπτουν εξαιτίας της ακατάλληλης συμπεριφοράς των μαθητών τους και παρουσιάζονται απροετοίμαστοι (Gibbs & Miller, 2014. Taylor, 2013).

Επιπρόσθετα, η πλειοψηφία των εργαζομένων εκπαιδευτικών ανήκουν σε μεγάλες ηλικιακές ομάδες. Ως επακόλουθο αυτού του γεγονότος δεν παρουσιάζουν αυξημένη διάθεση για εργασία, είναι πιο ευάλωτοι και καταπονημένοι στον εργασιακό τους χώρο, ενώ υπάρχει μεγάλο χάσμα με τους μαθητές και τους γονείς αυτών δυσχεραίνοντας τη μεταξύ τους επικοινωνία (Gibbs & Miller, 2014). Εκτός αυτού, οι εκπαιδευτικοί μεγαλύτερης ηλικίας είναι προσκολλημένοι σε παραδοσιακούς τρόπους διδασκαλίας ενώ, επίσης, παρουσιάζονται απρόθυμοι να δοκιμάσουν νέες εκπαιδευτικές μεθόδους. Αυτή η στασιμότητα μπορεί να επιφέρει αρνητικά αποτελέσματα τόσο στην εκπαιδευτική διαδικασία όσο και στην προαγωγή της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών (Χατζηχρήστου, 2004).

Τέλος, η αυξημένη γραφειοκρατία, οι απρόσωπες σχέσεις μεταξύ των συναδέλφων εκπαιδευτικών και η υπέρογκη διδακτέα ύλη, η οποία οφείλει να καλυφθεί εγκαίρως, η χρονική πίεση, η κόπωση, η αξιολόγηση και η έλλειψη χρόνου μπορούν να προκαλέσουν στον εκπαιδευτικό υψηλά επίπεδα στρες. Κατά συνέπεια η αυτοαποτελεσματικότητα, η αυτοεκτίμηση και η αντικειμενική κρίση του εκπαιδευτικού δέχονται ισχυρά πλήγματα, τα οποία μπορούν να αποβούν μοιραία στην προαγωγή της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών (Ματσόπουλος, 2011).

5. Μεθοδολογία έρευνας

Σε αυτήν την ενότητα αναλύονται διεξοδικά τα επιμέρους μεθοδολογικά στοιχεία που χρησιμοποιήθηκαν για τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας. Ειδικότερα, διατυπώνονται και αποσαφηνίζονται ο σκοπός και οι στόχοι της έρευνας καθώς, επίσης, αναλύονται και περιγράφονται τα ερευνητικά ερωτήματα της, τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν για να συλλεχθούν τα δεδομένα, το δείγμα, η διαδικασία που ακολουθήθηκε καθώς και η μέθοδος επεξεργασίας και ανάλυσης των δεδομένων που συγκεντρώθηκαν.

5.1. Σκοπός και στόχοι έρευνας

Σκοπό της παρούσας έρευνας αποτελεί η διερεύνηση της συσχέτισης μεταξύ του εργασιακού στρες που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής και των επιπέδων αυτοαποτελεσματικότητας και ψυχικής ανθεκτικότητας που διαθέτουν.

Επιπλέον στόχοι της έρευνας αποτελούν:

α) Η ιεράρχηση των παραγόντων που προκαλούν εργασιακό στρες (συμπεριφορά μαθητών, φόρτος εργασίας εκπαιδευτικού, εργασιακές συνθήκες και υποστήριξη/αναγνώριση από την Πολιτεία) με κριτήριο τη συχνότητα επιλογής τους και της σημασίας που τους αποδίδεται από τους συμμετέχοντες.

β) Η διερεύνηση της συσχέτισης μεταξύ του εργασιακού στρες και της αίσθησης αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών που εργάζονται στον τομέα της Ειδικής Αγωγής.

γ) Η διερεύνηση της συσχέτισης μεταξύ του εργασιακού στρες και της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών που εργάζονται στον τομέα της Ειδικής Αγωγής

δ) Η διερεύνηση της επίδρασης που ασκούν οι δημογραφικοί παράγοντες (φύλο, ηλικία, οικογενειακή κατάσταση, επαγγελματική εμπειρία) στα επίπεδα εργασιακού στρες, αυτοαποτελεσματικότητας και ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών που εργάζονται στον τομέα της Ειδικής Αγωγής.

5.2. Ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα που διερευνήθηκαν στην παρούσα έρευνα σχετίζονται με τον εντοπισμό των στρεσογόνων παραγόντων που θίγουν τους εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής. Επιπλέον, τα ερευνητικά ερωτήματα αναφέρονται και στις μεταβλητές «αυτοαποτελεσματικότητα» και «ψυχική ανθεκτικότητα», όπως επίσης και στη συσχέτισή τους με το εργασιακό στρες που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται στον τομέα της Ειδικής Αγωγής.

Αναλυτικότερα, τα ερωτήματα που διατυπώθηκαν είναι τα ακόλουθα:

- ΕΕ1: Ποιοι είναι οι σημαντικότεροι παράγοντες εργασιακού στρες στους εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής;
- ΕΕ2: Επηρεάζει η αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής τα επίπεδα του εργασιακού στρες που βιώνουν;
- ΕΕ3: Επηρεάζει η ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής τα επίπεδα του εργασιακού στρες που βιώνουν;
- ΕΕ4: Επηρεάζει η ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής την αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών;
- ΕΕ5: Ποιοι παράγοντες επηρεάζουν τη σχέση αυτοαποτελεσματικότητας και ψυχικής ανθεκτικότητας με το εργασιακό στρες στους εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής;

5.3. Εργαλεία έρευνας

Για τη συλλογή των ερευνητικών δεδομένων της παρούσας έρευνας χρησιμοποιήθηκε ένα ερωτηματολόγιο, που αποτελείται από τέσσερα μέρη. Αρχικά, το πρώτο μέρος του αποσκοπεί στην εκτίμηση του εργασιακού στρες των εκπαιδευτικών της Ειδικής Αγωγής, το δεύτερο μέρος στην εκτίμηση των επιπέδων αυτοαποτελεσματικότητάς τους, ενώ το τρίτο μέρος στην αξιολόγηση της ψυχικής τους ανθεκτικότητας. Τέλος, το τέταρτο και τελευταίο μέρος του ερωτηματολογίου διαθέτει ερωτήσεις από τις οποίες αντλούνται πληροφορίες για τα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος που συμμετείχε στην έρευνα.

Για τη μέτρηση του εργασιακού στρες των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής χρησιμοποιήθηκε το Ερωτηματολόγιο Εργασιακού Στρες (Αντωνίου, 2006). Πρόκειται για ένα ερωτηματολόγιο αυτοαναφορών, το οποίο περιλαμβάνει 30 προτάσεις τις οποίες ο εκπαιδευτικός αξιολογεί με μία εξάβαθμη κλίμακα τύπου Likert από το 1 (σε καμία περίπτωση δε μου προκαλεί στρες) μέχρι το 6 (μου προκαλεί πολύ μεγάλο στρες, αναλόγως των επιπέδων στρες του του προκαλούν. Οι κατηγορίες στρεσογόνων παραγόντων είναι τέσσερις: α) Οι συνθήκες εργασίας , β) Ο φόρτος εργασίας των εκπαιδευτικών, γ) Το ενδιαφέρον των μαθητών για μάθηση και δ) Η υποστήριξη και η αναγνώριση από την Πολιτεία.

Για τη μέτρηση της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής χρησιμοποιήθηκε το ερευνητικό εργαλείο Γενική Κλίμακα Αυτο-Αποτελεσματικότητας (General Self-Efficacy Scale- GSE) των Jerusalem και Schwarzer (1981), όπως προσαρμόστηκε στην ελληνική γλώσσα από τους Glynou, Schwarzer και Jerusalem (1994). Η Γενική Κλίμακα Αυτο-Αποτελεσματικότητας είναι μια ψυχομετρική κλίμακα 10 θέσεων, όπως "πιστεύω για τον εαυτό μου ότι μπορώ να αντιμετωπίσω με αποτελεσματικότητα απροσδόκητα γεγονότα", οι οποίες απαντώνται σε μία κλίμακα τύπου Likert από το 1 (καθόλου αλήθεια) έως το 4 (απολύτως αλήθεια). Έχει σχεδιαστεί για να εκτιμήσει τις αισιόδοξες σκέψεις των ατόμων σχετικά με τον εαυτό τους όταν καλούνται να αντιμετωπίσουν ποικίλες και δύσκολες απαιτήσεις στη ζωή τους και αναφέρεται ρητά στην πεποίθηση τους ότι οι ενέργειές τους είναι υπεύθυνες για επιτυχή αποτελέσματα. Ο δείκτης αξιοπιστίας α κυμαίνεται από το 0,82 έως το 0,93.

Για τη μέτρηση της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής χρησιμοποιήθηκε η Κλίμακα Ανθεκτικότητας των 14 Σημείων (The 14-Item Resilience Scale- RS-14) των Wagnild και Young (2009), η οποία μεταφράστηκε στα ελληνικά (μτφρ.-προσαρμογή Α.-Σ. Αντωνίου). Η Κλίμακα Ανθεκτικότητας των 14 Σημείων μετράει τα πέντε βασικά χαρακτηριστικά της ανθεκτικότητας (σκοπός, επιμονή, αυτοπεποίθηση, εξομοίωση και αυθεντικότητα). Αποτελείται από 14 δηλώσεις, για κάθε μία από τις οποίες οι ερωτηθέντες καλούνται να εκφράσουν τον βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας τους σε μια κλίμακα τύπου Likert από το 1 (διαφωνώ απόλυτα) έως το 7 (συμφωνώ απόλυτα). Ο βαθμός αξιοπιστίας α της συγκεκριμένης κλίμακας κυμαίνεται μεταξύ 0,89 και 0,96.

Το τελευταίο μέρος του ερωτηματολογίου περιλαμβάνει γενικές ερωτήσεις σχετικά με το φύλο, την ηλικία, την οικογενειακή κατάσταση, την επαγγελματική εμπειρία και άλλα δημογραφικά στοιχεία των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα.

5.4. Δείγμα

Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν 304 εκπαιδευτικοί όλων των βαθμίδων, οι οποίοι εργάζονται στον τομέα της Ειδικής Αγωγής σε δημόσια και ιδιωτικά σχολεία της Ελλάδας. Η χορήγηση του ερωτηματολογίου πραγματοποιήθηκε από τον Νοέμβριο έως τον Μάρτιο του 2018. Η πλειοψηφία του δείγματος (86,8%) εργάζεται στον δημόσιο τομέα, ενώ το 13,2% αυτού στον ιδιωτικό. Στο ακόλουθο κεφάλαιο περιγράφονται αναλυτικά τα δημογραφικά και εργασιακά στοιχεία του δείγματος της παρούσας έρευνας.

5.5. Στατιστικές τεχνικές

Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιείται η ποσοτική μέθοδος ανάλυσης δεδομένων μέσω του ερωτηματολογίου. Η ανάλυσή του υλοποιήθηκε με τη χρήση του στατιστικού προγράμματος SPSS (version 22), ενώ τα στατιστικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν είναι τα εξής:

- Ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach’s Alpha (εσωτερική αξιοπιστία)
- Το test κανονικότητας Shapiro-Wilk
- Ο συντελεστής γραμμικής συσχέτισης Pearson r
- Η περιγραφική ανάλυση, η ανάλυση συχνοτήτων και η ανάλυση παραγόντων
- Το τεστ σφαιρικότητας του Barlett (διερευνά τις συσχετίσεις)
- Ο μη παραμετρικός έλεγχος Mann-Whitney και το Independent Samples t-test
- Πολλαπλή παλινδρόμηση

6. Ανάλυση δεδομένων και ερμηνεία των αποτελεσμάτων

6.1. Δημογραφικά και εργασιακά στοιχεία

Στην έρευνα συμμετέχουν 304 εκπαιδευτικοί, εκ των οποίων η συντριπτική πλειοψηφία είναι γυναίκες (92,43%, n=281) όπως φαίνεται στον Πίνακα 1. Η μέση ηλικία των συμμετεχόντων είναι τα 31,98 έτη (Πίνακας 1). Το μεγαλύτερο μέρος των συμμετεχόντων είναι ανύπαντροι σε ποσοστό 55,59% (n=169) και παντρεμένοι ή συζούν σε ποσοστό 38,16% (n=116). Μόλις το 3,29% (n=10) είναι χωρισμένοι. (Πίνακας 1). Το 21,71% (n=66) των συμμετεχόντων δηλώνει ότι έχει παιδιά και ο μέσος χρόνος που αφιερώνεται εβδομαδιαίως στη φροντίδα των παιδιών είναι 10,89 ώρες (Πίνακες 1). Οι περισσότεροι συμμετέχοντες είναι κάτοχοι Μεταπτυχιακού (66.78%, n=203) και απόφοιτοι κάποιου ΑΕΙ (26,97%, n=82). Μόλις το 4,28% των συμμετεχόντων είναι κάτοχοι Διδακτορικού (n=13) (Πίνακας δημογραφικών στοιχείων 1).

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών εργάζεται στην Α΄ βάθμια εκπαίδευση σε ποσοστό 66,45% (n=202) και διδάσκει στην περιφέρεια της Αττικής σε ποσοστό 52,63% (n=160) όπως φαίνεται στον Πίνακα 2. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί εργάζονται σε δημόσιο σχολείο (86,84%, n=264) και είναι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων (70,4%, n=214). (Πίνακας δημογραφικών στοιχείων 3).

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που συμμετέχουν στην έρευνα είναι αναπληρωτές (74,01%, n=255) (Πίνακας δημογραφικών στοιχείων 2). Κατέχουν την θέση τους κατά μέσο όρο 4,33 έτη και έχουν συνολική διδακτική εμπειρία κατά μέσο όρο τα 6,79 έτη (Πίνακας 2). Επιπρόσθετα, σε ποσοστό 81,58%, αναφέρουν ότι δεν έχουν διοικητικά καθήκοντα (Πίνακας 10, Γράφημα 10). Οι συμμετέχοντες αναφέρουν, επίσης, ότι στα σχολεία που εργάζονται έχουν κατά μέσο όρο 13,32 μαθητές στην τάξη από τα οποία κατά μέσο όρο τα 6,63 άτομα είναι με αναπηρία και η συχνότερη ηλικία τους είναι 6-12 έτη (Πίνακας δημογραφικών στοιχείων 3). Όσον αφορά το χρόνο που εργάζονται, υποστηρίζουν ότι εργάζονται συχνότερα 20-25 διδακτικές ώρες/εβδομάδα, ενώ ξοδεύουν κατά μέσο όρο 8,75 ώρες στη διόρθωση, στην προετοιμασία του μαθήματος και στην αξιολόγηση (Πίνακας δημογραφικών στοιχείων 4).

Στην ερώτηση "Σε περίπτωση που έχετε στην τάξη σας μαθητές με Ειδ.Ανάγκες, προσδιορίστε ποιες είναι αυτές:" το 25,3% των συμμετεχόντων ανέφερε μεταξύ των απαντήσεων τους την απάντηση "Αισθητηριακές Αναπηρίες", το 23,7% την απάντηση "Κινητικές Αναπηρίες" το 48,7% την απάντηση "Νοητική Υστέρηση", το 58,9% την απάντηση "Προβλήματα Συμπεριφοράς", το 46,1% την απάντηση "Συναισθηματικά Προβλήματα", το 69,7% την απάντηση "Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος", το 60,5% την απάντηση "Μαθησιακές Δυσκολίες", το 3,9% την απάντηση "Χαρισματικά Παιδιά", το 56,3% την απάντηση "ΔΕΠ/Υ", το 20,4% την απάντηση "Διαταραχές Διαγωγής" το 7,6% την απάντηση "Άλλο". Τα αποτελέσματα αυτά φαίνονται στο Παράρτημα 1.

Στην ερώτηση "Εκπαίδευση που έχετε λάβει στον τομέα της Ειδικής Αγωγής:" το 4,3% των συμμετεχόντων ανέφερε μεταξύ των απαντήσεων τους την απάντηση "Καμία Ιδιαίτερη", το 21,1% την απάντηση "Συνέδρια" το 27,6% την απάντηση "Επιμορφωτικά σεμινάρια μικρής διάρκειας", το 36,2% την απάντηση " Επιμορφωτικά σεμινάρια μεγάλης διάρκειας (άνω των 300 ωρών) ", το 13,8% την απάντηση "Μετεκπαίδευση", το 70,1% την απάντηση "Μεταπτυχιακές σπουδές", το 3,6% την απάντηση "Διδακτορικό δίπλωμα". Τα αποτελέσματα αυτά φαίνονται στο Παράρτημα 2.

Στην ερώτηση "Τύποι ειδικών αναγκών με τους οποίους πιστεύετε ότι θα μπορούσατε να εργαστείτε:" το 46,4% των συμμετεχόντων ανέφερε μεταξύ των απαντήσεων του και την "Αισθητηριακές Αναπηρίες", το 55,6% την "Κινητικές Αναπηρίες" το 66,8% την "Νοητική Υστέρηση", το 63,2% την "Προβλήματα Συμπεριφοράς", το 63,5% την "Συναισθηματικά Προβλήματα", το 76,0% την "Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος", το 83,2% την "Μαθησιακές Δυσκολίες", το 45,7% την "Χαρισματικά Παιδιά", το 73,7% την "ΔΕΠ/Υ", το 40,5% την "Διαταραχές Διαγωγής" το 10,2% την "Άλλο". Τα αποτελέσματα αυτά φαίνονται στο Παράρτημα 3.

Πίνακας δημογραφικών στοιχείων (1)

Φύλο: Άνδρας	N= 23	7,6%
Γυναίκα	N= 281	92,4%
Σύνολο	N= 304	100%
Οικ. Κατάσταση: Παντρεμένος- Συζών	N= 116	38,2%
Ανύπαντρος	N= 169	55,6%
Χωρισμένος	N= 10	3,3%
Άλλο	N= 9	3,0%
Σύνολο	N= 304	100%
Έχετε παιδιά: Όχι	N= 238	78,3%
Ναι	N= 66	21,7%
Σύνολο	N= 304	100%
Πόσες ώρες εβδομαδιαίως αφιερώνετε σε υποχρεώσεις που αφορούν τα παιδιά;	Μ.Ο. 10,89%	
Μορφωτικό Επίπεδο: ΑΕΙ	N= 82	27,0%
Μεταπτυχιακό	N= 203	66,8%
Διδακτορικό	N= 13	4,3%
Άλλο	N= 6	2,0%
Σύνολο	N= 100	100%

Πίνακας δημογραφικών στοιχείων (2)

Σε ποια βαθμίδα εργάζεστε;	Α' βάθμια	N= 202	66,4%
	Β' βάθμια	N= 102	33,6%
	Σύνολο	N= 304	100%
Τόπος διδασκαλίας:	Στερεά Ελλάδα	N= 195	64,1%
	Ήπειρος	N= 9	3%
	Νησιά Αιγαίου	N= 17	5,6%
	Κρήτη	N= 15	4,9%
	Μακεδονία	N= 40	13,2%
	Πελοπόννησος	N= 14	4,6%
	Θεσσαλία	N= 7	2,3%
	Θράκη	N= 2	0,7%
	Νησιά Ιονίου	N= 5	1,6%
	Σύνολο	N= 304	100%
Σχέση εργασίας:	Μόνιμος/ η	N= 46	15,1%
	Αναπληρωτής/τρια	N= 225	74,0%
	Ωρομίσθιος/α	N= 33	10,9%
	Σύνολο	N= 304	100,0%
Πόσα χρόνια κατέχετε τη θέση αυτή;			Μ.Ο. 4,33
Συνολική διδακτική εμπειρία (σε έτη):			Μ.Ο. 6,79

Πίνακας δημογραφικών στοιχείων (3)

Ειδικότητα: Εκπαιδευτικός τμήματος ένταξης	N= 90	29,6%
Εκπαιδευτικός Ειδικοτήτων	N= 214	70,4%
Έχετε διοικητικά καθήκοντα; Ναι	N= 56	18,4%
Όχι	N= 248	81,6%
Σύνολο	N= 304	100,0%
Ηλικίες μναθητών: 1-6	N= 37	12,2%
6- 12	N= 161	53,0%
12-18	N= 88	28,9%
18-50	N= 18	5,9%
Σύνολο	N= 304	100,0%

Πίνακας δημογραφικών στοιχείων (4)

Διδακτικές ώρες/εβδομάδα:	>30	N= 11	3,6%
	25-30	N= 23	7,6%
	20-25	N= 227	74,7%
	15-20	N= 23	7,6%
	10-15	N= 8	2,6%
	5-10	N= 7	2,3%
	0-5	N= 5	1,6%
	Σύνολο	N= 304	100,0%
Ώρες ανά εβδομάδα για: διόρθωση, προετοιμασία, αξιολόγηση:			Μ.Ο. 8,75

6.2. Ανάλυση Αξιοπιστίας

Αρχικά θα ελεγχθεί αν οι πρώτες 30 ερωτήσεις αποτελούν μία κλίμακα. Η κλίμακα αυτή είχε ερωτήσεις όπως οι ακόλουθες:

1. Η έλλειψη βοήθειας από το κράτος
2. Ο σεβασμός που δίνει η κοινωνία για το επάγγελμά μου
3. Η δυσανάλογα μικρή αμοιβή σε σχέση με τη δουλειά μου

Από τον πίνακα Reliability Statistics προκύπτει ότι ο συντελεστής του Cronbach είναι ικανοποιητικός (0,930). Άρα οι 30 αυτές ερωτήσεις συνθέτουν ικανοποιητικά μία κλίμακα η οποία ονομάζεται «εργασιακό στρες».

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,930	,931	30

Έπειτα, θα ελεγχθεί, αν οι επόμενες 10 ερωτήσεις αποτελούν μία κλίμακα. Η κλίμακα αυτή είχε ερωτήσεις όπως οι ακόλουθες:

1. Πάντα καταφέρνω να λύνω δύσκολα προβλήματα εάν βέβαια προσπαθήσω αρκετά
2. Εάν κάποιος μου αντιτίθεται μπορώ πάντα να βρω τρόπους να κάνω αυτό που θέλω
3. Μου είναι εύκολο να παραμείνω σταθερός/ή στους στόχους μου και να πραγματοποιήσω τα σχέδιά μου

Από τον πίνακα Reliability Statistics προκύπτει ότι ο συντελεστής του Cronbach είναι ικανοποιητικός (0,857). Άρα οι 10 αυτές ερωτήσεις συνθέτουν ικανοποιητικά μία κλίμακα, η οποία ονομάζεται «αυτοαποτελεσματικότητα εκπαιδευτικών».

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
0,857	0,859	10

Τέλος, θα ελεγχθεί αν οι επόμενες 14 ερωτήσεις αποτελούν μία κλίμακα. Η κλίμακα αυτή είχε ερωτήσεις όπως οι ακόλουθες:

1. Συνήθως τα καταφέρνω με τον ένα ή με τον άλλον τρόπο
2. Αισθάνομαι υπερήφανος που έχω πετύχει πράγματα στη ζωή μου
3. Συνήθως αντιμετωπίζω καλά τις δυσκολίες

Από τον «Πίνακα αξιοπιστίας των δεδομένων» προκύπτει ότι ο συντελεστής του Cronbach είναι ικανοποιητικός (0,892). Άρα οι 14 αυτές ερωτήσεις συνθέτουν ικανοποιητικά μία κλίμακα, η οποία ονομάζεται «ψυχική ανθεκτικότητα εκπαιδευτικών».

Πίνακας αξιοπιστίας δεδομένων

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
0,892	0,891	14

6.3. Παραγοντική ανάλυση του εργασιακού στρες των εκπαιδευτικών

Για να προσδιοριστούν οι παράγοντες που καθορίζουν το στρες στην περίπτωση των εκπαιδευτικών χρησιμοποιήθηκε μια 30-βάθμια κλίμακα. Με την εφαρμογή της Ανάλυσης Παραγόντων επιδιώκεται να προσδιοριστούν οι παράγοντες που καθορίζουν το στρες των εκπαιδευτικών.

Από τον Πίνακα Matrix (1)προκύπτει ότι υπάρχουν μεταβλητές που φορτίζουν σε περισσότερους από έναν παράγοντες. Έτσι, αυτές αποκλείονται και η παραγοντική ανάλυση διεξάγεται από την αρχή.

Πίνακας Matrix (1)

	Component		
	1	2	3
Η αντιμετώπιση μαθητών με «δύσκολο» χαρακτήρα	0,777		
Η επιβολή πειθαρχίας/ Ο θόρυβος στην τάξη	0,689		
Ο πολύς χρόνος που αφιερώνεται σε ορισμένα παιδιά	0,626		
Η συνεχής αξιολόγηση των μαθητών	0,616		
Η συνεχής λήψη αποφάσεων μέσα στην τάξη	0,610		
Η διαρκής ευθύνη για τους μαθητές	0,598	0,412	
Το μειωμένο ενδιαφέρον ορισμένων μαθητών	0,566		
Η πιστή τήρηση του προγράμματος	0,560		0,302
Η ανυπαρξία προόδου ορισμένων μαθητών	0,546		
Ο μεγάλος αριθμός μαθητών στην τάξη	0,532	0,457	
Η ενσωμάτωση μαθητών με ειδικές ανάγκες	0,484		
Η έλλειψη βοήθειας από το κράτος		0,716	
Σοβαρή έλλειψη μέσων εξοπλισμού		0,705	

Η δυσανάλογα μικρή αμοιβή σε σχέση με τη δουλειά μου		0,652	
Οι δουλειές πέρα από τα καθήκοντά μου (γραφειοκρατία)		0,611	
Ο επηρεασμός της προσωπικής μου ζωής	0,311	0,556	
Ο γενικότερος φόρτος εργασίας	0,453	0,530	
Η μη αναγνώριση της προσφοράς μου από γονείς	0,317	0,521	
Η έλλειψη βοηθητικού προσωπικού	0,332	0,495	
Η έλλειψη υποστήριξης από γονείς σε θέματα πειθαρχίας	0,390	0,486	
Η ελλιπής συνεργασία με τους συναδέλφους		0,483	0,345
Το σύστημα προαγωγής (περιορισμένες ευκαιρίες)		0,422	0,338
Η περίοδος των εξετάσεων			0,741
Ο ανταγωνισμός μεταξύ των συναδέλφων			0,618
Η μη συμμετοχή στις αποφάσεις του σχολείου		0,422	0,567
Η διαρκής κριτική από τους μαθητές μου	0,515		0,533
Η ανεπαρκής εκπαίδευση για το επάγγελμά μου			0,509
Η αξιολόγηση της επίδοσης από τους προϊσταμένους	0,330		0,468
Η έλλειψη χρόνου ατομικής ενασχόλησης με τους μαθητές μου	0,399		0,438
Ο σεβασμός που δίνει η κοινωνία για το επάγγελμά μου		0,328	0,416

Extraction Method: Principal Component Analysis.
Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 7 iterations.

Από τον «Πίνακα KMO and Bartlett’s test στρες εκπαιδευτικών» προκύπτει ότι τα δεδομένα είναι κατάλληλα για διεξαγωγή παραγοντικής ανάλυσης καθώς ο δείκτης KMO= 0,862>0,6 και η p-τιμή του Bartlett’s test of sphericity<0,05 (το τεστ σφαιρικότητας του Bartlett επιχειρεί να καθορίσει εάν υπάρχει ή όχι ένας υψηλός βαθμός συσχέτισης ανάμεσα σε τουλάχιστον έναν αριθμό από τις συμπεριλαμβανόμενες μεταβλητές, και έτσι αφού στην συγκεκριμένη περίπτωση p.<0,05 η μηδενική υπόθεση απορρίπτεται).

Πίνακας KMO και Bartlett's Test στρες εκπαιδευτικών

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		0,862
Bartlett's Test of Sphericity	Sig.	0,000

Όπως φαίνεται και στον παρακάτω πίνακα από την ανάλυση παραγόντων προκύπτουν 3 παράγοντες. Συγκεκριμένα, ο πρώτος παράγοντας εξηγεί το 36,180% της συνολικής διακύμανσης, ο δεύτερος παράγοντας το 11,366% της συνολικής διακύμανσης και ο τρίτος παράγοντας το 8,279% της συνολικής διακύμανσης. Συνολικά και οι 3 παράγοντες εξηγούν το 55,825% της συνολικής διακύμανσης στρες εκπαιδευτικών.

Πίνακας συνολικής διακύμανσης στρες εκπαιδευτικών

	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
Component	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	4,703	36,180	36,180	4,703	36,180	36,180	3,658	28,141	28,141
2	1,478	11,366	47,546	1,478	11,366	47,546	2,058	15,829	43,970
3	1,076	8,279	55,825	1,076	8,279	55,825	1,541	11,855	55,825
4	,944	7,261	63,086						
5	,772	5,942	69,028						
6	,676	5,203	74,231						
7	,626	4,814	79,045						

8	,579	4,455	83,500
9	,530	4,079	87,579
10	,503	3,870	91,449
11	,440	3,386	94,834
12	,339	2,608	97,442
13	,333	2,558	100,000

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Μέσω του Πίνακα Matrix (2) θα ερμηνευτούν οι παράγοντες. Ο πρώτος παράγοντας δίνει ιδιαίτερη έμφαση στο στρες λόγω της ακατάλληλης συμπεριφοράς των μαθητών και αποτελείται από τις ακόλουθες ερωτήσεις:

- Η αντιμετώπιση μαθητών με «δύσκολο» χαρακτήρα
- Η επιβολή πειθαρχίας/ Ο θόρυβος στην τάξη
- Ο πολύς χρόνος που αφιερώνεται σε ορισμένα παιδιά
- Η συνεχής αξιολόγηση των μαθητών
- Η συνεχής λήψη αποφάσεων μέσα στην τάξη
- Το μειωμένο ενδιαφέρον ορισμένων μαθητών
- Η ανυπαρξία προόδου ορισμένων μαθητών και η ενσωμάτωση μαθητών με ειδικές ανάγκες.

Ο δεύτερος παράγοντας δίνει έμφαση στο στρες λόγω της υποστήριξης και της αναγνώρισης από την Πολιτεία και αποτελείται από τις εξής προτάσεις, όπου ο ερωτηθέν όφειλε να καταγράψει αν του προκαλεί ή όχι στρες:

- Η έλλειψη βοήθειας από το κράτος
- Η δυσανάλογα μικρή αμοιβή σε σχέση με τη δουλειά μου
- Σοβαρή έλλειψη μέσων εξοπλισμού.

Ο τρίτος παράγοντας δίνει ιδιαίτερη έμφαση στο στρες εξαιτίας των εργασιακών συνθηκών και αποτελείται από τις ερωτήσεις, όπου ο ερωτηθέν όφειλε να καταγράψει αν του προκαλεί ή όχι στρες:

- Η ελλιπής συνεργασία με τους συναδέλφους
- Ο ανταγωνισμός μεταξύ των συναδέλφων.

Πίνακας Matrix (2)

	Component		
	1	2	3
Η αντιμετώπιση μαθητών με «δύσκολο» χαρακτήρα	0,828		
Η επιβολή πειθαρχίας/ Ο θόρυβος στην τάξη	0,738		
Ο πολύς χρόνος που αφιερώνεται σε ορισμένα παιδιά	0,698		
Η συνεχής αξιολόγηση των μαθητών	0,638		
Η συνεχής λήψη αποφάσεων μέσα στην τάξη	0,630		
Το μειωμένο ενδιαφέρον ορισμένων μαθητών	0,625		
Η ανυπαρξία προόδου ορισμένων μαθητών	0,593		
Η ενσωμάτωση μαθητών με ειδικές ανάγκες	0,489		
Η έλλειψη βοήθειας από το κράτος		0,815	
Η δυσανάλογα μικρή αμοιβή σε σχέση με τη δουλειά μου		0,795	
Σοβαρή έλλειψη μέσων εξοπλισμού		0,744	
Η ελλιπής συνεργασία με τους συναδέλφους			0,815
Ο ανταγωνισμός μεταξύ των συναδέλφων			0,751

Extraction Method: Principal Component Analysis.
Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.
a. Rotation converged in 5 iterations.

6.4. Παραγοντική ανάλυση αυτοαποτελεσματικότητας εκπαιδευτικών

Για να προσδιοριστούν οι παράγοντες που καθορίζουν το στρες στην περίπτωση των εκπαιδευτικών χρησιμοποιήθηκε μια 10-βάθμια κλίμακα. Με την εφαρμογή της Ανάλυσης Παραγόντων επιδιώκεται να προσδιοριστούν οι παράγοντες που καθορίζουν την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών.

Από τον Πίνακα Matrix (3) προκύπτει ότι υπάρχουν μεταβλητές που φορτίζουν σε περισσότερους από έναν παράγοντες. Έτσι, αυτές αποκλείονται και η παραγοντική ανάλυση διεξάγεται από την αρχή.

Πίνακας Matrix (3)

	Component	
	1	2
Όταν αντιμετωπίζω δυσκολίες παραμένω ήρεμος/η επειδή μπορώ να βασίζομαι στις ικανότητές μου	,774	
Όταν βρεθώ αντιμέτωπος/η με ένα πρόβλημα συνήθως βρίσκω αρκετές λύσεις	,758	
Δεν παίζει ρόλο τι θα μου συμβεί, συνήθως μπορώ να το αντιμετωπίσω	,676	
Εάν είμαι αναγκασμένος/η να αντιμετωπίσω μία κατάσταση συνήθως μπορώ να σκεφτώ τρόπους να το κάνω	,671	,328
Μπορώ να λύσω τα περισσότερα προβλήματα εάν αφιερώσω την αναγκαία προσπάθεια	,502	,463
Πάντα καταφέρνω να λύνω δύσκολα προβλήματα εάν βέβαια προσπαθήσω αρκετά		,780
Μου είναι εύκολο να παραμείνω σταθερός/ή στους στόχους μου και να πραγματοποιήσω τα σχέδιά μου		,669
Πιστεύω για τον εαυτό μου ότι μπορώ να αντιμετωπίσω με αποτελεσματικότητα απροσδόκητα γεγονότα	,320	,663
Εάν κάποιος μου αντιτίθεται μπορώ πάντα να βρω τρόπους να κάνω αυτό που θέλω	,312	,639
Ευτυχώς, λόγω της προνοητικότητάς μου ξέρω πάντα πώς να χειριστώ απρόοπτες καταστάσεις	,498	,511

Extraction Method: Principal Component Analysis.
Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.
a. Rotation converged in 3 iterations.

Από τον Πίνακα ΚΜΟ και Bartlett’s test αυτοαποτελεσματικότητας εκπαιδευτικών προκύπτει ότι τα δεδομένα είναι κατάλληλα για διεξαγωγή παραγοντικής ανάλυσης καθώς ο δείκτης ΚΜΟ= 0,791>0.6 και η p-τιμή του Bartlett’s test of sphericity<0,05 (το τεστ σφαιρικότητας του Bartlett επιχειρεί να καθορίσει εάν υπάρχει ή όχι ένας υψηλός βαθμός συσχέτισης ανάμεσα σε τουλάχιστον έναν αριθμό από τις συμπεριλαμβανόμενες μεταβλητές, και έτσι αφού στην συγκεκριμένη περίπτωση p.<0,05 η μηδενική υπόθεση απορρίπτεται).

Πίνακας ΚΜΟ και Bartlett's Test αυτοαποτελεσματικότητας εκπαιδευτικών

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,791
Bartlett's Test of Sphericity	Sig.	,000

Όπως φαίνεται και στον παρακάτω πίνακα από την ανάλυση παραγόντων προκύπτουν 2 παράγοντες. Συγκεκριμένα, ο πρώτος παράγοντας εξηγεί το 45,002% της συνολικής διακύμανσης και ο δεύτερος παράγοντας το 16,302% της συνολικής διακύμανσης. Συνολικά και οι 2 παράγοντες εξηγούν το 61,304% της συνολικής διακύμανσης.

Πίνακας συνολικής διακύμανσης αυτοαποτελεσματικότητας εκπαιδευτικών

	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
Component	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	2,700	45,002	45,002	2,700	45,002	45,002	1,919	31,988	31,988
2	,978	16,302	61,304	,978	16,302	61,304	1,759	29,316	61,304
3	,699	11,654	72,958						
4	,633	10,543	83,501						
5	,509	8,487	91,987						
6	,481	8,013	100,000						

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Από τον Πίνακα Matrix (4) θα ερμηνευτούν οι παράγοντες. Ο πρώτος παράγοντας δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην υψηλή αυτοεικόνα και αποτελείται από τις ακόλουθες ερωτήσεις:

- Όταν αντιμετωπίζω δυσκολίες παραμένω ήρεμος/η επειδή μπορώ να βασίζομαι στις ικανότητές μου
- Όταν βρεθώ αντιμέτωπος/η με ένα πρόβλημα συνήθως βρίσκω αρκετές λύσεις
- Δεν παίζει ρόλο τι θα μου συμβεί, συνήθως μπορώ να το αντιμετωπίσω

Ο δεύτερος παράγοντας δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην προσήλωση στον στόχο και αποτελείται από τις ερωτήσεις:

- Πάντα καταφέρνω να λύνω δύσκολα προβλήματα εάν βέβαια προσπαθήσω αρκετά
- Εάν κάποιος μου αντιτίθεται μπορώ πάντα να βρω τρόπους να κάνω αυτό που θέλω
- Μου είναι εύκολο να παραμείνω σταθερός/ή στους στόχους μου και να πραγματοποιήσω τα σχέδιά μου.

Πίνακας Matrix (4)

	Component	
	1	2
Όταν αντιμετωπίζω δυσκολίες παραμένω ήρεμος/η επειδή μπορώ να βασίζομαι στις ικανότητές μου	,825	
Όταν βρεθώ αντιμέτωπος/η με ένα πρόβλημα συνήθως βρίσκω αρκετές λύσεις	,777	
Δεν παίζει ρόλο τι θα μου συμβεί, συνήθως μπορώ να το αντιμετωπίσω	,677	
Πάντα καταφέρνω να λύνω δύσκολα προβλήματα εάν βέβαια προσπαθήσω αρκετά		,844
Εάν κάποιος μου αντιτίθεται μπορώ πάντα να βρω τρόπους να κάνω αυτό που θέλω		,720
Μου είναι εύκολο να παραμείνω σταθερός/ή στους στόχους μου και να πραγματοποιήσω τα σχέδιά μου		,621

Extraction Method: Principal Component Analysis.
Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.
a. Rotation converged in 3 iterations.

6.5. Παραγοντική ανάλυση ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών

Για να προσδιοριστούν οι παράγοντες που καθορίζουν την ψυχική ανθεκτικότητα στην περίπτωση των εκπαιδευτικών χρησιμοποιήθηκε μια 14-βάθμια κλίμακα. Με την εφαρμογή της Ανάλυσης Παραγόντων επιδιώκεται να προσδιοριστούν οι παράγοντες που καθορίζουν την ψυχική ανθεκτικότητα εκπαιδευτικών.

Από τον Πίνακα Matrix (5) προκύπτει ότι υπάρχουν μεταβλητές που φορτίζουν σε περισσότερους από έναν παράγοντες. Έτσι, αυτές αποκλείονται και η παραγοντική ανάλυση διεξάγεται από την αρχή.

Πίνακας Matrix (5)

	Component	
	1	2
Συνήθως αντιμετωπίζω καλά τις δυσκολίες	0,824	
Συνήθως τα καταφέρνω με τον ένα ή με τον άλλον τρόπο	0,744	
Νιώθω ότι μπορώ να χειριστώ πολλά πράγματα ταυτόχρονα	0,706	
Μπορώ να τα καταφέρω στις δύσκολες στιγμές γιατί έχω ξαναβιώσει δυσκολίες προηγουμένως	0,656	
Όταν βρίσκομαι σε μια δύσκολη κατάσταση, μπορώ συνήθως να ξεφύγω από αυτή	0,620	0,360
Είμαι αποφασισμένος	0,604	0,509
Σε περίπτωση έκτακτης ανάγκης, είμαι κάποιος που οι άνθρωποι μπορούν γενικά να βασίζονται	0,450	0,310
Έχω ενδιαφέροντα		0,784
Μπορώ συνήθως να βρω κάτι για να γελάσω		0,755
Η ζωή μου έχει νόημα		0,675
Η πίστη μου στον εαυτό μου με βοηθά να ανταπεξέλθω στις δύσκολές στιγμές	0,509	0,636

Έχω συμφιλιωθεί με τον εαυτό μου	0,467	0,556
Αισθάνομαι υπερήφανος που έχω πετύχει πράγματα στη ζωή μου	0,328	0,532
Έχω αυτοπειθαρχία	0,329	0,514

Extraction Method: Principal Component Analysis.
Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.
a. Rotation converged in 3 iterations.

Από τον Πίνακα «KMO and Bartlett's test ψυχικής ανθεκτικόττηας εκπαιδευτικών» προκύπτει ότι τα δεδομένα είναι κατάλληλα για διεξαγωγή παραγοντικής ανάλυσης καθώς ο δείκτης KMO=0,754> 0,6 και η p-τιμή του Bartlett's test of sphericity< 0,05 (το τεστ σφαιρικότητας του Bartlett επιχειρεί να καθορίσει εάν υπάρχει ή όχι ένας υψηλός βαθμός συσχέτισης ανάμεσα σε τουλάχιστον έναν αριθμό από τις συμπεριλαμβανόμενες μεταβλητές, και έτσι αφού στην συγκεκριμένη περίπτωση p.< 0,05 η μηδενική υπόθεση απορρίπτεται).

Πίνακας KMO και Bartlett's Test ψυχικής ανθεκτικότητας εκπαιδευτικών

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		0,754
Bartlett's Test of Sphericity	Sig.	0,000

Όπως φαίνεται και στον παρακάτω πίνακα από την ανάλυση παραγόντων προκύπτουν 2 παράγοντες. Συγκεκριμένα, ο πρώτος παράγοντας εξηγεί το 41,354% της συνολικής διακύμανσης και ο δεύτερος παράγοντας το 20,593% της συνολικής διακύμανσης. Συνολικά και οι 2 παράγοντες εξηγούν το 61,948% της συνολικής διακύμανσης.

Πίνακας συνολικής διακύμανσης ψυχικής ανθεκτικότητας εκπαιδευτικών

	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
Component	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	2,895	41,354	41,354	2,895	41,354	41,354	2,378	33,969	33,969
2	1,442	20,593	61,948	1,442	20,593	61,948	1,958	27,978	61,948
3	,736	10,516	72,464						
4	,596	8,521	80,986						
5	,533	7,610	88,596						
6	,441	6,300	94,896						
7	,357	5,104	100,000						

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Από τον πίνακα Rotated Component Matrix θα ερμηνευτούν οι παράγοντες. Ο πρώτος παράγοντας δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην επιμονή και αποτελείται από τις ακόλουθες ερωτήσεις:

- Συνήθως αντιμετωπίζω καλά τις δυσκολίες
- Συνήθως τα καταφέρνω με τον ένα ή με τον άλλον τρόπο
- Νιώθω ότι μπορώ να χειριστώ πολλά πράγματα ταυτόχρονα
- Μπορώ να τα καταφέρω στις δύσκολες στιγμές γιατί έχω ξαναβιώσει δυσκολίες

Ο δεύτερος παράγοντας δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην αισιοδοξία και αποτελείται από τις ερωτήσεις:

- Μπορώ συνήθως να βρω κάτι για να γελάσω
- Έχω ενδιαφέροντα
- Η ζωή μου έχει νόημα

Πίνακας Matrix (6)

	Component	
	1	2
Συνήθως αντιμετωπίζω καλά τις δυσκολίες	0,843	
Συνήθως τα καταφέρνω με τον ένα ή με τον άλλον τρόπο	0,787	
Νιώθω ότι μπορώ να χειριστώ πολλά πράγματα ταυτόχρονα	0,708	
Μπορώ να τα καταφέρω στις δύσκολες στιγμές γιατί έχω ξαναβιώσει δυσκολίες προηγουμένως	0,686	
Μπορώ συνήθως να βρω κάτι για να γελάσω		0,807
Έχω ενδιαφέροντα		0,794
Η ζωή μου έχει νόημα		0,739

Extraction Method: Principal Component Analysis.
Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 3 iterations.

6.6. Έλεγχος συσχετίσεων μεταξύ των παραγόντων των κλιμάκων

Πίνακας συσχετίσεων των παραγόντων των κλιμάκων

		Στρες λόγω της ακατάλληλης συμπεριφοράς των μαθητών	Στρες λόγω της απουσίας υποστήριξης και αναγνώρισης από την Πολιτεία	Στρες εξαιτίας των εργασιακών συνθηκών	Υψηλή αυτοεικόνα	Προσήλωση στον στόχο	Επιμονή	Αισιοδοξία
Στρες λόγω της ακατάλληλης συμπεριφοράς των μαθητών	Pearson Correlation	1	0,414**	0,397**	-0,268**	-0,116*	-0,257**	-0,011
	Sig. (2-tailed)		0,000	0,000	0,000	0,044	0,000	0,851
	N	304	304	304	304	304	304	304
Στρες λόγω της απουσίας υποστήριξης και αναγνώρισης από την Πολιτεία	Pearson Correlation	0,414**	1	0,338**	-0,082	0,164**	0,104	0,192**
	Sig. (2-tailed)	0,000		0,000	0,156	0,004	0,070	0,001
	N	304	304	304	304	304	304	304
Στρες εξαιτίας των εργασιακών συνθηκών	Pearson Correlation	0,397**	0,338**	1	-0,128*	-0,011	-0,095	0,037
	Sig. (2-tailed)	0,000	0,000		0,025	0,851	0,097	0,521
	N	304	304	304	304	304	304	304
Υψηλή αυτοεικόνα	Pearson Correlation	-0,268**	-0,082	-0,128*	1	0,484**	0,591**	0,245**
	Sig. (2-tailed)	0,000	0,156	0,025		0,000	0,000	0,000
	N	304	304	304	304	304	304	304
Προσήλωση στον στόχο	Pearson Correlation	-0,116*	0,164**	-0,011	0,484**	1	0,529**	0,213**
	Sig. (2-tailed)	0,044	0,004	0,851	0,000		0,000	0,000
	N	304	304	304	304	304	304	304

Επιμονή	Pearson Correlation	-0,257**	0,104	-0,095	0,591**	0,529**	1	0,333**
	Sig. (2-tailed)	0,000	0,070	0,097	0,000	0,000		0,000
	N	304	304	304	304	304	304	304
Αισιοδοξία	Pearson Correlation	-0,011	0,192**	0,037	0,245**	0,213**	0,333**	1
	Sig. (2-tailed)	0,851	0,001	0,521	0,000	0,000	0,000	
	N	304	304	304	304	304	304	304

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Από την ανάλυση συσχέτισης που πραγματοποιήθηκε διαπιστώθηκε ότι ο παράγοντας «Στρες λόγω της ακατάλληλης συμπεριφοράς των μαθητών» έχει χαμηλή θετική γραμμική συσχέτιση με τον παράγοντα «Στρες λόγω της απουσίας υποστήριξης και αναγνώρισης από την Πολιτεία» (r= 0,414) σε επίπεδο σημαντικότητας α=5%, με τον παράγοντα «Στρες εξαιτίας των εργασιακών συνθηκών» (r=0.397) σε επίπεδο σημαντικότητας α= 5%, ενώ έχει χαμηλή αρνητική γραμμική συσχέτιση με το παράγοντα «Υψηλή αυτοεικόνα» (r= -0,268) σε επίπεδο σημαντικότητας α=5%, σχεδόν μηδενική συσχέτιση με το παράγοντα «Προσήλωση στο στόχο» (r= -0,116) σε επίπεδο σημαντικότητας α=1% και χαμηλή αρνητική γραμμική συσχέτιση με το παράγοντα «Επιμονή» (r= -0,257) σε επίπεδο σημαντικότητας α=5%.

Ο παράγοντας «Στρες λόγω της απουσίας υποστήριξης και αναγνώρισης από την Πολιτεία» έχει χαμηλή θετική γραμμική συσχέτιση με τον παράγοντα «Στρες λόγω της ακατάλληλης συμπεριφοράς των μαθητών» (r= 0,414) σε επίπεδο σημαντικότητας α=5%, με τον παράγοντα «Στρες εξαιτίας των εργασιακών συνθηκών» (r= 0,338) σε επίπεδο σημαντικότητας α= 5%, σχεδόν μηδενική συσχέτιση με τον παράγοντα «Προσήλωση στον στόχο» (r= 0,164) σε επίπεδο σημαντικότητας α=5% και το παράγοντα «Αισιοδοξία» (r= 0,192) σε επίπεδο σημαντικότητας α=5%.

Ο παράγοντας «Στρες εξαιτίας των εργασιακών συνθηκών» παρουσιάζει χαμηλή θετική γραμμική συσχέτιση με τον παράγοντα «Στρες λόγω της ακατάλληλης συμπεριφοράς των μαθητών» (r= 0,397) σε επίπεδο σημαντικότητας α=5%, με τον παράγοντα «Στρες λόγω της απουσίας υποστήριξης και αναγνώρισης από την

Πολιτεία» (r=0,338) σε επίπεδο σημαντικότητας α=5%, ενώ έχει σχεδόν μηδενική συσχέτιση με το παράγοντα «Υψηλή αυτοεικόνα» (r=-0,128) σε επίπεδο σημαντικότητας α=1%.

Ο παράγοντας «Υψηλή αυτοεικόνα» έχει χαμηλή αρνητική γραμμική συσχέτιση με τον παράγοντα «Στρες λόγω της ακατάλληλης συμπεριφοράς των μαθητών» (r=-0,268) σε επίπεδο σημαντικότητας α=5%, σχεδόν μηδενική συσχέτιση με τον παράγοντα «Στρες εξαιτίας των εργασιακών συνθηκών» (r=-0,128) σε επίπεδο σημαντικότητας α=5%, ενώ έχει χαμηλή θετική γραμμική συσχέτιση με το παράγοντα «Προσήλωση στον στόχο» (r=0,484) σε επίπεδο σημαντικότητας α=5%, υψηλή θετική γραμμική συσχέτιση με το παράγοντα «Επιμονή» (r=0,591) σε επίπεδο σημαντικότητας α=5% και χαμηλή θετική γραμμική συσχέτιση με το παράγοντα «Αισιοδοξία» (r=0,245) σε επίπεδο σημαντικότητας α=5%.

Ο παράγοντας «Προσήλωση στον στόχο» έχει σχεδόν μηδενική συσχέτιση με τον παράγοντα «Στρες λόγω της ακατάλληλης συμπεριφοράς των μαθητών» (r=-0,116) σε επίπεδο σημαντικότητας α=1%, με το παράγοντα «Στρες λόγω της απουσίας υποστήριξης και αναγνώρισης από την Πολιτεία» (r=0,164) σε επίπεδο σημαντικότητας α=5%, ενώ έχει χαμηλή θετική γραμμική συσχέτιση με το παράγοντα «Υψηλή αυτοεικόνα» (r=0,484) σε επίπεδο σημαντικότητας α=5%, υψηλή θετική γραμμική συσχέτιση με το παράγοντα «Επιμονή» (r=0,529) σε επίπεδο σημαντικότητας α=5% και χαμηλή θετική γραμμική συσχέτιση με το παράγοντα «Αισιοδοξία» (r=0,213) σε επίπεδο σημαντικότητας α=5%.

Ο παράγοντας «Επιμονή» έχει χαμηλή αρνητική γραμμική συσχέτιση με τον παράγοντα «Στρες λόγω της ακατάλληλης συμπεριφοράς των μαθητών» (r=-0,257) σε επίπεδο σημαντικότητας α=5%, ενώ έχει υψηλή θετική γραμμική συσχέτιση με τον παράγοντα «Υψηλή αυτοεικόνα» (r=0,591) σε επίπεδο σημαντικότητας α=5%, με το παράγοντα «Προσήλωση στον στόχο» (r=0,529) σε επίπεδο σημαντικότητας α=5% και χαμηλή θετική γραμμική συσχέτιση με το παράγοντα «Αισιοδοξία» (r=0,333) σε επίπεδο σημαντικότητας α=5%.

Ο παράγοντας «Αισιοδοξία» έχει σχεδόν μηδενική συσχέτιση με το παράγοντα «Στρες λόγω της απουσίας υποστήριξης και αναγνώρισης από την Πολιτεία» (r=0,192) σε επίπεδο σημαντικότητας α=5%, χαμηλή θετική γραμμική συσχέτιση με το παράγοντα «Υψηλή αυτοεικόνα» (r=0,245) σε επίπεδο σημαντικότητας α=5%, με το παράγοντα

«Προσήλωση στον στόχο» (r=0,213) σε επίπεδο σημαντικότητας α=5% και με το παράγοντα «Επιμονή» (r=0,333) σε επίπεδο σημαντικότητας α=5%.

6.7. Στρες λόγω της ακατάλληλης συμπεριφοράς των μαθητών-φύλο

Επιθυμείται ο έλεγχος της πιθανότητας το στρες λόγω ακατάλληλης συμπεριφοράς να διαφέρει ανάμεσα σε άνδρες και γυναίκες. Τα δύο δείγματα δεν προέρχονται από πληθυσμούς που περιγράφονται ικανοποιητικά από την κανονική κατανομή. Αυτό φαίνεται στον παρακάτω πίνακα στη στήλη Shapiro-Wilk Sig., όπου p<0,05.

Πίνακας κανονικής κατανομής: Στρες λόγω της ακατάλληλης συμπεριφοράς των μαθητών-φύλο

		Shapiro-Wilk		
	Φύλο	Statistic	df	Sig.
Στρες λόγω της ακατάλληλης συμπεριφοράς των μαθητών	Άνδρας	,964	23	,542
	Γυναίκα	,985	281	,005

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

Επομένως χρησιμοποιείται ο μη παραμετρικός έλεγχος Mann-Whitney. Από τον πρώτο πίνακα παρακάτω προκύπτει ότι για επίπεδο σημαντικότητας α=5%, υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στη διάμεσο του στρες λόγω της ακατάλληλης συμπεριφοράς ανάμεσα σε άνδρες και γυναίκες, καθώς είναι p=0,016<0,05. Στον δεύτερο πίνακα, αφού η δειγματική μέση τιμή και η αντίστοιχη διάμεσος είναι αρκετά κοντά τα αποτελέσματα γενικεύονται στις πληθυσμιακές μέσες τιμές. Συγκεκριμένα, οι γυναίκες εμφανίζουν υψηλότερο στρες λόγω της ακατάλληλης συμπεριφοράς σε σχέση με τους άνδρες, καθώς οι μέσες τιμές τους είναι αντίστοιχα 3,8474 και 3,3641.

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The medians of Στρες λόγω της ακατάλληλης συμπεριφοράς των μαθητών are the same across categories of Φύλο.	Independent-Samples Median Test	,016	Reject the null hypothesis.
2	The distribution of Στρες λόγω της ακατάλληλης συμπεριφοράς των μαθητών is the same across categories of Φύλο.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,026	Reject the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

	Φύλο		Statistic
Στρες λόγω της ακατάλληλης συμπεριφοράς των μαθητών	Άνδρας	Mean	**3,3641**
		Median	**3,5000**
	Γυναίκα	Mean	**3,8474**
		Median	**4,0000**

6.8. Στρες εξαιτίας των εργασιακών συνθηκών-φύλο

Επιθυμείται ο έλεγχος της πιθανότητας το στρες εξαιτίας των εργασιακών συνθηκών να διαφέρει ανάμεσα σε άνδρες και γυναίκες. Τα δύο δείγματα δεν προέρχονται από πληθυσμούς που περιγράφονται ικανοποιητικά από την κανονική κατανομή. Αυτό φαίνεται στον παρακάτω πίνακα στη στήλη Shapiro-Wilk Sig., όπου p<0,05.

Πίνακας κανονικής κατανομής: Στρες-εργασιακές συνθήκες-φύλο

		Shapiro-Wilk		
	Φύλο	Statistic	df	Sig.
Στρες εξαιτίας των εργασιακών συνθηκών	Άνδρας	,952	23	,329
	Γυναίκα	,966	281	,000

*. This is a lower bound of the true significance.
a. Lilliefors Significance Correction

Επομένως, χρησιμοποιείται ο μη παραμετρικός έλεγχος Mann-Whitney. Από τον πρώτο πίνακα παρακάτω προκύπτει ότι για επίπεδο σημαντικότητας α=5%, υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στη διάμεσο του στρες εξαιτίας των εργασιακών συνθηκών, καθώς είναι p=0,042<0,05. Στον δεύτερο πίνακα, αφού η δειγματική μέση τιμή και η αντίστοιχη διάμεσος είναι αρκετά κοντά τα αποτελέσματα γενικεύονται στις πληθυσμιακές μέσες τιμές. Συγκεκριμένα, οι γυναίκες εμφανίζουν υψηλότερο στρες εξαιτίας των εργασιακών συνθηκών σε σχέση με τους άνδρες, καθώς οι μέσες τιμές τους είναι αντίστοιχα 3,9626 και 3,1522.

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The medians of Στρες εξαιτίας των εργασιακών συνθηκών are the same across categories of Φύλο.	Independent-Samples Median Test	,042	Reject the null hypothesis.
2	The distribution of Στρες εξαιτίας των εργασιακών συνθηκών is the same across categories of Φύλο.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,008	Reject the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

	Φύλο		Statistic
Στρες εξαιτίας των εργασιακών συνθηκών	Άνδρας	Mean	3,1522
		Median	3,5000
	Γυναίκα	Mean	3,9626
		Median	4,0000

6.9. Υψηλή αυτοεικόνα – ηλικία

Από τον πίνακα των αποτελεσμάτων συμπεραίνεται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική γραμμική συσχέτιση μεταξύ της υψηλής αυτοεικόνας και της ηλικίας σε επίπεδο σημαντικότητας α=1%. Αυτό διότι ο συντελεστής γραμμικής συσχέτισης του Pearson είναι 0,161 (r=0,161).

Πίνακας συσχέτισης υψηλής αυτοεικόνας-φύλου

		Ηλικία	Υψηλή αυτοεικόνα
Ηλικία	Pearson Correlation	1	,161**
	Sig. (2-tailed)		,005
	N	304	304
Υψηλή αυτοεικόνα	Pearson Correlation	,161**	1
	Sig. (2-tailed)	,005	
	N	304	304

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

6.10. Προσήλωση στον στόχο – ηλικία

Από τον πίνακα των αποτελεσμάτων συμπεραίνεται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική γραμμική συσχέτιση μεταξύ της προσήλωσης στον στόχο και της ηλικίας σε επίπεδο σημαντικότητας α=1%. Αυτό διότι ο συντελεστής γραμμικής συσχέτισης του Pearson είναι 0,159 (r=0,159).

Πίνακας συσχέτισης προσήλωσης στον στόχο-ηλικίας

		Ηλικία	Προσήλωση στον στόχο
Ηλικία	Pearson Correlation	1	,159**
	Sig. (2-tailed)		,006
	N	304	304
Προσήλωση στον στόχο	Pearson Correlation	,159**	1
	Sig. (2-tailed)	,006	
	N	304	304

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

6.11. Επιμονή- ηλικία

Από τον πίνακα των αποτελεσμάτων συμπεραίνεται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική γραμμική συσχέτιση μεταξύ της επιμονής και της ηλικίας σε επίπεδο σημαντικότητας α=1%. Αυτό διότι ο συντελεστής γραμμικής συσχέτισης του Pearson είναι 0,205 (r=0,205).

Πίνακας συσχέτισης επιμονής-ηλικίας

		Ηλικία	Επιμονή
Ηλικία	Pearson Correlation	1	,205**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	304	304
Επιμονή	Pearson Correlation	,205**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	304	304

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

6.12. Υψηλή αυτοεικόνα – Πόσα χρόνια κατέχετε τη θέση αυτή

Από τον πίνακα των αποτελεσμάτων συμπεραίνεται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική γραμμική συσχέτιση μεταξύ της υψηλής αυτοεικόνας και του πόσα χρόνια κατέχουν τη θέση αυτή, σε επίπεδο σημαντικότητας α=5%. Αυτό διότι ο συντελεστής γραμμικής συσχέτισης του Pearson είναι 0,118 (r=0,118) και επιπλέον p=0,040 <0,05.

Πίνακας συσχέτισης υψηλής αυτοεικόνας- ετών κατοχής θέσης

		Πόσα χρόνια κατέχετε τη θέση αυτή;	Υψηλή αυτοεικόνα
Πόσα χρόνια κατέχετε τη θέση αυτή;	Pearson Correlation	1	,118*
	Sig. (2-tailed)		,040
	N	304	304
Υψηλή αυτοεικόνα	Pearson Correlation	,118*	1
	Sig. (2-tailed)	,040	
	N	304	304

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

6.13. Επιμονή- Πόσα χρόνια κατέχετε τη θέση αυτή

Από τον πίνακα των αποτελεσμάτων συμπεραίνεται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική γραμμική συσχέτιση μεταξύ της επιμονής και του πόσα χρόνια κατέχουν τη θέση αυτή, σε επίπεδο σημαντικότητας α=5%. Αυτό διότι ο συντελεστής γραμμικής συσχέτισης του Pearson είναι 0,125 (r=0,125), και επιπλέον p=0,029 <0,05.

Πίνακας συσχέτισης επιμονής- ετών κατοχής θέσης

		Πόσα χρόνια κατέχετε τη θέση αυτή;	Επιμονή
Πόσα χρόνια κατέχετε τη θέση αυτή;	Pearson Correlation	1	,125*
	Sig. (2-tailed)		,029
	N	304	304
Επιμονή	Pearson Correlation	,125*	1
	Sig. (2-tailed)	,029	
	N	304	304

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

6.14. Στρες λόγω της ακατάλληλης συμπεριφοράς των μαθητών-Συνολική διδακτική εμπειρία (σε έτη)

Από τον πίνακα των αποτελεσμάτων συμπεραίνεται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική γραμμική συσχέτιση μεταξύ του στρες λόγω της ακατάλληλης συμπεριφοράς και της συνολικής διδακτικής εμπειρίας (σε έτη), σε επίπεδο σημαντικότητας α=5%. Αυτό διότι ο συντελεστής γραμμικής συσχέτισης του Pearson είναι -0,119 (r=-0,119) και επιπλέον p=0,037<0,05.

Πίνακας συσχέτισης στρες λόγω ακατάλληλης συμπεριφοράς μαθητών-συνολικής διδακτικής εμπειρίας

		Συνολική διδακτική εμπειρία (σε έτη)	Στρες λόγω της ακατάλληλης συμπεριφοράς των μαθητών
Συνολική διδακτική εμπειρία (σε έτη)	Pearson Correlation	1	-,119*
	Sig. (2-tailed)		,037
	N	304	304
Στρες λόγω της ακατάλληλης συμπεριφοράς των μαθητών	Pearson Correlation	-,119*	1
	Sig. (2-tailed)	,037	
	N	304	304

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

6.15. Υψηλή αυτοεικόνα – Συνολική διδακτική εμπειρία (σε έτη)

Από τον πίνακα των αποτελεσμάτων συμπεραίνεται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική γραμμική συσχέτιση μεταξύ της υψηλής αυτοεικόνας και της συνολικής διδακτικής εμπειρίας (σε έτη), σε επίπεδο σημαντικότητας α=5%. Αυτό διότι ο συντελεστής γραμμικής συσχέτισης του Pearson είναι 0,147 (r=0,147) και επιπλέον p=0,010 <0,05.

Πίνακας συσχέτισης υψηλής αυτοεικόνας- συνολικής διδακτικής εμπειρίας

		Συνολική διδακτική εμπειρία (σε έτη)	Υψηλή αυτοεικόνα
Συνολική διδακτική εμπειρία (σε έτη)	Pearson Correlation	1	,147*
	Sig. (2-tailed)		,010
	N	304	304
Υψηλή αυτοεικόνα	Pearson Correlation	,147*	1
	Sig. (2-tailed)	,010	
	N	304	304

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

6.16. Προσήλωση στον στόχο – Συνολική διδακτική εμπειρία (σε έτη)

Από τον πίνακα των αποτελεσμάτων συμπεραίνεται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική γραμμική συσχέτιση μεταξύ της προσήλωσης στον στόχο και της συνολικής διδακτικής εμπειρίας (σε έτη), σε επίπεδο σημαντικότητας α=1%. Αυτό διότι ο συντελεστής γραμμικής συσχέτισης του Pearson είναι 0,151 (r=0,151) και επιπλέον p=0,008 <0,01.

Πίνακας συσχέτισης προσήλωσης στον στόχο- συνολικής διδακτικής εμπειρίας

		Συνολική διδακτική εμπειρία (σε έτη)	Προσήλωση στον στόχο
Συνολική διδακτική εμπειρία (σε έτη)	Pearson Correlation	1	,151**
	Sig. (2-tailed)		,008
	N	304	304
Προσήλωση στον στόχο	Pearson Correlation	,151**	1
	Sig. (2-tailed)	,008	
	N	304	304

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

6.17. Επιμονή- Συνολική διδακτική εμπειρία (σε έτη)

Από τον πίνακα των αποτελεσμάτων συμπεραίνεται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική γραμμική συσχέτιση μεταξύ της επιμονής και της συνολικής διδακτικής εμπειρίας (σε έτη), σε επίπεδο σημαντικότητας α=1%. Αυτό διότι ο συντελεστής γραμμικής συσχέτισης του Pearson είναι 0,185 (r=0,185) και επιπλέον p=0,001<0,01.

Πίνακας συσχέτισης επιμονής- συνολικής διδακτικής εμπειρίας

		Συνολική διδακτική εμπειρία (σε έτη)	Επιμονή
Συνολική διδακτική εμπειρία (σε έτη)	Pearson Correlation	1	,185**
	Sig. (2-tailed)		,001
	N	304	304
Επιμονή	Pearson Correlation	,185**	1
	Sig. (2-tailed)	,001	
	N	304	304

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

6.18. Υψηλή αυτοεικόνα – Σε ποια βαθμίδα εργάζεστε

Επιθυμείται ο έλεγχος της πιθανότητας η μέση υψηλή αυτοεικόνα να διαφέρει ανάλογα με την βαθμίδα που εργάζεται κάποιος. Τα δύο δείγματα δεν προέρχονται από πληθυσμούς που περιγράφονται ικανοποιητικά από την κανονική κατανομή. Αυτό φαίνεται στον παρακάτω πίνακα στη στήλη Shapiro-Wilk Sig., όπου έχουμε p<0,05.

Πίνακας κανονικής κατανομής αυτοεικόνας-βαθμίδας εργασίας

		Shapiro-Wilk		
	Σε ποια βαθμίδα εργάζεστε;	Statistic	df	Sig.
Υψηλή αυτοεικόνα	Α' βάθμια Εκπαίδευση	,942	202	,000
	Β' βάθμια Εκπαίδευση	,954	102	,001

a. Lilliefors Significance Correction

Επομένως, χρησιμοποιείται ο μη παραμετρικός έλεγχος Mann-Whitney. Από τον πρώτο πίνακα παρακάτω προκύπτει ότι για επίπεδο σημαντικότητας α=5%, υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στη διάμεσο της υψηλής αυτοεικόνας, ανάλογα με την βαθμίδα που εργάζεται κάποιος, καθώς είναι p=0,035<0,05. Στον δεύτερο πίνακα, αφού η δειγματική μέση τιμή και η αντίστοιχη διάμεσος είναι αρκετά κοντά προκύπτει ότι τα αποτελέσματα γενικεύονται στις πληθυσμιακές μέσες τιμές. Συγκεκριμένα, αυτοί που εργάζονται στην Β΄ βάθμια εκπαίδευση εμφανίζουν υψηλότερη αυτοεικόνα σε σχέση με αυτούς που εργάζονται στην Α΄ βάθμια εκπαίδευση, καθώς οι μέσες τιμές τους είναι αντίστοιχα 3,0000 και 2,9257.

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The medians of Υψηλή αυτοεικόνα are the same across categories of Σε ποια βαθμίδα εργάζεστε;.	Independent-Samples Median Test	,035	Reject the null hypothesis.
2	The distribution of Υψηλή αυτοεικόνα is the same across categories of Σε ποια βαθμίδα εργάζεστε;.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,254	Retain the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

	Σε ποια βαθμίδα εργάζεστε;		Statistic
Υψηλή αυτοεικόνα	Α' βάθμια Εκπαίδευση	Μ.Ο.	2,9257
	Β' βάθμια Εκπαίδευση	Μ.Ο.	3,0000

6.19. Προσήλωση στον στόχο- Εργασία στο σχολείο

Επιθυμείται ο έλεγχος της πιθανότητας η μέση προσήλωση στον στόχο να διαφέρει ανάμεσα σε αυτούς που εργάζονται σε δημόσιο και σε ιδιωτικό σχολείο. Τα δύο δείγματα δεν προέρχονται από πληθυσμούς που περιγράφονται ικανοποιητικά από την κανονική κατανομή. Αυτό φαίνεται στον παρακάτω πίνακα στη στήλη Shapiro-Wilk Sig., όπου έχουμε p<0,05.

Πίνακάς κανονικής κατανομής προσήλωσης στον στόχο-εργασίας στο σχολείο

		Shapiro-Wilk		
	Εργασία στο σχολείο	Statistic	df	Sig.
Προσήλωση στον στόχο	Δημόσιο σχολείο	,959	264	,000
	Ιδιωτικό σχολείο	,933	40	,020

a. Lilliefors Significance Correction

Επομένως χρησιμοποιείται ο μη παραμετρικός έλεγχος Mann-Whitney. Από τον πρώτο πίνακα παρακάτω προκύπτει ότι για επίπεδο σημαντικότητας α=5%, υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στη διάμεσο της προσήλωσης στον στόχο, ανάμεσα σε αυτούς που εργάζονται σε δημόσιο και σε ιδιωτικό σχολείο, καθώς είναι p=0,002<0,05. Στον δεύτερο πίνακα, αφού η δειγματική μέση τιμή και η αντίστοιχη διάμεσος είναι αρκετά κοντά προκύπτει ότι τα αποτελέσματα γενικεύονται στις πληθυσμιακές μέσες τιμές. Συγκεκριμένα, αυτοί που εργάζονται σε ιδιωτικό σχολείο εμφανίζουν υψηλότερη προσήλωση στο στόχο σε σχέση με αυτούς που εργάζονται σε δημόσιο σχολείο, καθώς οι μέσες τιμές τους είναι αντίστοιχα 3,2333 και 2,9381.

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The medians of Προσήλωση στον στόχο are the same across categories of Εργασία στο σχολείο.	Independent-Samples Median Test	,002	Reject the null hypothesis.
2	The distribution of Προσήλωση στον στόχο is the same across categories of Εργασία στο σχολείο.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,001	Reject the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Descriptives

	Εργασία στο σχολείο		Statistic
Προσήλωση στον στόχο	Δημόσιο σχολείο	Mean	2,9381
		Median	3,0000
	Ιδιωτικό σχολείο	Mean	3,2333
		Median	3,3333

6.20. Επιμονή-μορφωτικό επίπεδο

Η υπόθεση της ισότητας των διακυμάνσεων απορρίπτεται καθώς p=0,024< 0,05.

Πίνακας υπόθεσης ισότητα διακυμάνσεων για την επιμονή

Levene Statistic	Sig.
3,201	,024

Από το τεστ του Welch και την p-τιμή προκύπτει ότι η υπόθεση της ισότητας των μέσων τιμών απορρίπτεται (p=0,005< 0,05). Από τον Πίνακα «πολλαπλών συγκρίσεων για την επιμονή» (μέθοδος Tamhane) προκύπτει ότι η μέση επιμονή κάποιου που έχει διδακτορικό διαφέρει στατιστικά σημαντικά από κάποιον που έχει μεταπτυχιακό και μάλιστα αυτός που έχει διδακτορικό έχει υψηλότερη μέση επιμονή.

Πίνακας υπόθεσης ισότητας μέσων όρων για την Επιμονή

	Statistic[a]	Sig.
Welch	5,611	,005

Πίνακας πολλαπλών συγκρίσεων για την επιμονή

(I) Μορφωτικό επίπεδο	(J) Μορφωτικό επίπεδο	Mean Difference (I-J)	Sig.
ΑΕΙ	Μεταπτυχιακό	,15552	,471
	Διδακτορικό	-,53025	,136
	Άλλο	-,13923	,978
Μεταπτυχιακό	ΑΕΙ	-,15552	,471
	Διδακτορικό	-,68577*	,020
	Άλλο	-,29475	,822
Διδακτορικό	ΑΕΙ	,53025	,136
	Μεταπτυχιακό	,68577*	,020
	Άλλο	,39103	,770
Άλλο	ΑΕΙ	,13923	,978
	Μεταπτυχιακό	,29475	,822
	Διδακτορικό	-,39103	,770
ΑΕΙ	Μεταπτυχιακό	,15552	,610
	Διδακτορικό	-,53025	,061
	Άλλο	-,13923	,942
Μεταπτυχιακό	ΑΕΙ	-,15552	,610
	Διδακτορικό	-,68577*	,008
	Άλλο	-,29475	,336
Διδακτορικό	ΑΕΙ	,53025	,061
	Μεταπτυχιακό	,68577*	,008
	Άλλο	,39103	,377
Άλλο	ΑΕΙ	,13923	,942
	Μεταπτυχιακό	,29475	,336
	Διδακτορικό	-,39103	,377

6.21. Υψηλή αυτοεικόνα-μορφωτικό επίπεδο

Η υπόθεση της ισότητας των διακυμάνσεων δεν απορρίπτεται καθώς p=0,778> 0,05.

Πίνακας υπόθεσης ισότητας των διακυμάνσεων για την υψηλή αυτοεικόνα

Levene Statistic	Sig.
,365	,778

Από τον πίνακα ANOVA και από την p-τιμή τιμή του F στατιστικού προκύπτει ότι η υπόθεση της ισότητας των μέσων τιμών απορρίπτεται (p=0,020< 0,05). Από τον πίνακα Multiple Comparisons (μέθοδος Tukey HSD) προκύπτει ότι η μέση υψηλή αυτοεικόνα κάποιου που έχει διδακτορικό διαφέρει στατιστικά σημαντικά από κάποιον που έχει μεταπτυχιακό και μάλιστα αυτός που έχει διδακτορικό έχει υψηλότερη μέση υψηλή αυτοεικόνα.

Πίνακας ANOVA για υψηλή αυτοεικόνα

	Sum of Squares	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	2,976	,992	3,342	,020
Within Groups	89,061	,297		
Total	92,038			

Πίνακας πολλαπλών συγκρίσεων για την υψηλή αυτοεικόνα

(I) Μορφωτικό επίπεδο	(J) Μορφωτικό επίπεδο	Mean Difference (I-J)	Sig.
ΑΕΙ	Μεταπτυχιακό	,09039	,584
	Διδακτορικό	-,34146	,156
	Άλλο	-,23035	,750
Μεταπτυχιακό	ΑΕΙ	-,09039	,584
	Διδακτορικό	-,43186*	,030
	Άλλο	-,32074	,487
Διδακτορικό	ΑΕΙ	,34146	,156
	Μεταπτυχιακό	,43186*	,030
	Άλλο	,11111	,976
Άλλο	ΑΕΙ	,23035	,750
	Μεταπτυχιακό	,32074	,487
	Διδακτορικό	-,11111	,976
ΑΕΙ	Μεταπτυχιακό	,09039	,751
	Διδακτορικό	-,34146	,326
	Άλλο	-,23035	,798
Μεταπτυχιακό	ΑΕΙ	-,09039	,751
	Διδακτορικό	-,43186	,118
	Άλλο	-,32074	,505
Διδακτορικό	ΑΕΙ	,34146	,326
	Μεταπτυχιακό	,43186	,118
	Άλλο	,11111	,998
Άλλο	ΑΕΙ	,23035	,798
	Μεταπτυχιακό	,32074	,505
	Διδακτορικό	-,11111	,998

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

6.22. Έλεγχος Συσχετίσεων

Πίνακας συσχετίσεων εργασιακού στρες-αυτοαποτελεσματικότητας-ψυχικής ανθεκτικότητας

		Εργασιακό στρες	Αυτοαποτελεματικότητα	Ψυχική ανθεκτικότητα
Εργασιακό στρες	Pearson Correlation	1	-,144*	-,068
	Sig. (2-tailed)		,012	,235
	N	304	304	304
Αυτοαποτελεματικότητα	Pearson Correlation	-,144*	1	,594**
	Sig. (2-tailed)	,012		,000
	N	304	304	304
Ψυχική ανθεκτικότητα	Pearson Correlation	-,068	,594**	1
	Sig. (2-tailed)	,235	,000	
	N	304	304	304

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Από την ανάλυση συσχέτισης που πραγματοποιήθηκε διαπιστώθηκε ότι η κλίμακα «Εργασιακό στρες» έχει σχεδόν μηδενική συσχέτιση με την κλίμακα «Αυτοαποτελεσματικότητα» (r= -0,144) σε επίπεδο σημαντικότητας α=1%.

Η κλίμακα «Αυτοαποτελεσματικότητα» έχει σχεδόν μηδενική συσχέτιση με την κλίμακα «Εργασιακό στρες» (r= -0,144) σε επίπεδο σημαντικότητας α=1% και υψηλή θετική γραμμική συσχέτιση με την κλίμακα «Ψυχική Ανθεκτικότητα» (r=0,594) σε επίπεδο σημαντικότητας α=5%.

Η κλίμακα «Ψυχική Ανθεκτικότητα» έχει και υψηλή θετική γραμμική συσχέτιση με την κλίμακα «Αυτοαποτελεσματικότητα» (r=0,594) σε επίπεδο σημαντικότητας α=5%.

6.23. Πολλαπλή Γραμμική Παλινδρόμηση

Α. Η πρόβλεψη του Στρες λόγω της ακατάλληλης συμπεριφοράς των μαθητών γίνεται με βάση τις μεταβλητές φύλο, ηλικία, εργασία στο σχολείο, σε ποια βαθμίδα εργάζεστε, μορφωτικό επίπεδο.

Πραγματοποιώντας γραμμική παλινδρόμηση με όλες τις παραπάνω μεταβλητές, από τον πίνακα Coefficients και την στήλη Sig. προκύπτει ότι μόνο ο συντελεστής της μεταβλητής φύλο είναι στατιστικά σημαντικός σε επίπεδο σημαντικότητας α=5%.

Πίνακας συντελεστή παλινδρόμησης φύλου-ηλικίας-βαθμίδας εργασίας με εξαρτημένη μεταβλητή το στρες λόγω της ακατάλληλης συμπεριφοράς των μαθητών

Model		Sig.
1	(Constant)	,000
	Φύλο	,013
	Ηλικία	,305
	Σε ποια βαθμίδα εργάζεστε;	,100
	Εργασία στο σχολείο	,054
	Μορφωτικό_επίπεδο1	,963
	Μορφωτικό_επίπεδο2	,747
	Μορφωτικό_επίπεδο3	,959

Πραγματοποιώντας εκ νέου γραμμική παλινδρόμηση μόνο με την μεταβλητή φύλο και από τον πίνακα Coefficients προκύπτει $p<0,05$ και στον σταθερό όρο και στον συντελεστή. Έτσι, ο συντελεστής της μεταβλητής φύλο είναι ίσος με 0,483 και ο σταθερός όρος ίσος με 3,364.

Πίνακας συντελεστή παλινδρόμησης φύλου με εξαρτημένη μεταβλητή το στρες λόγω της ακατάλληλης συμπεριφοράς των μαθητών

		B	Std. Error	Sig.
1	(Constant)	3,364	,197	,000
	Φύλο	,483	,205	,019

Άρα, η πρόβλεψη του Στρες λόγω της ακατάλληλης συμπεριφοράς των μαθητών γίνεται με βάση την εξίσωση:

Στρες λόγω της ακατάλληλης συμπεριφοράς των μαθητών=3,364+0,483*Φύλο

Επομένως, συμπεραίνεται ότι οι γυναίκες (με τιμή 1) αναμένεται να επηρεάσουν την μεταβλητή Στρες λόγω της ακατάλληλης συμπεριφοράς των μαθητών κατά 3,364 μονάδες περισσότερο σε σχέση με τους άνδρες.

Β. Η πρόβλεψη της Υψηλής αυτοεικόνας γίνεται με βάση τις μεταβλητές: φύλο, ηλικία, εργασία στο σχολείο, σε ποια βαθμίδα εργάζεστε, μορφωτικό επίπεδο.

Κάνοντας γραμμική παλινδρόμηση με όλες τις παραπάνω μεταβλητές, από τον πίνακα Coefficients και την στήλη Sig. προκύπτει ότι μόνο ο συντελεστής της μεταβλητής ηλικία είναι στατιστικά σημαντικός σε επίπεδο σημαντικότητας α=5%.

Πίνακας συντελεστή παλινδρόμησης φύλου-ηλικίας-βαθμίδας εργασίας-τομέα εργασίας- μορφωτικού επιπέδου με εξαρτημένη μεταβλητή την υψηλή αυτοεικόνα

Model		Sig.
1	(Constant)	,000
	Φύλο	,864
	Ηλικία	,026
	Σε ποια βαθμίδα εργάζεστε;	,599
	Εργασία στο σχολείο	,316
	Μορφωτικό_επίπεδο1	,316
	Μορφωτικό_επίπεδο2	,167
	Μορφωτικό_επίπεδο3	,837

Πραγματοποιώντας εκ νέου γραμμική παλινδρόμηση μόνο με την μεταβλητή ηλικία και από τον πίνακα Coefficients προκύπτει $p<0,05$ και στον σταθερό όρο και στον συντελεστή. Έτσι, ο συντελεστής της μεταβλητής ηλικία είναι ίσος με 0,012 και ο σταθερός όρος ίσος με 2,558.

Πίνακας συντελεστή παλινδρόμησης ηλικίας με εξαρτημένη μεταβλητή την υψηλή αυτοεικόνα

		Unstandardized Coefficients		
	Model	B	Std. Error	Sig.
1	(Constant)	2,558	,142	,000
	Ηλικία	,012	,004	,005

a. Dependent Variable: Υψηλή αυτοεικόνα

Άρα η πρόβλεψη της Υψηλής αυτοεικόνας γίνεται με βάση την εξίσωση:

Υψηλή αυτοεικόνα=2,558+0,012*Ηλικία

Άρα αν η μεταβλητή ηλικία αυξηθεί κατά μία μονάδα τότε η μεταβλητή Υψηλή αυτοεικόνα αναμένεται να αυξηθεί κατά 0,012 μονάδες.

Γ. Η πρόβλεψη της Προσήλωσης στο στόχο γίνεται με βάση τις μεταβλητές φύλο, ηλικία, εργασία στο σχολείο, σε ποια βαθμίδα εργάζεστε, μορφωτικό επίπεδο.

Κάνοντας γραμμική παλινδρόμηση με όλες τις παραπάνω μεταβλητές, από τον πίνακα Coefficients και την στήλη Sig. προκύπτει ότι μόνο οι συντελεστές της μεταβλητής ηλικία και εργασία στο σχολείο είναι στατιστικά σημαντικοί σε επίπεδο σημαντικότητας α=5%.

Πίνακας συντελεστή παλινδρόμησης φύλου-ηλικίας-βαθμίδας εργασίας-τομέα εργασίας-μορφωτικού επιπέδου με εξαρτημένη μεταβλητή την προσήλωση στον στόχο

Model		Sig.
1	(Constant)	,000
	Φύλο	,333
	Ηλικία	,002
	Σε ποια βαθμίδα εργάζεστε;	,999
	Εργασία στο σχολείο	,000
	Μορφωτικό_επίπεδο1	,487
	Μορφωτικό_επίπεδο2	,499
	Μορφωτικό_επίπεδο3	,863

a. Dependent Variable: Προσήλωση στον στόχο

Πραγματοποιώντας εκ νέου γραμμική παλινδρόμηση μόνο με τις μεταβλητές ηλικία και εργασία στο σχολείο και από τον πίνακα Coefficients προκύπτει $p<0,05$ και στον σταθερό όρο και στους δύο συντελεστές. Έτσι, ο συντελεστής της μεταβλητής ηλικία είναι ίσος με 0,014, ο συντελεστής της μεταβλητής εργασία στο σχολείο είναι ίσος με 0,348 και ο σταθερός όρος ίσος με 2,471.

Πίνακας συντελεστή παλινδρόμησης ηλικίας με εξαρτημένη μεταβλητή την προσήλωση στον στόχο

Model		Unstandardized Coefficients		
		B	Std. Error	Sig.
1	(Constant)	2,471	,137	,000
	Ηλικία	,014	,004	,001
	Εργασία στο σχολείο	,348	,087	,000

Συνεπώς, η πρόβλεψη της Προσήλωσης στον στόχο γίνεται με βάση την εξίσωση:

Προσήλωση στον στόχο =2,471+0,014*Ηλικία+0,348*Εργασία στο σχολείο

Επομένως, αν η μεταβλητή ηλικία αυξηθεί κατά μία μονάδα και η μεταβλητή Εργασία στο σχολείο δεν μεταβληθεί τότε η μεταβλητή Προσήλωση στον στόχο αναμένεται να αυξηθεί κατά 0,014 μονάδες.

Συμπεραίνεται, επίσης, ότι αυτοί που εργάζονται σε ιδιωτικό σχολείο (με τιμή 1) αναμένεται να επηρεάσουν την μεταβλητή Προσήλωση στον στόχο κατά 0,348 μονάδες περισσότερο σε σχέση με αυτούς που εργάζονται σε δημόσιο σχολείο.

Δ. Η πρόβλεψη της Επιμονής γίνεται με βάση τις μεταβλητές φύλο, ηλικία, εργασία στο σχολείο, σε ποια βαθμίδα εργάζεστε, μορφωτικό επίπεδο.

Πραγματοποιώντας γραμμική παλινδρόμηση με όλες τις παραπάνω μεταβλητές, από τον πίνακα Coefficients και την στήλη Sig. προκύπτει ότι μόνο οι συντελεστές της μεταβλητής ηλικία και εργασία στο σχολείο είναι στατιστικά σημαντικοί σε επίπεδο σημαντικότητας α=5%.

Πίνακας συντελεστή παλινδρόμησης φύλου-ηλικίας-βαθμίδας εργασίας-τομέα εργασίας- μορφωτικού επιπέδου με εξαρτημένη μεταβλητή την επιμονή

Model		Sig.
1	(Constant)	,000
	Φύλο	,317
	Ηλικία	,001
	Σε ποια βαθμίδα εργάζεστε;	,729
	Εργασία στο σχολείο	,036
	Μορφωτικό_επίπεδο1	,594
	Μορφωτικό_επίπεδο2	,393
	Μορφωτικό_επίπεδο3	,442

a. Dependent Variable: Επιμονή

Πραγματοποιώντας εκ νέου γραμμική παλινδρόμηση μόνο με τις μεταβλητές ηλικία και εργασία στο σχολείο και από τον πίνακα Coefficients προκύπτει $p<0,05$ και στον σταθερό όρο και στους δύο συντελεστές. Έτσι, ο συντελεστής της μεταβλητής ηλικία είναι ίσος με 0,026, ο συντελεστής της μεταβλητής εργασία στο σχολείο είναι ίσος με 0,299 και ο σταθερός όρος ίσος με 4,576.

Πίνακας συντελεστή παλινδρόμησης ηλικίας-τομέα εργασίας με εξαρτημένη μεταβλητή την επιμονή

		Unstandardized Coefficients	
	Model	B	Std. Error
1	(Constant)	4,576	,218
	Ηλικία	,026	,007
	Εργασία στο σχολείο	,299	,140

Επομένως, η πρόβλεψη της Επιμονής γίνεται με βάση την εξίσωση:

Επιμονή =4,576+0,026*Ηλικία+0,299*Εργασία στο σχολείο

Άρα αν η μεταβλητή ηλικία αυξηθεί κατά μία μονάδα και η μεταβλητή Εργασία στο σχολείο δεν μεταβληθεί τότε η μεταβλητή Επιμονή αναμένεται να αυξηθεί κατά 0,026 μονάδες.

Συμπεραίνεται, επίσης, ότι αυτοί που εργάζονται σε ιδιωτικό σχολείο (με τιμή 1) αναμένεται να επηρεάσουν την μεταβλητή Επιμονή κατά 0,299 μονάδες περισσότερο σε σχέση με αυτούς που εργάζονται σε δημόσιο σχολείο.

7. Συζήτηση

7.1. Εργασιακό στρες εκπαιδευτικών

Πρωταρχικός στόχος της συγκεκριμένης έρευνας εργασίας ήταν η αποτίμηση των παραγόντων που προκαλούν εργασιακό στρες στους εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής. Έπειτα από τη στατιστική και παραγοντική ανάλυση των δεδομένων, για την κλίμακα του εργασιακού στρες προέκυψαν ότι οι βασικότεροι παράγοντες που προκαλούν εργασιακό στρες στους εκπαιδευτικούς είναι τρεις: 1. η ακατάλληλη συμπεριφορά των μαθητών, 2. η απουσία αναγνώρισης από την πολιτεία και 3. οι εργασιακές συνθήκες. Από αυτούς η ακατάλληλη συμπεριφορά των μαθητών κατά τη διάρκεια του μαθήματος εξηγεί το μεγαλύτερο μέρος της συνολικής διακύμανσης. Αντίθετα, παράγοντες, όπως η έλλειψη υλικού εξοπλισμού, η αίσθηση ανεπαρκούς εκπαίδευσης και η γραφειοκρατία φαίνεται πως δεν επηρεάζουν σημαντικά το εργασιακό στρες των εκπαιδευτικών.

Το εύρημα ότι η ακατάλληλη συμπεριφορά των μαθητών επηρεάζει τα επίπεδα εργασιακού στρες των εκπαιδευτικών συμφωνεί με εκείνο της έρευνας που διεξήγαγαν οι Αντωνίου και Πολυχρόνη (2006), η οποία, επίσης, συγκατέλεγε τη συμπεριφορά των μαθητών στους σημαντικότερους στρεσογόνους παράγοντες στους εκπαιδευτικούς. Επιπλέον, σημαντικός αριθμός ερευνών (π.χ. Forlin, 2001. Pepe & Addimando, 2013) καταδεικνύει πως το κλίμα εντός της σχολικής αίθουσας σε συνδυασμό με τη συμπεριφορά των μαθητών επηρεάζει σημαντικά το εργασιακό στρες των εκπαιδευτικών.

Όσον αφορά στην ακατάλληλη συμπεριφορά των μαθητών σε σχέση με το φύλο των εκπαιδευτικών, παρατηρήθηκε ότι το στρες που προκαλείται στους εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής μεταξύ των δύο φύλων διαφέρει. Συγκεκριμένα, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί εμφανίζουν υψηλότερο στρες λόγω της ακατάλληλης συμπεριφοράς σε σχέση με τους άνδρες. Το παραπάνω εύρημα συμφωνεί με εκείνο των Antoniou και συνεργατών (2006) σύμφωνα με το οποίο οι γυναίκες εκπαιδευτικοί βιώνουν υψηλότερα ποσοστά στρες, τα οποία είναι αποτέλεσμα των δυσμενών συνθηκών που επικρατούν εντός της σχολικής αίθουσας και των συμπεριφορών των μαθητών (Antoniou et al., 2006).

Σχετικά με την ακατάλληλη συμπεριφορά των μαθητών σε σχέση με τη συνολική διδακτική εμπειρία των εκπαιδευτικών, παρατηρήθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί με μεγαλύτερη διδακτική εμπειρία τείνουν να εμφανίζουν χαμηλότερα ποσοστά στρες που προκαλείται από την ακατάλληλη συμπεριφορά των μαθητών τους.

Το εύρημα αυτό συμφωνεί με εκείνο των Paquette και Rieg (2016), σύμφωνα με το οποίο μεταξύ των κυριότερων τεκμηριωμένων παραγόντων που προκαλούν στρες στους εκπαιδευτικούς χωρίς εμπειρία συγκαταλέγεται και η διαχείριση των ακατάλληλων μαθητικών συμπεριφορών. Ακόμη, αντιστοιχία υπάρχει και με εκείνο των Antoniou και συνεργατών (2006), οι οποίοι υπέδειξαν ότι οι νεότεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί σημειώνουν υψηλότερα ποσοστά στρες που οφείλονται στην αδυναμία τους να ενεργοποιήσουν τους αμυντικούς μηχανισμούς, που χρειάζονται ενάντια σε αυτό.

Όσον αφορά στην επίδραση που ασκούν οι επικρατούσες εργασιακές συνθήκες στο εργασιακό στρες που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής φαίνεται πως εξαρτάται από το φύλο, καθώς παρατηρείται διαφορά μεταξύ των δύο φύλων των εκπαιδευτικών. Ειδικότερα, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί εμφανίζουν υψηλότερο στρες λόγω των εργασιακών συνθηκών συγκριτικά με τους άνδρες.

Τέλος, το εύρημα ότι οι επικρατούσες εργασιακές συνθήκες επηρεάζουν το εργασιακό στρες που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί ταυτίζεται με εκείνο των Darmody και Smyth (2011), οι οποίοι μεταξύ των παραγόντων που ενθαρρύνουν την αύξηση των επιπέδων εργασιακού στρες στους εκπαιδευτικούς συγκαταλέγουν και τις εργασιακές συνθήκες που επικρατούν και αναλυτικότερα τονίζουν πως η απουσία ομοιόμορφων σχολικών τάξεων καθώς και οι αρνητικές σχέσεις του εκπαιδευτικού με τους συναδέλφους του και τη σχολική διοίκηση ενθαρρύνουν την αύξηση των επιπέδων στρες που βιώνει.

7.2. Αυτοαποτελεσματικότητα εκπαιδευτικών

Επιπρόσθετο σκοπό της παρούσας έρευνας αποτέλεσε η εκτίμηση του βαθμού αυτοαποτελεσματικότητας που διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται στον τομέα της Ειδικής Αγωγής. Υπογραμμίζονται δύο βασικοί παράμετροι που επηρεάζουν την αυτοαποτελεσματικότητα: 1. η υψηλή αυτοεικόνα που οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν και 2. η προσήλωση τους στους στόχους που θέτουν.

Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν με εκείνα της έρευνας του Bandura (1997), που κατέδειξε ότι τα άτομα με υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα τείνουν να θέτουν υψηλότερους στόχους και να μένουν πιστοί σε αυτούς καθώς και με αυτά άλλων παρελθουσών ερευνών (π.χ. Pfitzner-Eden, 2016, Schwarzer, 1992) σύμφωνα με τα οποία η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών σχηματίζεται όταν μεταξύ άλλων εκτιμούν τις ικανότητές τους και με βάση: τις εμπειρίες επίτευξης, τη λεκτική πειθώ και τις διδακτικές τους ικανότητες.

Όσον αφορά στην αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών σχετικά με την υψηλή αυτοεικόνα, παρατηρείται πως αυτή σχετίζεται θετικά με την ηλικία και συγκεκριμένα όσο αυξάνεται η ηλικία αυτών τόσο μεγαλύτερη φαίνεται πως είναι η αυτοεικόνα που διαθέτουν. Ακόμη, θετική συσχέτιση αυτής παρατηρείται και με τα έτη προϋπηρεσίας του εκπαιδευτικού και ειδικότερα, όσο περισσότερα είναι αυτά τόσο μεγαλύτερη αυτοεικόνα διαθέτει.

Τα αποτελέσματα αυτά συνάδουν με εκείνα του Bandura (1997). Συγκεκριμένα, κατέδειξε πως οι εκπαιδευτικοί με μεγαλύτερη διδακτική εμπειρία παρουσιάζουν υψηλότερη αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας συγκριτικά με τους πιο άπειρους συναδέλφους τους και ότι υπάρχει υψηλότερη συσχέτιση μεταξύ του στρες και της αυτοαποτελεσματικότητας στα άτομα μεγαλύτερης ηλικίας.

Αντίστοιχα, θετική συσχέτιση παρατηρείται με τη βαθμίδα εργασίας και συγκεκριμένα από τα ερευνητικά δεδομένα προκύπτει ότι όσοι εργάζονται στην Β΄ βάθμια εκπαίδευση εμφανίζουν υψηλότερη αυτοεικόνα σε σχέση με εκείνους που εργάζονται στην Α΄ βάθμια εκπαίδευση. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με εκείνο του Fimian (1984), σύμφωνα με το οποίο η βαθμίδα στην οποία εργάζεται ο εκπαιδευτικός επηρεάζει το εργασιακό στρες που σχετίζεται με την αυτοαποτελεσματικότητά του.

Τέλος, παρατηρήθηκε ότι οι κάτοχοι διδακτορικού τίτλου σπουδών εμφανίζουν υψηλότερη αυτοεικόνα συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς χαμηλότερων μορφωτικών επιπέδων. Το παραπάνω εύρημα συμφωνεί με εκείνο των του Forlin (2001) σύμφωνα με το οποίο η μη ικανοποιητική κατάρτιση των εκπαιδευτικών αποτελεί βασικό παράγοντα εκδήλωσης χαμηλότερης αίσθησης αυτοαποτελεσματικότητας σε αυτούς.

Σχετικά με την αυτοαποτελεσματικότητα σε σχέση με την προσήλωση των εκπαιδευτικών στους στόχους που θέτουν, παρατηρείται πως υπάρχει θετική συσχέτιση με την ηλικία και συγκεκριμένα όσο αυξάνεται η ηλικία τόσο μεγαλύτερη είναι η προσήλωση των εκπαιδευτικών. Παρομοίως, θετική συσχέτιση παρατηρείται και με τον παράγοντα της συνολικής διδακτικής εμπειρίας των εκπαιδευτικών και ειδικότερα όσο αυξάνεται η ηλικία τόσο αυξάνεται ο βαθμός της προσήλωσής τους. Τέλος, αναφορικά με τον παράγοντα της προσήλωσης σε σχέση με το είδος του σχολείου (ιδιωτικό, δημόσιο) στο οποίο εργάζονται οι εκπαιδευτικοί, παρατηρείται ότι αυτοί που εργάζονται σε ιδιωτικά σχολεία εμφανίζουν υψηλότερη προσήλωση στον στόχο σε σχέση με εκείνους που εργάζονται σε δημόσια σχολεία.

Το τελευταίο εύρημα συμφωνεί με τα αποτελέσματα της έρευνας του Hasan (2004), σύμφωνα με τα οποία το είδος του σχολείου (ιδιωτικό/δημόσιο) πράγματι αποτελεί έναν παράγοντα που μεταβάλλει τα επίπεδα του εργασιακού στρες των εκπαιδευτικών και συγκεκριμένα αποδείχθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί ιδιωτικών εκπαιδευτηρίων διαθέτουν υψηλότερη προσήλωση στους στόχους τους συγκριτικά με αυτούς που εργάζονται σε δημόσια σχολεία.

7.3. Ψυχική ανθεκτικότητα εκπαιδευτικών

Επιπλέον, στόχο της παρούσας έρευνας αποτέλεσε και η διερεύνηση των επιπέδων ψυχικής ανθεκτικότητας που διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής. Τονίζονται, δύο βασικοί παράμετροι που επηρεάζουν την ψυχική τους ανθεκτικότητα: 1. η επιμονή που επιδεικνύουν και 2. η αισιοδοξία τους.

Τα ευρήματα αυτά ταυτίζονται με εκείνα προηγούμενων ερευνών σύμφωνα με τα οποία μεταξύ των προστατευτικών παραγόντων αυτής, συγκαταλέγονται ο αλτρουισμός (Brunetti, 2006. Chong & Low, 2009), το ισχυρό ενδογενές κίνητρο (Flores, 2006. Gu & Day, 2007. Kitching, Morgan, & O'Leary, 2009), η επιμονή (Fleet, Kitson, Cassady, & Hughes, 2007. Sinclair, 2008), η αισιοδοξία (Chong & Low, 2009. Le Cornu, 2009), η αίσθηση χιούμορ (Bobek 2002. Jarzabkowski 2002), η συναισθηματική νοημοσύνη (Chan, Lau, Nie, Lim, & Hogan, 2008), η προθυμία των εκπαιδευτικών να εμπλακούν σε ριψοκίνδυνες καταστάσεις (Sumsion, 2003) και η ευελιξία (Le Cornu, 2009).

Όσον αφορά στην ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών σχετικά με την επιμονή τους, παρατηρείται πως σχετίζεται θετικά με την ηλικία και συγκεκριμένα όσο αυξάνεται η ηλικία τους τόσο μεγαλύτερη φαίνεται πως είναι η επιμονή που διαθέτουν. Ακόμη, θετική συσχέτιση αυτής παρατηρείται και με τα έτη που ο εκπαιδευτικός κατέχει την παρούσα θέση του και ειδικότερα, όσο περισσότερα είναι τα έτη προϋπηρεσίας τόσο μεγαλύτερη επιμονή επιδεικνύει. Αντίστοιχα, θετική συσχέτιση παρατηρείται και μεταξύ της επιμονής και της συνολικής διδακτικής εμπειρίας και αναλυτικότερα, όσο μεγαλύτερη είναι η διδακτική εμπειρία των εκπαιδευτικών τόσο μεγαλύτερα είναι τα ποσοστά επιμονής που διαθέτουν.

Τα παραπάνω ευρήματα φαίνεται να μη συμφωνούν με εκείνα προηγούμενων ερευνών (Day, 2008. Day & Gu, 2014. Demetriou, Wilson, & Winterbottom, 2009. Flores, 2006. Le Cornu, 2009. Schlichte, Yssel, & Merbler, 2005), οι οποίες κατέδειξαν πως η μεγάλη ηλικία και τα πολλά έτη προϋπηρεσίας δρουν ανασταλτικά στον βαθμό της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών.

Τέλος, παρατηρήθηκε ότι οι κάτοχοι διδακτορικού τίτλου σπουδών εμφανίζουν υψηλότερα ποσοστά επιμονής συγκριτικά με εκπαιδευτικούς χαμηλότερων μορφωτικών επιπέδων. Το συγκεκριμένο εύρημα συμφωνεί με εκείνα των Antoniou (2006) και Forlin (2001) σύμφωνα με τα οποία η μη ικανοποιητική κατάρτιση των

εκπαιδευτικών αποτελεί βασικό παράγοντα εκδήλωσης χαμηλότερων επιπέδων ψυχικής ανθεκτικότητας στους εκπαιδευτικούς καθώς και με εκείνα άλλων ερευνών (O'Sullivan, 2006. Patterson, Collins, & Abbott, 2004) σύμφωνα με τα οποία η συνεχιζόμενη εκπαίδευση θεωρείται ως μια σημαντική στρατηγική ενίσχυσης της ψυχικής ανθεκτικότητας.

7.4. Περιορισμοί έρευνας

Στην παρούσα ενότητα εξετάζονται οι περιορισμοί της παρούσας έρευνας. Αναμφίβολα, ένα πλήθος περιορισμών εντοπίστηκε τόσο κατά τη διεξαγωγή όσο και μετά το πέρας της παρούσας έρευνας, η οποία ως στόχο έχει τη διερεύνηση του εργασιακού στρες εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής και τη σχέσης του με την αυτοαποτελεσματικότητα και την ψυχική ανθεκτικότητα που διαθέτουν.

Πρωταρχικό περιορισμό της έρευνας αποτελεί το γεγονός πως η πλειοψηφία του δείγματος προήλθε κατά κύριο λόγο από σχολεία της Αττικής (52,63%). Επιπλέον, η δειγματοληψία που εφαρμόστηκε ορίζεται ως δειγματοληψία ευκολίας ή ευκαιριακή, ή διαθέσιμου δείγματος και αναφέρεται στην επιλογή των πλησιέστερων και πιο εύκολα προσβάσιμων ατόμων στον ερευνητή ή αλλιώς των ατόμων που είναι διαθέσιμα για την έρευνα. Αυτό το είδος δειγματοληψίας δεν εξασφαλίζει αντιπροσωπευτικό δείγμα του πληθυσμού και δεν παρέχει τη δυνατότητα γενίκευσης των συμπερασμάτων. Ακόμα, απαιτείται μεγαλύτερο δείγμα προκειμένου να διερευνηθεί το θέμα αντιπροσωπευτικά. Η έρευνα των απόψεων μεγαλύτερης κλίμακας εκπαιδευτικών, κυρίως δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, θα μπορούσε να συμπληρώσει την παρούσα εργασία. Έναν πρόσθετο περιορισμό αποτελεί η πλειοψηφία του γυναικείου πληθυσμού του δείγματος (92,43%), που υπερτερεί έναντι του αντρικού (7,57%), το οποίο δεν αντιστοιχεί στην αναλογία ανδρών-γυναικών εκπαιδευτικών στην Ελλάδα. Επιπλέον, ο περιορισμένος χρόνος διεξαγωγής της έρευνας αποτελεί άλλον έναν κυρίαρχο περιοριστικό παράγοντα της έρευνας.

Επιπρόσθετα, ένας περιορισμός που θα μπορούσε να αναφερθεί είναι ότι η χρήση μόνο του εργαλείου του ερωτηματολογίου για τη συλλογή των δεδομένων της έρευνας και κατά συνέπεια, η χρήση μόνο ποσοτικών στοιχείων για τις αναλύσεις και τη διεξαγωγή συμπερασμάτων. Η μακροχρόνια έρευνα, με την επιπλέον χρήση συνεντεύξεων, θα ενίσχυε την καλύτερη αποτύπωση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το εργασιακό στρες. Τέλος, οφείλει να τονιστεί η ανομοιογένεια του δείγματος των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, οι οποίοι εργάζονται σε πολλές και διαφορετικές δομές (Ειδικά σχολεία, Τμήματα Ένταξης και η Παράλληλη Στήριξη) γεγονός που διαφοροποιεί τα επίπεδα εργασιακού στρες ανάμεσά τους.

7.5. Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Η παρούσα έρευνα μελετά το εργασιακό στρες σε συνάρτηση με την αυτοαποτελεσματικότητα και την ψυχική ανθεκτικότητα στους εκπαιδευτικούς που εργάζονται στον τομέα της Ειδικής Αγωγής. Η καινοτομία της έγκειται στο γεγονός ότι μελετά τη συσχέτιση των παραπάνω μεταβλητών συγκριτικά σε εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής, διαφορετικών βαθμίδων και ειδικοτήτων. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον έχει, επίσης, πως το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε είναι προσαρμοσμένο στα δεδομένα της ελληνικής κοινωνίας, αναζητώντας, έτσι, τον τρόπο με τον οποίο οι επικρατούσες πολιτικές, κοινωνικές και οικονομικές συνθήκες της ελληνικής κοινωνίας επηρεάζουν τον βαθμό του εργασιακού στρες των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής καθώς και τα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας και ψυχικής ανθεκτικότητας που διαθέτουν.

Οι εκπαιδευτικοί κατέχοντας εξέχουσα θέση στη μαθησιακή διαδικασία επιδρούν σημαντικά στην ποιότητα της παρεχόμενης διδασκαλίας, την παιδαγωγική διαδικασία και ο παραγόμενο μαθησιακό προϊόν. Επομένως, απαραίτητο κρίνεται, οι υπεύθυνοι της εκπαιδευτικής πολιτικής της χώρας να μάθουν και να αναγνωρίσουν τους παράγοντες που λειτουργούν επιβαρυντικά στο σπουδαίο έργο τους. Παράλληλα, η γνώση της καταπολέμησης του εργασιακού στρες των εκπαιδευτικών μπορεί να συμβάλει στην εύρεση νέων στρατηγικών αντιμετώπισής του. Εξάλλου, οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να γνωρίζουν τις δυσκολίες που ενέχει το επάγγελμά τους και να προετοιμάζονται εκ των προτέρων για την αντιμετώπισή τους.

Επομένως, ενδιαφέρουσα θα ήταν η διερεύνηση της συλλογικής αυτοαποτελεσματικότητας του σχολείου, η οποία εκτός από το άτομο αφορά και ολόκληρη τη σχολική μονάδα.

Ένα επιπλέον αντικείμενο μελλοντικής μελέτης θα μπορούσε να αποτελέσει η αποτελεσματικότητα πιθανών πιλοτικών προγραμμάτων που καταπολεμούν το εργασιακό στρες των εκπαιδευτικών και προάγουν την αυτοαποτελεσματικότητα και την ψυχική τους ανθεκτικότητα.

Μία επιπρόσθετη πρόταση μελλοντικού ερευνητικού ενδιαφέροντος αποτελεί και η διερεύνηση των πηγών επαγγελματικού στρες των εκπαιδευτικών διαφορετικών πολιτισμών και εθνικοτήτων, που πιθανότητα διδάσκουν σε ελληνικό έδαφος καθώς και η σύγκριση των επιπέδων εργασιακού στρες, αυτοαποτελεσματικότητα και ψυχικής

ανθεκτικότητας μεταξύ των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής του εξωτερικού και της Ελλάδας.

Εν κατακλείδι, απαραίτητα κρίνεται η διεξαγωγή μιας διαχρονικής συγκριτικής μελέτης των επιπέδων στρες των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, προκειμένου να διερευνηθούν διεξοδικά και να καταστούν σαφείς οι παράγοντες που επηρεάζουν το φαινόμενο σε βάθος χρόνου. Ιδιαίτερα χρήσιμη, τέλος, θα ήταν και μια έρευνα, η οποία ως δείγμα να διαθέτει ισάριθμους άνδρες και γυναίκες εκπαιδευτικούς που εργάζονται στον τομέα της Ειδικής Αγωγής και να χρησιμοποιεί και το ερευνητικό εργαλείο της συνέντευξης εκτός του ερωτηματολογίου με στόχο και τη συλλογή ποιοτικών δεδομένων.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΠΑΡΑΠΟΜΠΕΣ

Aburn, G., Gott, M., & Hoare, K. (2016). What is resilience? An integrative review of the empirical literature. *Journal of Advanced Nursing*, *72*(5), 980-1000.

Alhija, F.- N.- A. (2015). Teacher stress and coping: The role of personal and job characteristics. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *185*, 374-380.

Allinder, R.- M. (1994). The relationship between efficacy and the instructional practices of special education teachers and consultants. *Teacher Education and Special Education*, *17*(2), 86-95.

Αντωνίου, Α.-Σ., & Ντάλλα, Μ. (2010). *Επαγγελματική Εξουθένωση και Ικανοποίηση από το Επάγγελμα Ελλήνων Δασκάλων (Ειδικής και Γενικής Αγωγής) και Καθηγητών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης: Συγκριτική Μελέτη*. Στο: Χ. Καρακιουλάφη & Μ. Σπυριδάκης (Επιμ.), Εργασία και Κοινωνία, 365-399. Αθήνα: Διόνικος.

Antoniou, A.- S., Ploumpi, A., & Ntalla, M. (2013). Occupational stress and professional burnout in teachers of primary and secondary education: the role of coping strategies. *Psychology*, *4*(03), 349.

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.

Antoniou,A.-S., Polychroni, F., & Walters, B. (2014). Levels of occupational stressors & professional burnout experienced by Greek teachers of special educational needs. In A.-S. Antoniou (Ed.), *Promoting Work Well-being Professional Burnout & Occupational Stress*. Broken Hill Publishers.

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

Ballet, K., & Kelchtermans, G. (2009). Struggling with workload: Primary teachers' experience of intensification. *Teaching and Teacher Education*, *25*(8), 1150-1157.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, *84*(2), 191.

Bandura, A. (1986). The explanatory and predictive scope of self-efficacy theory. *Journal of Social and Clinical Psychology*, *4*(3), 359-373.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The Exercise of Control*. London: Macmillan.

Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. *Self-efficacy Beliefs of Adolescents*, *5*(1), 307-337.

Beck, C.- L., & Gargiulo, R.- H.- M. (1983). Burnout in teachers of retarded and nonretarded children. *The Journal of Educational Research*, *76*(3), 169-173.

Beehr, T.- A., & Newman, J.- E. (1978). Job stress, employee health, and organizational effectiveness: A facet analysis, model, and literature review. *Personnel Psychology, 31*(4), 665-699.

Beer, J., & Beer, J. (1992). Burnout and stress, depression and self-esteem of teachers. *Psychological Reports, 71*(3), 1331-1336.

Beltman, S. (2015). Teacher professional resilience: Thriving not just surviving. *Learning to Teach in the Secondary School*, 20-38.

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.

Benard, B. (2004). *Resiliency: What We Have Learned*. WestEd.

Benmansour, N. (1998). Job satisfaction, stress and coping strategies among Moroccan high school teachers. *Mediterranean Journal of Educational Studies*, *3*(1), 13-33.

Benzies, K., & Mychasiuk, R. (2009). Fostering family resiliency: A review of the key protective factors. *Child & Family Social Work*, *14*(1), 103–114.

Berry, J.- M., & West, R.- L. (1993). Cognitive self-efficacy in relation to personal mastery and goal setting across the life span. *International Journal of Behavioral Development*, *16*(2), 351-379.

Betoret, F.- D. (2006). Stressors, self-efficacy, coping resources, and burnout among secondary school teachers in Spain. *Educational Psychology*, *26*(4), 519-539.

Betz, N.- E., & Klein, K.- L. (1996). Relationships among measures of career self-efficacy, generalized self-efficacy, and global self-esteem. *Journal of Career Assessment*, *4*(3), 285-298

Bhagat, R.- S., Krishnan, B., Nelson, T.- A., Moustafa- Leonard, K., Ford Jr, D.- L., & Billing, T.- K. (2010). Organizational stress, psychological strain, and work outcomes in six national contexts: a closer look at the moderating influences of coping styles and decision latitude. *Cross Cultural Management: An International Journal*, *17*(1), 10-29.

Billingsley, B.- S., & Cross, L. H. (1992). Predictors of commitment, job satisfaction, and intent to stay in teaching: A comparison of general and special educators. *The Journal of Special Education*, *25*(4), 453-471.

Billingsley, B.- S. (2004). Special education teacher retention and attrition: A critical analysis of the research literature. *The Journal of Special Education, 38*(1), 39-55.

Blanchett, W.- J., Brantlinger, E., & Shealey, M.- W. (2005). Brown 50 Years Later—Exclusion, Segregation, and Inclusion: Guest Editors' Introduction. *Remedial and Special Education, 26*(2), 66-69.

Blum, R.- W., Libbey, H.- P., Bishop, J.- H., & Bishop, M. (2004). School connectedness—Strengthening health and education outcomes for teenagers. *Journal of School Health, 74*(7), 231-235.

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

Bonanno, G.- A., Brewin, C.- R., Kaniasty, K., & Greca, A.- M.- L. (2010). Weighing the costs of disaster: Consequences, risks, and resilience in individuals, families, and communities. *Psychological Science in the Public Interest*, *11*(1), 1-49.

Borg, G. (1990). Psychophysical scaling with applications in physical work and the perception of exertion. *Scandinavian Journal of Work, Environment & Health*, 55-58.

Botou, A., Mylonakou-Keke, I., Kalouri, O., & Tsergas, N. (2016). Primary School Teachers' Resilience during the Economic Crisis in Greece. *Psychology*, *8*(01), 131.

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-

Burke, R.- J., Greenglass, E.- R., & Schwarzer, R. (1996). Predicting teacher burnout over time: Effects of work stress, social support, and self-doubts on burnout and its consequences. *Anxiety, Stress, and Coping*, *9*(3), 261-275.

Byrne, B.- M. (1994). Burnout: Testing for the validity, replication, and invariance of causal structure across elementary, intermediate, and secondary teachers. *American Educational Research Journal*, *31*(3), 645-673.

Capel, S.- A. (1987). The incidence of and influences on stress and burnout in secondary school teachers. *British Journal of Educational Psychology*, *57*(3), 279-288.

Caplan, R.- D., Cobb, S., & French, J.- R. (1975). Relationships of cessation of smoking with job stress, personality, and social support. *Journal of Applied Psychology*, *60*(2), 211.

Caprara, G.- V., Barbaranelli, C., Borgogni, L., & Steca, P. (2003). Efficacy beliefs as determinants of teachers' job satisfaction. *Journal of Educational Psychology*, *95*(4), 821.

Castro, A.- J., Kelly, J., & Shih, M. (2010). Resilience strategies for new teachers in high-needs areas. *Teaching and Teacher Education*, *26*(3), 622-629.

Cefai, C. (2007). Resilience for all: a study of classrooms as protective contexts. *Emotional and Behavioural Difficulties*, *12*(2), 119-134.

Cefai, C., & Cavioni, V. (2014). Social and emotional education in primary school: Integrating theory and research into practice. *New York: Springer Science + Business Media*. doi:10.1007/978-1-4614-8752-4

Chan, D.- W., & Hui, E.- K. (1995). Burnout and coping among Chinese secondary school teachers in Hong Kong. *British journal of educational psychology*, *65*(1), 15-25.

Chan, W.- Y., Lau, S., Nie, Y., Lim, S., & Hogan, D. (2008). Organizational and personal predictors of teacher commitment: The mediating role of teacher efficacy and identification with school. *American Educational Research Journal*, *45*(3), 597-630.

Chaplain, R.- P. (2008). Stress and psychological distress among trainee secondary teachers in England. *Educational Psychology*, *28*(2), 195-209.

Cherniss, C. (1993). Role of professional self-efficacy in the etiology and amelioration of burnout. In W.- B. Schaufeli, C. Maslach, & T. Marek (Eds.), *Series in applied*

psychology: Social issues and questions. Professional burnout: Recent developments in theory and research (pp. 135-149). Philadelphia, PA, US: Taylor & Francis.

Chong, S., & Low, E. (2009). Why I want to teach and how I feel about teaching: Formation of teacher identity from pre-service to the beginning teacher phase. *Educational Research for Policy and Practice, 8*(1), 59–72.

Christakis, N.- A., & Fowler, J. H. (2009). *Connected: The Surprising Power of our Social Networks and How They Shape our Lives*. Little, Brown.

Chwalitsz, K., Altameyer, E.- M., & Russel, D.- W. (1992). Causal attributions, self-efficacy, cognitions, and coping with stress. *Journal of Social and Clinical Research, 11*, 377–400.

Condly, S.- J. (2006). Resilience in children: A review of literature with implications for education. *Urban Education, 41*(3), 211-236.

Csaszar, I.- E., & Buchanan, T. (2015). Meditation and teacher stress. *Creating a Nature-Inspired Outdoor Learning Environment for Urban Spaces*.

Curry, J.- R., & O'Brien, E.- R. (2012). Shifting to a wellness paradigm in teacher education: A promising practice for fostering teacher stress reduction, burnout resilience, and promoting retention. *Ethical Human Psychology and Psychiatry*, *14*(3), 178.

Darmody, M., & Smyth, E. (2011). Job satisfaction and occupational stress among primary school teachers and school principals in Ireland. *Dublin, Ireland., ESRI/The Teaching Council http://www. teachingcouncil. ie/_fileupload/Research/Commisioned% 20Research/Teacher% 20satisfaction% 20and% 20stress. pdf*.

Day, C. (2008). Committed for life? Variations in teachers' work, lives and effectiveness. *Journal of Educational Change*, *9*(3), 243–260.

Δημητριάδου, Ε. Σταλίκας, Α. & Κουδιγκέλη, Φ. (2011). Βίωση θετικών συναισθημάτων, παιχνίδι και Ψυχική ανθεκτικότητα. Στο Α., Ματσόπουλος (επιμ.), *Από την Ευαλωτότητα στην Ψυχική Ανθεκτικότητα: Εφαρμογές στο Σχολικό Πλαίσιο και στην Οικογένεια* (σσ.84-88). Τομ. Α. Αθήνα: Παπαζήση.

Demetriou, H., Wilson, E., & Winterbottom, M. (2009). The role of emotion in teaching: are there differences between male and female newly qualified teachers' approaches to teaching?. *Educational Studies*, *35*(4), 449-473.

Doll, B., Brehm, K., & Zucker, S. (2014). *Resilient classrooms: Creating Healthy Environments for Learning*. Guilford Publications.

Dunham, R., & Clarke, N. (1992). Coping with stress. *British Sugar Beet Review (United Kingdom)*.

Egeland, B., Carlson, E., & Sroufe, L.- A. (1993). Resilience as process. *Development and Psychopathology*, *5*(4), 517-528.

Evers, W.- J., Brouwers, A., & Tomic, W. (2002). Burnout and self-efficacy: A study on teachers' beliefs when implementing an innovative educational system in the Netherlands. *British Journal of Educational Psychology*, *72*(2), 227-243.

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

Fimian, M.- J. (1982). What is teacher stress?. *The Clearing House*, *56*(3), 101-105.

Fimian, M.- J. (1984). The development of an instrument to measure occupational stress in teachers: The Teacher Stress Inventory. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, *57*(4), 277-293.

Fink, A.- H., & Janssen, K.- N. (1993). Competencies for teaching students with emotional-behavioral disabilities. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, *37*(2), 11-15.

Fives, H., Hamman, D., & Olivarez, A. (2007). Does burnout begin with student-teaching? Analyzing efficacy, burnout, and support during the student-teaching semester. *Teaching and Teacher Education*, *23*(6), 916-934.

Fleet, A., Kitson, R., Cassady, B., & Hughes, R. (2007). University- qualified Indigenous early childhood teachers: Voices of resilience. *Australian Journal of Early Childhood*, *32*(3), 17–25.

Flores, M.- A. (2006). Being a novice teacher in two different settings: Struggles, continuities, and discontinuities. *Teachers College Record*, *108*(10), 2021–2052

Fogarty, G.- J., Machin, M.- A., Albion, M.- J., Sutherland, L.- F., Lalor, G.- I., & Revitt, S. (1999). Predicting occupational strain and job satisfaction: The role of stress, coping, personality, and affectivity variables. *Journal of Vocational Behavior*, *54*(3), 429-452.

Forlin, C. (2001). Inclusion: Identifying potential stressors for regular class teachers. *Educational Research*, *43*(3), 235-245.

Freytag, C.- E. (2001). *Teacher Efficacy and Inclusion: The Impact of Preservice Experiences on Beliefs*. Florida: University of Central Florida

Garmezy, N. (1974). The study of competence in children at risk for severe psychopathology. In E.- J. Anthony & C. Koupernik (Eds.), *The child in his family: Children at psychiatric risk.* Oxford, England: John Wiley & Sons.

Gavish, B., & Bar-On, S. (2016). Beginning Special Education Teachers in Israel: Perceived Self-Efficacy. *International Journal of Special Education*, *31*(1), 10-22.

Gersten, R., Fuchs, L.- S., Williams, J.- P., & Baker, S. (2001). Teaching reading comprehension strategies to students with learning disabilities: A review of research. *Review of Educational Research*, *71*(2), 279-320.

Geving, A.- M. (2007). Identifying the types of student and teacher behaviours associated with teacher stress. *Teaching and Teacher Education*, *23*(5), 624-640.

Ghani, M.- Z., Ahmad, A. C., & Ibrahim, S. (2014). Stress among special education teachers in Malaysia. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *114*, 4-13.

Gibbs, S., & Miller, A. (2014). Teachers' resilience and well-being: A role for educational psychology. *Teachers and Teaching*, *20*(5), 609-621.

Gibson, S., & Dembo, M.- H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, *76*(4), 569.

Glynou, E., Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (1994). Greek Adaptation of the Generalized Self-Efficacy Scale. Ανακτήθηκε 20 Δεκεμβρίου, 2017, από: http://userpage.fu-berlin.de/~health/greek.htm

Goddard, R.- D., LoGerfo, L., & Hoy, W. K. (2004). High school accountability: The role of perceived collective efficacy. *Educational Policy*, *18*(3), 403-425.

Gold, E., Smith, A., Hopper, I., Herne, D., Tansey, G., & Hulland, C. (2010). Mindfulness-based stress reduction (MBSR) for primary school teachers. *Journal of child and family studies*, *19*(2), 184-189.

Gordon, K.- A., & Coscarelli, W. C. (1996). Recognizing and fostering resilience. *Performance Improvement*, *35*(9), 14-17.

Grau, R., Salanova, M., & Peiró, J.- M. (2001). Moderator effects of self-efficacy on occupational stress. *Psychology in Spain*, *5*(1), 63-74.

Gu, Q. (2014). The role of relational resilience in teachers' career-long commitment and effectiveness. *Teachers and Teaching*, *20*(5), 502-529.

Gu, Q., & Day, C. (2007). Teachers' resilience. A necessary condition for effectiveness. *Teaching and Teacher Education*, *23*(8), 1302–1316.

Gu, Q., & Day, C. (2013). Challenges to teacher resilience: Conditions count. *British Educational Research Journal*, *39*(1), 22-44.

Gu, Q., & Li, Q. (2013). Sustaining resilience in times of change: Stories from Chinese teachers. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, *41*(3), 288-303.

Guskey, T.- R., & Passaro, P.- D. (1994). Teacher efficacy: A study of construct dimensions. *American educational research journal*, *31*(3), 627-643.

Hanif, R., Tariq, S., & Nadeem, M. (2011). Personal and job related predictors of teacher stress and job performance among school teachers. *Pakistan Journal of Commerce and Social Sciences*, *5*(2), 319-329.

Hansen, D.- T. (1995). *The Call to Teach*. New York: Teachers College Press.

Hasan, A. (2014). A study of occupational stress of primary school teachers. *Educationia Confab*, *3*(4), 11-19.

Henson, R.- K. (2002). From adolescent angst to adulthood: Substantive implications and measurement dilemmas in the development of teacher efficacy research. *Educational Psychologist*, *37*(3), 137-150.

Hinds, E., Jones, L.- B., Gau, J. M., Forrester, K. K., & Biglan, A. (2015). Teacher distress and the role of experiential avoidance. *Psychology in the Schools*, *52*(3), 284-297.

Hingley, P., & Cooper, C.- L. (1986). *Stress and the Nurse Manager*. John Wiley & Sons.

Hodgson, F., & Trotter, A. (2003). In-service education and special needs. *The Management of Special Needs in Ordinary Schools*, 166-176.

Howard, S., & Johnson, B. (2004). Resilient teachers: Resisting stress and burnout. *Social Psychology of Education*, *7*(4), 399-420.

Huberman, A.- M., Grounauer, M.- M., & Marti, J. (1993). *The Lives of Teachers*. Teachers College Press.

Huisman, S., Singer, N.- R., & Catapano, S. (2010). Resiliency to success: Supporting novice urban teachers. *Teacher Development*, *14*(4), 483-499.

Ivancevich, J.- M., Matteson, M.- T., Freedman, S. -M., & Phillips, J.- S. (1990). Worksite stress management interventions. *American Psychologist*, *45*(2), 252.

Jarzabkowski, L.- M. (2002). The social dimensions of teacher collegiality. *Journal of Educational Enquiry*, *3*(2), 1–20.

Jenkins, K., Smith, H., & Maxwell, T. (2009). Challenging experiences faced by beginning casual teachers: Here one day and gone the next!. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, *37*(1), 63-78.

Jepson, E., & Forrest, S. (2006). Individual contributory factors in teacher stress: The role of achievement striving and occupational commitment. *British Journal of Educational Psychology*, *76*(1), 183-197.

Jex, S.- M., & Bliese, P. D. (1999). Efficacy beliefs as a moderator of the impact of work-related stressors: a multilevel study. *Journal of Applied Psychology*, *84*(3), 349.

Jex, S.- M., & Gudanowski, D. M. (1992). Efficacy beliefs and work stress: An exploratory study. *Journal of Organizational Behavior*, *13*(5), 509-517.

Johnson, S., Cooper, C., Cartwright, S., Donald, I., Taylor, P., & Millet, C. (2005). The experience of work-related stress across occupations. *Journal of Managerial Psychology*, *20*(2), 178-187.

Kantas, A. (2001). Factors of stress and occupational burnout of teachers. In E., Vasilaki, S. Triliva and E., Besevegis (Eds), *Stress, Anxiety and Intervention* (pp. 217-29). Athens: Ellinika Grammata, Athens.

Kiel, E., Heimlich, U., Markowetz, R., Braun, A., & Weiß, S. (2016). How to cope with stress in special needs education? Stress-inducing dysfunctional cognitions of teacher students: the perspective of professionalisation. *European Journal of Special Needs Education*, *31*(2), 202- 219.

Kilgore, K.- L., & Griffin, C. C. (1998). Beginning special educators: Problems of practice and the influence of school context. *Teacher Education and Special Education*, *21*(3), 155-173.

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.

Klassen, R.- M., & Chiu, M.- M. (2011). The occupational commitment and intention to quit of practicing and pre-service teachers: Influence of self-efficacy, job stress, and teaching context. *Contemporary Educational Psychology, 36*(2), 114-129.

Klein, M. D., Cook, R. E., & Richardson-Gibbs, A. M. (2001). *Strategies for including children with special needs in early childhood settings*. Cengage Learning. *Special Needs in Ordinary Schools*, 166-176.

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., & Davazoglou, A. M. (2009). Special education teachers under stress: Evidence from a Greek national study. *Educational Psychology, 29*(4), 407-424.

Kovess-Masfety, V., Rios-Seidel, C., & Sevilla-Dedieu, C. (2007). Teachers' mental health and teaching levels. *Teaching and Teacher Education, 23*(7), 1177-1192.

Kozusznik, M., Peiró, J.- M., Lloret, S., & Rodriguez, I. (2016). Hierarchy of Eustress and Distress: Rasch Calibration of the Valencia Eustress-Distress Appraisal Scale. *Central European Journal of Management, 2*(1, 2).

Kyriacou, C. (1987). Teacher stress and burnout: An international review. *Educational Research, 29*(2), 146-152.

Kyriacou, C. (1996). Teacher stress: a review of some international comparisons. *Education Section Review-British Psychological Society, 20*, 17-29.

Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational Review, 53*(1), 27-35.

Kyriacou, C., & Sutcliffe, J. (1977). Teacher stress: A review. *Educational Review*, *29*(4), 299-306.

Kyriacou, C., & Sutcliffe, J. (1978). Teacher stress: Prevalence, sources, and symptoms. *British Journal of Educational Psychology, 48*(2), 159-167.

Lazarus, R.- S. (1966). *Psychological Stress and the Coping Process*. London: McGraw-Hill.

Lazarus, R.- S. (1993). From psychological stress to the emotions: A history of changing outlooks. *Annual Review of Psychology, 44*(1), 1-22.

Lazarus, R.- S., & Folkman, S. (1984). Coping and adaptation. *The handbook of Behavioral Medicine*, 282-325.

Λεοντάρη, Α., Κυρίδης, Α., & Γιαλαμάς, Β. (2015). Το επαγγελματικό άγχος των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. *Παιδαγωγική επιθεώρηση, 30*.

Le Cornu, R. (2009). Building resilience in pre-service teachers. *Teaching and Teacher Education, 25*(5), 717-723.

Leiter, M.- P. (1992). Burn-out as a crisis in self-efficacy: Conceptual and practical implications. *Work & Stress*, *6*(2), 107-115.

Leyser, Y., Zeiger, T., & Romi, S. (2011). Changes in self-efficacy of prospective special and general education teachers: Implication for inclusive education. *International Journal of Disability, Development and Education*, *58*(3), 241-255.

Luszczynska, A., Scholz, U., & Schwarzer, R. (2005). The general self-efficacy scale: multicultural validation studies. *The Journal of Psychology*, *139*(5), 439-457.

Luthar, S.- S. (2006). Resilience in development: A synthesis of research across five decades. In D. Cicchetti & D. J. Cohen (Eds.), *Developmental psychopathology: Risk, Disorder, and Adaptation* (pp. 739-795). Hoboken, NJ, US: John Wiley & Sons Inc.

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.

Mansfield, C.- F., Beltman, S., Price, A., & McConney, A. (2012). "Don't sweat the small stuff:" Understanding teacher resilience at the chalkface. *Teaching and Teacher Education*, *28*(3), 357-367.

Markman, G. D., Balkin, D. B., & Baron, R. A. (2002). Inventors and new venture formation: the effects of general self-efficacy and regretful thinking. *Entrepreneurship Theory and Practice*, *27*(2), 149-165.

Marsh, H.- W., & Craven, R.- G. (2006). Reciprocal effects of self-concept and performance from a multidimensional perspective: Beyond seductive pleasure and unidimensional perspectives. *Perspectives on psychological science*, *1*(2), 133-163.

Masten, A.- S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, *56*(3), 227.

Masten, A.- S. (2011). Resilience in children threatened by extreme adversity: Frameworks for research, practice, and translational synergy. *Development and Psychopathology*, *23*(2), 493-506.

Masten, A.- S., Best, K.- M., & Garmezy, N. (1990). Resilience and development: Contributions from the study of children who overcome adversity. *Development and Psychopathology*, *2*(4), 425-444.

Masten, A.- S., Powell, J.- L., & Luthar, S.- S. (2003). A resilience framework for research, policy, and practice. *Resilience and Vulnerability: Adaptation in the Context of Childhood Adversities*, *1*, 25.

Ματσόπουλος, Α. (2011). *Από την Ευαλώτητα στην Ψυχική Ανθεκτικότητα: Εφαρμογές στο Σχολικό Πλαίσιο και στην Οικογένεια.* Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

Mearns, J., & Cain, J.- E. (2003). Relationships between teachers' occupational stress and their burnout and distress: Roles of coping and negative mood regulation expectancies. *Anxiety, Stress & Coping*, *16*(1), 71-82.

Meister, D.- G., & Ahrens, P. (2011). Resisting plateauing: Four veteran teachers' stories. *Teaching and Teacher Education*, *27*(4), 770-778.

Morgan, M., Ludlow, L., Kitching, K., O'Leary, M., & Clarke, A. (2010). What makes teachers tick? Sustaining events in new teachers' lives. *British Educational Research Journal*, *36*(2), 191-208.

Μουρκογιάννη, Κ., & Αντωνίου, Α.- Σ. (2016). Επίπεδα επαγγελματικής δέσμευσης και ικανοποίησης σε σχέση με τους μηχανισμούς αντιμετώπισης ψυχοπιεστικών καταστάσεων σε Έλληνες εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, *2014*(2), 536-547.

Nagar, K. (2012). Organizational commitment and job satisfaction among teachers during times of burnout. *Vikalpa*, *37*(2), 43-60.

Naylor, C., & Schaefer, A. (2002). Teacher workload and stress: A British Columbia perspective. *Statistics Canada. Education Quarterly Review*, *8*(3).

Nichols, A., & Sosnowsky, F. (2002). Burnout among special education teachers in selfcontained cross-categorical classrooms. *Teacher Education and Special Education*, *25*(1), 71- 86.

O'Sullivan, M. (2006). Professional lives of Irish physical education teachers: Stories of resilience, respect and resignation. *Physical Education and Sport Pedagogy*, *11*(3), 265–284.

Pajares, F. (1997). Current directions in self-efficacy research. *Advances in Motivation and Achievement*, *10*(149), 1-49.

Paquette, K.- R., & Rieg, S.- A. (2016). Stressors and coping strategies through the lens of Early Childhood/Special Education pre-service teachers. *Teaching and Teacher Education*, *57*, 51-58.

Pardon, Y.- N., Waxman, H.- C., & Huang, S.- Y.- L. (1999). Classroom and instructional learning environment differences between resilient and non-resilient elementary school students. *Journal of Education for Students Placed at Risk of Failure*, 63-81.

Patterson, J.- H., Collins, L., & Abbott, G. (2004). A study of teacher resilience in urban schools. *Journal of Instructional psychology*, *31*(1), 3.

Patterson, J.- L., & Kelleher, P. (2005). *Resilient School Leaders: Strategies for Turning Adversity Into Achievement*. ASCD.

Pepe, A., & Addimando, L. (2013). Comparison of Occupational Stress in Response to Challenging Behaviours between General and Special Education Primary Teachers in Northern Italy. *International Journal of Special Education*, *28*(1), 14-26.

Pierce, C., & Molloy, G.- N. (1990). Psychological and biographical differences between secondary school teachers experiencing high and low levels of burnout. *British Journal of Educational Psychology*, *60*(1), 37-51.

Platsidou, M., & Agaliotis, I. (2008). Burnout, job satisfaction and instructional assignment-related sources of stress in Greek special education teachers. *International Journal of Disability, Development and Education*, *55*(1), 61-76.

Πολυχρόνη, Φ., & Αντωνίου, Α.-Σ. (2006). *Εργασιακό Στρες και Επαγγελματική Εξουθένωση των Ελλήνων Εκπαιδευτικών στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Στο Χ.- Φ. Παπαηλιού, Γ. Ξανθάκου, & Χατζηχρήστου, Σ. (Επιμ.), Εκπαιδευτική–Σχολική Ψυχολογία. Τόμος Γ΄, 161-186. Αθήνα: Ατραπός.

Pomaki, G., & Anagnostopoulou, T. (2003). A test and extension of the demand/control/social support model: Prediction of wellness/health outcomes in Greek teachers. *Psychology and Health, 18*(4), 537-550.

Reich, J. W., Zautra, A. J., & Hall, J. S. (Eds.). (2010). *Handbook of Adult Resilience*. Guilford Press.

Richards, J. (2012). Teacher Stress and Coping Strategies: A National Snapshot. *The Educational Forum*, *76*(3), 299-316, DOI: 10.1080/00131725.2012.682837

Robinson, V.- M., Hohepa, M., & Lloyd, C. (2007). *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why* (Vol. 41). Winmalee: Australian Council for Educational Leaders.

Rose, J.- S., & Medway, F.- J. (1981). Measurement of teachers' beliefs in their control over student outcome. *The Journal of Educational Research*, *74*(3), 185-190.

Rosenberg, M.- S., O'Shea, L.- J., & O'Shea, D.- J. (2001). *Student Teacher to Master Teacher: A Practical Guide for Educating Students with Special Needs*. Prentice Hall.

Ross, J.- A. (1998). Antecedents and consequences of teacher efficacy. In J. Brophy, *Advances in Research on Teaching*, vol. 7 (pp. 49–74). Greenwich, CT: JAI Press.

Rotter, J.- B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs: General and Applied*, *80*(1), 1.

Rutter, M. (1987). Psychosocial resilience and protective mechanisms. *American Journal of Orthopsychiatry*, *57*(3), 316.

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.

Sapolsky, R.- M. (1998). Molecular neurobiology: The stress of Gulf War syndrome. *Nature*, *393*(6683), 308-309.

Sarafino, E.- P., & Ewing, M. (1999). The hassles assessment scale for students in college: Measuring the frequency and unpleasantness of and dwelling on stressful events. *Journal of American College Health*, *48*(2), 75-83.

Sari, H. (2004). An analysis of burnout and job satisfaction among Turkish special school headteachers and teachers, and the factors effecting their burnout and job satisfaction. *Educational Studies*, 30(3), 291-306.

Sarıçam, H., & Sakız, H. (2014). Burnout and teacher self-efficacy among teachers working in special education institutions in Turkey. *Educational Studies*, *40*(4), 423-437.

Sava, F. A. (2002). Causes and effects of teacher conflict-inducing attitudes towards pupils: A path analysis model. *Teaching and Teacher Education*, *18*, 1007-1021.

Schaufeli, W., & Enzmann, D. (1998). *The Burnout Companion to Study and Practice: A Critical Analysis*. CRC press.

Schelvis, R.- M.- C., Zwetsloot, G.- I.- J.- M., Bos, E.- H., & Wiezer, N.- M. (2014). Exploring teacher and school resilience as a new perspective to solve persistent problems in the educational sector. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 20, 622-637. doi:10.1080/13540602.2014.937962

Schlichte, J., Yssel, N., & Merbler, J. (2005). Pathways to burnout: Case studies in teacher isolation and alienation. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, *50*(1), 35-40.

Schmitz, G.- S., & Schwarzer, R. (2002). Individuelle und kollektive Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern. *Zeitschrift fur Padagogik Beiheft, 44*, 192-214.

Schunk, D.- H., & Meece, J.- L. (2006). Self-efficacy development in adolescence. *Self-efficacy Beliefs of Adolescents*, *5*, 71-96.

Schwarzer, R., & Hallum, S. (2008). Perceived teacher self-efficacy as a predictor of job stress and burnout: Mediation analyses. *Applied Psychology*, *57*(s1), 152-171.

Schwarzer, R., & Warner, L.- M. (2013). Perceived self-efficacy and its relationship to resilience. In *Resilience in Children, Adolescents, and Adults* (pp. 139-150). Springer New York.

Selye, H. (1956). *The Stress of Life*. New York: McGraw- Hill Book Company.

Sharplin, E., O'Neill, M., & Chapman, A. (2011). Coping strategies for adaptation to new teacher appointments: Intervention for retention. *Teaching and Teacher Education*, *27*(1), 136-146.

Shastri, P.- C. (2013). Resilience: Building immunity in psychiatry. *Indian Journal of Psychiatry*, *55*(3), 224.

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

Skaalvik, E.- M., & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, *99*(3), 611.

Skaalvik, E.- M., & Skaalvik, S. (2008). Teacher self-efficacy: conceptual analysis and relations with teacher burnout and perceived school context. *Self-Processes, Learning, and Enabling Human Potential*, 223-247.

Skaalvik, E.- M., & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, *26*(4), 1059-1069.

Skaalvik, E.- M., & Skaalvik, S. (2014). Teacher self-efficacy and perceived autonomy: Relations with teacher engagement, job satisfaction, and emotional exhaustion. *Psychological reports*, *114*(1), 68-77.

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

Smylie, M.- A., & Hart, A.- W. (1999). School leadership for teacher learning and change: A human and social capital development perspective. *Handbook of Research on Educational Administration*, *2*, 421-441.

Sonnentag, S., & Zijlstra, F.- R. (2006). Job characteristics and off-job activities as predictors of need for recovery, well-being, and fatigue. *Journal of Applied Psychology*, *91*(2), 330.

Soodak, L.- C., & Podell, D.- M. (1996). Teacher efficacy: Toward the understanding of a multi-faceted construct. *Teaching and Teacher Education*, *12*(4), 401-411.

Stainback, J. (2000). *Public/Private Finance and Development: Methodology/Deal Structuring/Developer Solicitation*. SPPRE.

Stempien, L.- R., & Loeb, R.- C. (2002). Differences in job satisfaction between general education and special education teachers: Implications for retention. *Remedial and Special education*, *23*(5), 258-267.

Sumsion, J. (2003). 'Bad days don't kill you: They just make you stronger': A case study of an early childhood educator's resilience. *International Journal of Early Years Education*, *11*(2), 141–154.

Sumsion, J. (2004). Early childhood teachers' constructions of their resilience and thriving: A continuing investigation. *International Journal of Early Years Education*, *12*(3), 275-290.

Sutton, G.- W., & Huberty, T. J. (1984). An evaluation of teacher stress and job satisfaction. *Education*, *105*(2), 189-192.

Tait, M. (2008). Resilience as a contributor to novice teacher success, commitment, and retention. *Teacher Education Quarterly*, *35*(4), 57-75.

Taylor, J.- L. (2013). The power of resilience: A theoretical model to empower, encourage and retain teachers. *The Qualitative Report*, *18*(35), 1.

Tedeschi, R. G., & Calhoun, L. G. (1995). *Trauma and Transformation*. Sage.

Théorêt, M., Hrimech, M., Garon, R., & Carpentier, A. (2003). *Analyse de la Résilience Chez les Personnels Scolaires Oeuvrant en Milieux Défavorisés: Vers des Pistes pour Une Intervention de Soutien*. Montréal: Université de Montréal, CSIM.

Trendall, C. (1989). Stress in teaching and teacher effectiveness: A study of teachers across mainstream and special education. *Educational Research*, *31*(1), 52-58.

Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, *17*(7), 783-805.

Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, *68*(2), 202-248.

Ungar, M. (2004). A constructionist discourse on resilience: Multiple contexts, multiple realities among at-risk children and youth. *Youth & society*, *35*(3), 341-365.

Ungar, M. (2008). Resilience across cultures. *The British Journal of Social Work*, *38*(2), 218-235.

Ungar, M. (2012). Social ecologies and their contribution to resilience. *The Social Ecology of Resilience* (pp. 13-31). Springer, New York, NY.

Veldman, I., van Tartwijk, J., Brekelmans, M., & Wubbels, T. (2013). Job satisfaction and teacher–student relationships across the teaching career: Four case studies. *Teaching and Teacher Education*, *32*, 55-65.

Verešová, M., & Malá, D. (2012). Stress, proactive coping and self-efficacy of teachers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *55*, 294-300.

Viel-Ruma, K., Houchins, D., Jolivette, K., & Benson, G. (2010). Efficacy beliefs of special educators: The relationships among collective efficacy, teacher self-efficacy, and job satisfaction. *Teacher Education and Special Education*, *33*(3), 225-233.

Wagnild, G. (2009a). *The Resilience Scale User's Guide for the US English Version of the Resilience Scale and the 14-item Resilience Scale (RS–14)*. Worden, MT: Resilience Center.

Wang, H., Hall, N. C., & Rahimi, S. (2015). Self-efficacy and causal attributions in teachers: Effects on burnout, job satisfaction, illness, and quitting intentions. *Teaching and Teacher Education*, *47*, 120-130.

Wheatley, K.- F. (2005). The case for reconceptualizing teacher efficacy research. *Teaching and Teacher Education*, *21*(7), 747-766.

Wiggle, S.- E., & Wilcox, D.- J. (2003). Changing roles and responsibilities of special educators: Implications for teacher education. *Action in Teacher Education*, 25, 27–37. doi:10.1080/01626620.2003.10463290

Wilhelm, K., Dewhurst-Savellis, J., & Parker, G. (2000). Teacher stress? An analysis of why teachers leave and why they stay. *Teachers and Teaching*, *6*(3), 291-304.

Williams, M., & Gersch, I. (2004). Teaching in mainstream and special schools: are the stresses similar or different?. *British Journal of Special Education*, *31*(3), 157-162.

Wilson, W. (2002). *Feeling The Strain: An Overview of the Literature on Teacher Stress (SCRE Research Rep. No. 109)*. Glasgow, Scotland: Scottish Council for Research in Education.

Wisniewski, L., & Gargiulo, R.- M. (1997). Occupational stress and burnout among special educators: A review of the literature. *The Journal of Special Education*, *31*(3), 325-346.

Χατζηχρήστου, Χ. (2004). *Βιβλίο για τον Εκπαιδευτικό Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Τάξεις Δ', Ε'& Στ'-Διαστάσεις της Αυτοαντίληψης, Αυτοεκτίμηση*. Αθήνα: Τυπωθήτω- Γιώργος Δαρδάνος.

Yates, L., Pelphrey, B.- A., & Smith, P.- A. (2008). An exploratory phenomenological study of African American male pre-service teachers at a historical black university in the mid-south. *National Forum of Applied Educational Research Journal*, *21*(3), 1–16.

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

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

Παράρτημα 1

Σε περίπτωση που έχετε στην τάξη σας μαθητές με Ειδικές Ανάγκες, προσδιορίστε ποιες είναι αυτές:

	Απαντήσεις		
	N	Συχνότητα	Percent of Cases
Έχετε στην τάξη σας μαθητές με αισθητηριακές αναπηρίες;	77	6,0%	25,3%
Έχετε στην τάξη σας μαθητές με κινητικές αναπηρίες;	72	5,6%	23,7%
Έχετε στην τάξη σας μαθητές με νοητική υστέρηση;	148	11,6%	48,7%
Έχετε στην τάξη σας μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς;	179	14,0%	58,9%
Έχετε στην τάξη σας μαθητές με συναισθηματικά προβλήματα;	140	10,9%	46,1%
Έχετε στην τάξη σας μαθητές με διαταραχές αυτιστικού φάσματος;	212	16,6%	69,7%
Έχετε στην τάξη σας μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες;	184	14,4%	60,5%
Έχετε στην τάξη σας χαρισματικά παιδιά;	12	0,9%	3,9%
Έχετε στην τάξη σας μαθητές με ΔΕΠ/Υ;	171	13,4%	56,3%
Έχετε στην τάξη σας μαθητές με διαταραχές διαγωγής;	62	4,8%	20,4%
Έχετε στην τάξη σας μαθητές με Ειδικές Ανάγκες με κάποιο άλλο χαρακτηριστικό;	23	1,8%	7,6%
Σύνολο	1280	100,0%	421,1%

a. Dichotomy group tabulated at value 1.

Παράρτημα 2

Εκπαίδευση που έχετε λάβει στον τομέα της Ειδικής Αγωγής

	Απαντήσεις		
	N	Συχνότητα	Percent of Cases
Έχετε λάβει καμία ιδιαίτερη εκπαίδευση στον τομέα της ειδικής αγωγής;	13	2,4%	4,3%
Έχετε παρακολουθήσει συνέδρια στον τομέα της ειδικής αγωγής;	64	11,9%	21,1%
Έχετε παρακολουθήσει επιμορφωτικά σεμινάρια μικρής διάρκειας στον τομέα της ειδικής αγωγής;	84	15,6%	27,6%
Έχετε παρακολουθήσει επιμορφωτικά σεμινάρια μεγάλης διάρκειας (άνω των 300 ωρών) στον τομέα της ειδικής αγωγής;	110	20,5%	36,2%
Έχετε λάβει μετεκπαίδευση στον τομέα της ειδικής αγωγής;	42	7,8%	13,8%
Έχετε μεταπτυχιακές σπουδές στον τομέα της ειδικής αγωγής;	213	39,7%	70,1%
Έχετε διδακτορικό δίπλωμα στον τομέα της ειδικής αγωγής;	11	2,0%	3,6%
Σύνολο	537	100,0%	176,6%

a. Dichotomy group tabulated at value 1.

Παράρτημα 3

Τύποι Ειδικών Αναγκών με τους οποίους πιστεύετε ότι θα μπορούσατε να εργαστείτε

	Απαντήσεις		
	N	Συχνότητα	Percent of Cases
Πιστεύετε ότι θα μπορούσατε να εργαστείτε με τον τύπο ειδικών αναγκών Αισθητηριακές αναπηρίες;	141	7,4%	46,4%
Πιστεύετε ότι θα μπορούσατε να εργαστείτε με τον τύπο ειδικών αναγκών Κινητικές αναπηρίες;	169	8,9%	55,6%
Πιστεύετε ότι θα μπορούσατε να εργαστείτε με τον τύπο ειδικών αναγκών Νοητική υστέρηση;	203	10,7%	66,8%
Πιστεύετε ότι θα μπορούσατε να εργαστείτε με τον τύπο ειδικών αναγκών Προβλήματα συμπεριφοράς;	192	10,1%	63,2%
Πιστεύετε ότι θα μπορούσατε να εργαστείτε με τον τύπο ειδικών αναγκών Συναισθηματικά προβλήματα;	193	10,2%	63,5%
Πιστεύετε ότι θα μπορούσατε να εργαστείτε με τον τύπο ειδικών αναγκών Διαταραχές αυτιστικού φάσματος;	231	12,2%	76,0%
Πιστεύετε ότι θα μπορούσατε να εργαστείτε με τον τύπο ειδικών αναγκών Μαθησιακές δυσκολίες;	253	13,3%	83,2%
Πιστεύετε ότι θα μπορούσατε να εργαστείτε με τον τύπο ειδικών αναγκών Χαρισματικά παιδιά;	139	7,3%	45,7%
Πιστεύετε ότι θα μπορούσατε να εργαστείτε με τον τύπο ειδικών αναγκών ΔΕΠ/Υ;	224	11,8%	73,7%
Πιστεύετε ότι θα μπορούσατε να εργαστείτε με τον τύπο ειδικών αναγκών Διαταραχές διαγωγής;	123	6,5%	40,5%
Πιστεύετε ότι θα μπορούσατε να εργαστείτε με κάποιον άλλο τύπο ειδικών αναγκών;	31	1,6%	10,2%
Σύνολο	1899	100,0%	624,7%

a. Dichotomy group tabulated at value 1.