



**Εθνικόν και Καποδιστριακόν Πανεπιστήμιον Αθηνών**

**Σχολή Επιστημών της Αγωγής**

**Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης**

**Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών - Κατεύθυνση Ειδικής Αγωγής**

**Διπλωματική Εργασία**

**«Εργασιακό Στρες και Ψυχική Ανθεκτικότητα Εκπαιδευτικών Ειδικής και Γενικής  
Αγωγής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης»**

**Αφροδίτη Σκαράκη**

**ΑΜ: 217132**

**Επιβλέπων Καθηγητής: Αντωνίου Αλέξανδρος - Σταμάτιος**

**Αθήνα, 2020**

## Τριμελής Επιτροπή Εξέτασης

Αλέξανδρος-Σταμάτιος Αντωνίου (επιβλέπων)

Αν. Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε.-ΕΚΠΑ

Εξεταστής Α': Χριστίνα Συριοπούλου-Δελλή, Αν. Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο

Μακεδονίας

Εξεταστής Β': Αναστασία Αλευριάδου, Αν. Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Δυτικής

Μακεδονίας

Απαγορεύεται η αντιγραφή, αποθήκευση και διανομή της παρούσας εργασίας, εξ ολοκλήρου ή τμήματος αυτής, για εμπορικό σκοπό. Επιτρέπεται η ανατύπωση, αποθήκευση και διανομή για σκοπό μη κερδοσκοπικό, εκπαιδευτικής ή ερευνητικής φύσης, υπό την προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγή προέλευσης και να διατηρείται το παρόν μήνυμα. Ερωτήματα που αφορούν τη χρήση της εργασίας για κερδοσκοπικό σκοπό πρέπει να απευθύνονται προς την συγγραφέα.

Η έγκριση διπλωματικής εργασίας από τον Τομέα Ειδικής Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του ΕΚΠΑ δεν υποδηλώνει αποδοχή των απόψεων του συγγραφέα εκ μέρους του Τμήματος και της επιτροπής εξέτασης.

Η συγγραφέας της παρούσας διπλωματικής βεβαιώνει ότι:

α) κανένα τμήμα της δεν έχει χρησιμοποιηθεί για την σύνταξη και αξιολόγηση άλλης εργασίας ή πτυχίου της συγγραφέως,

β) αποτελεί πνευματικό προϊόν της συγγραφέως και κανένα τμήμα της ανά χείρας διπλωματικής δεν συνιστά αποτέλεσμα αναπαραγωγής (μερικώς ή ολικώς) κειμένου τρίτου προσώπου και

γ) έχει γίνει η κατάλληλη αναφορά στην εργασία τρίτων, όπου κάτι τέτοιο ήταν απαραίτητο, σύμφωνα με τους προβλεπόμενους κανόνες της ακαδημαϊκής δεοντολογίας.

## Περίληψη

Τις τελευταίες δεκαετίες όλο και περισσότεροι ερευνητές έχουν στρέψει το ενδιαφέρον τους στο εργασιακό στρες που αντιμετωπίζουν όσοι ασκούν ανθρωπιστικά επαγγέλματα. Πρόκειται για ένα μαζικό φαινόμενο που απαντάται με μεγάλη συχνότητα στον κύκλο των εκπαιδευτικών επηρεάζοντας την ψυχική τους υγεία. Δεδομένου του σύνθετου ρόλου που διαδραματίζουν οι εκπαιδευτικοί η ανάπτυξη της ψυχικής ανθεκτικότητάς τους θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική στην διαχείριση στρεσογόνων καταστάσεων αλλά και την ενδυνάμωση των μαθητών τους. Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση της σχέσης που υπάρχει μεταξύ εργασιακού στρες και ψυχικής ανθεκτικότητας των Ελλήνων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς και η σύνδεσή της με δημογραφικούς παράγοντες, όπως τα έτη προϋπηρεσίας, η ηλικία και το μορφωτικό επίπεδο. Στην έρευνα συμμετείχαν 174 εκπαιδευτικοί, οι οποίοι συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο που απαρτιζόταν από την κλίμακα εργασιακού στρες, την κλίμακα ψυχικής ανθεκτικότητας (Brief Resilience Scale) καθώς και τα δημογραφικά στοιχεία. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική αρνητική σχέση μεταξύ εργασιακού στρες και ψυχικής ανθεκτικότητας, με την δεύτερη να αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα στην ανάπτυξη εργασιακού στρες. Προέκυψε ότι όσο υψηλότερο εργασιακό στρες είχαν οι εκπαιδευτικοί τόσο χαμηλότερη ήταν η ψυχική ανθεκτικότητά τους. Επίσης, βρέθηκε αρνητική σχέση μεταξύ εργασιακού στρες και ετών προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών. Όσα περισσότερα χρόνια προϋπηρεσίας διέθεταν οι εκπαιδευτικοί τόσο λιγότερο εργασιακό στρες βίωναν στην καθημερινότητά τους. Ακόμη βρέθηκε θετική σχέση μεταξύ ψυχικής ανθεκτικότητας και ετών προϋπηρεσίας. Σε σχέση με την ηλικία δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των μέσων όρων των ηλικιακών ομάδων των συμμετεχόντων και των σκορ τους στην ψυχική ανθεκτικότητα και το εργασιακό στρες. Τέλος, όσον αφορά τη σχέση εργασιακού στρες, ψυχικής ανθεκτικότητας και μορφωτικού επιπέδου δεν παρουσιάστηκε συσχέτιση μεταξύ εργασιακού στρες και μορφωτικού επιπέδου, αλλά προέκυψε θετική σχέση μεταξύ του τελευταίου και της ψυχικής ανθεκτικότητας.

Λέξεις-κλειδιά: εργασιακό στρες, ψυχική ανθεκτικότητα, εκπαιδευτικοί, προστατευτικοί παράγοντες, στρατηγικές αντιμετώπισης

## **Abstract**

In the last decades, more and more researchers have turned their attention to the occupational stress which is faced by those participating in humanities. This is about a mass phenomenon that is very common in the circle of teachers, affecting their mental health. In light of the complex role the teachers play, the development of their mental resilience is considered particularly important in the management of stressful situations and in the empowerment of their students. The purpose of this study is to investigate the relationship between occupational stress and mental resilience of Greek primary school teachers, as well as their association with demographic factors such as years of service, age and educational level. The study involved 174 teachers, who completed a questionnaire consisting of the Work Stress Scale, the Brief Resilience Scale (BRS) and demographic data. The results showed a statistically significant negative relationship between occupational stress and mental resilience, with the latter being a predictor of the development of occupational stress. It turned out that the higher the occupational stress the teachers had, the lower their mental resilience was. Also, a negative relationship was found between occupational stress and years of service of teachers. The more years of service the teachers had, the less occupational stress they experienced in their daily lives. A positive relationship was also found between mental resilience and years of service. In relation to age, no statistically significant differences were found between the means of the age groups of the participants and their scores on mental resilience and occupational stress. Finally, regarding the relationship between occupational stress and educational level, there was no correlation emerged between the latter and mental resilience.

Keywords: occupational stress, mental resilience, teachers, protective factors, coping strategies

## **Περιεχόμενα**

Περίληψη.....	3
Ευρετήριο Πινάκων.....	7
Ευρετήριο Σχημάτων.....	8
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1.....	9
Εισαγωγή.....	9
ΜΕΡΟΣ Ι. ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΤΕΚΜΗΡΙΩΣΗ.....	11
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2.....	11
Εργασιακό στρες.....	11
2.1 Ορισμοί και διαστάσεις εργασιακού στρες.....	11
2.2 Το εργασιακό στρες στους εκπαιδευτικούς.....	16
2.3 Συνέπειες εργασιακού στρες.....	22
2.4 Στρατηγικές αντιμετώπισης στρεσογόνων καταστάσεων.....	25
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3.....	29
Ψυχική Ανθεκτικότητα.....	29
3.1 Ορισμοί και διαστάσεις ψυχικής ανθεκτικότητας.....	29
3.2 Τα κύρια συστατικά της ψυχικής ανθεκτικότητας.....	32
3.3 Η ψυχική ανθεκτικότητα στους εκπαιδευτικούς.....	33
3.3.1 Παράγοντες που επηρεάζουν την ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών.....	33
3.3.2 Προσωπικοί πόροι και χαρακτηριστικά ψυχικά ανθεκτικών εκπαιδευτικών.....	36
3.3.3 Προστατευτικοί παράγοντες εργασιακού στρες που συμβάλλουν στην ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών.....	41
3.4 Παρεμβάσεις για την ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας.....	46
3.5 Εργασιακό στρες και ψυχική ανθεκτικότητα εκπαιδευτικών.....	50
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4.....	58
Μεθοδολογία Έρευνας.....	58
4.1 Συμμετέχοντες.....	58
4.2 Μέσα συλλογής ερευνητικών δεδομένων.....	59
4.3 Διαδικασία συλλογής δεδομένων.....	61
4.4 Στατιστική ανάλυση.....	61
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5.....	62
Αποτελέσματα.....	62
5.1 Περιγραφική στατιστική ανάλυση δεδομένων.....	62
5.2 Επαγωγική στατιστική ανάλυση δεδομένων.....	85
5.2.1 Εργασιακό στρες και ψυχική ανθεκτικότητα.....	86

5.2.2 Εργασιακό στρες και έτη προϋπηρεσίας.....	87
5.2.3 Ψυχική ανθεκτικότητα και έτη προϋπηρεσίας.....	88
5.2.4 Ηλικία, εργασιακό στρες και ψυχική ανθεκτικότητα.....	89
5.2.5 Εργασιακό στρες και μορφωτικό επίπεδο.....	91
5.2.6 Ψυχική ανθεκτικότητα και μορφωτικό επίπεδο.....	92
ΣΥΖΗΤΗΣΗ.....	93
6.1 Συζήτηση.....	93
6.2 Περιορισμοί της έρευνας.....	96
6.3 Προτάσεις μελλοντικής έρευνας.....	97
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	98

Πίνακας 3.1 Χαρακτηριστικά του ψυχικά ανθεκτικού εκπαιδευτικού.....	39
Πίνακας 5.1 Περιγραφικά στατιστικά στοιχεία των δημογραφικών χαρακτηριστικών του δείγματος.....	64
Πίνακας 5.2 Περιγραφικά αποτελέσματα της κλίμακας Stressor 30.....	79
Πίνακας 5.3 Περιγραφικά στατιστικά αποτελέσματα της κλίμακας BRS.....	83
Πίνακας 5.2.1 Επαγωγικά στατιστικά αποτελέσματα του εργασιακού στρες με την ψυχική ανθεκτικότητα.....	85
Πίνακας 5.2.2 Επαγωγικά στατιστικά αποτελέσματα του εργασιακού στρες με τα έτη προϋπηρεσίας.....	86
Πίνακας 5.2.3 Επαγωγικά στατιστικά αποτελέσματα της ψυχικής ανθεκτικότητας με τα έτη προϋπηρεσίας.....	87
Πίνακας 5.2.4.α. Επαγωγικά στατιστικά αποτελέσματα της ηλικίας με το εργασιακό στρες και την ψυχική ανθεκτικότητα.....	88
Πίνακας 5.2.4.β Μέσοι όροι ηλικιακών ομάδων στο εργασιακό στρες και την ψυχική ανθεκτικότητα .....	89
Πίνακας 5.2.5 Επαγωγικά στατιστικά αποτελέσματα του εργασιακού στρες με το μορφωτικό επίπεδο.....	90
Πίνακας 5.2.6 Επαγωγικά στατιστικά αποτελέσματα της ψυχικής ανθεκτικότητας με το μορφωτικό επίπεδο.....	91

## Ευρετήριο Σχημάτων

Σχήμα 3.1 Χαρακτηριστικά του ψυχικά ανθεκτικού εκπαιδευτικού.....	40
Σχήμα 3.2 Προαγωγή ψυχικής ανθεκτικότητας.....	49
Σχήμα 5.1 Γραφήματα των δημογραφικών στοιχείων για το σύνολο του δείγματος .....	66

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1**

### *Εισαγωγή*



Το εργασιακό στρες θεωρείται ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες για την πρόκληση διαταραχών ψυχικής υγείας. Πράγματι, σύμφωνα με τον Ευρωπαϊκό Οργανισμό για την ασφάλεια και την υγεία στην εργασία το εργασιακό στρες συγκαταλέγεται μεταξύ των μεγαλύτερων προκλήσεων στον τομέα της επαγγελματικής ασφάλειας επηρεάζοντας σημαντικά την ψυχική υγεία των εργαζομένων.

Το εργασιακό στρες θεωρείται υπεύθυνο για τις μισές χαμένες εργάσιμες ημέρες συνιστώντας ένα παγκόσμιο και σύνηθες φαινόμενο στους χώρους εργασίας. Οι εκπαιδευτικοί εργαζόμενοι σε ένα από τα πιο στρεσογόνα περιβάλλοντα έρχονται αντιμέτωποι με πολλές δυσκολίες τις οποίες καλούνται να αντιμετωπίσουν καθημερινά (Milsten & Golaszewski, 1985). Οι έρευνες δείχνουν ότι το στρες των εκπαιδευτικών επιδρά στην ψυχική τους υγεία επιδρώντας αρνητικά στη σχέση τους με τους μαθητές. Για τον λόγο αυτό ανάπτυξη της ικανότητας διαχείρισης στρεσογόνων καταστάσεων κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική.

Η ικανότητα του ατόμου να προσαρμόζεται στις διάφορες αντίξοες συνθήκες και να βελτιώνει την επάρκεια του ως προς την αντιμετώπισή τους έχει χαρακτηριστεί ως ψυχική ανθεκτικότητα. Η ψυχική ανθεκτικότητα έχει υποστηριχθεί πως συμβάλλει στην αφοσίωση των εκπαιδευτικών στο επάγγελμά τους παρά τις αντιξοότητες και στην αποτελεσματικότητα του έργου τους.

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση της σχέσης μεταξύ εργασιακού στρες και ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αλλά και η σύνδεσή τους με δημογραφικούς παράγοντες, όπως το μορφωτικό επίπεδο, η ηλικία και τα έτη προϋπηρεσίας. Στα πλαίσια αυτά, στο θεωρητικό μέρος της εργασίας γίνεται ανάλυση της έννοιας του εργασιακού στρες, των προστατευτικών παραγόντων αλλά και των συνεπειών του στην ψυχική υγεία, καθώς επίσης επιχειρείται η ανάλυση της ψυχικής ανθεκτικότητας και των διαστάσεων της.

Πιο συγκεκριμένα, αναλύονται οι παράγοντες που επηρεάζουν την ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών, τα χαρακτηριστικά που διαθέτουν οι ψυχικά ανθεκτικοί εκπαιδευτικοί, αλλά και οι παρεμβάσεις που συμβάλλουν στην ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας. Στο ερευνητικό μέρος της εργασίας, καταγράφεται η μεθοδολογία της έρευνας, τα αποτελέσματα καθώς και η σύνδεσή τους με

ευρήματα της διεθνούς βιβλιογραφίας. Τέλος, αναφέρονται οι περιορισμοί της εργασίας και κατατίθενται προτάσεις για μελλοντική έρευνα.

## **ΜΕΡΟΣ Ι. ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΤΕΚΜΗΡΙΩΣΗ**

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

### *Εργασιακό στρες*

#### *2.1 Ορισμοί και διαστάσεις εργασιακού στρες*

Η έννοια του στρες παρουσιάστηκε για πρώτη φορά στις βιολογικές επιστήμες από τον Hans Selye (1936). Το στρες αποτελεί μία κατάσταση ανισορροπίας μεταξύ των απαιτήσεων που κατασκευάζονται στα άτομα από εξωτερικές πηγές και των δυνατοτήτων τους να αντιμετωπίζουν τους στρεσογόνους παράγοντες. Το στρες είναι δυνατόν να αποφευχθεί και μπορεί να ελεγχθεί αποτελεσματικά.

Οι εκπαιδευτικοί ασκώντας ένα ανθρωπιστικό επάγγελμα υπόκεινται καθημερινά σε συνθήκες έντονου στρες. Ο ορισμός του στρες εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την προσέγγιση των ειδικών που χρησιμοποιούν τον εκάστοτε ορισμό. Σύμφωνα με τον Selye (1956) το στρες έγκειται στην αντίδραση του οργανισμού σε μια πιεστική κατάσταση και τη σχέση μιας ολικής σωματικής αντίδρασης με έναν περιβαλλοντικό στρεσογόνο παράγοντα. Στην ψυχολογία το στρες ορίζεται ως «η κατάσταση κατά την οποία το άτομο δεν είναι σε θέση να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του περιβάλλοντος (στρεσογόνοι παράγοντες)». Ως στρεσογόνοι παράγοντες ορίζονται γεγονότα, καταστάσεις ή ερεθίσματα που οδηγούν σε υπερβολικές σωματικές και ψυχικές πιέσεις (Occupational safety and Health Service, 1998).

Σύμφωνα με τους Beehr & Franz (1987) και Fisher (1986) η έννοια του στρες έχει ορισθεί κατά καιρούς με τρεις τρόπους: α) ως ένα περιβαλλοντικό ερέθισμα, δηλαδή μια εξωτερική δύναμη που επιβάλλεται στο υποκείμενο, β) ως μια ψυχολογική ή σωματική αντίδραση του υποκειμένου σε μία περιβαλλοντική επίδραση ή γ) ως μια αλληλεπίδραση ανάμεσα σε αυτά τα δύο. Ως εκ τούτου, οι εν λόγω ερευνητές ορίζουν το στρες ως «μία γενική διαδικασία που περιλαμβάνει τους στρεσογόνους παράγοντες, την ένταση και την αντίδραση του ατόμου». Οι Kyriacou και Sutcliffe (1977 & 1978) ορίζουν το εργασιακό στρες ως μία αντίδραση αρνητικού συναισθήματος (όπως οργή ή κατάθλιψη) η οποία συνοδεύεται από παθογόνες φυσιολογικές μεταβολές (όπως ταχυπαλμία) ως αποτέλεσμα απαιτήσεων στον διδάσκοντα, αναφορικά με τον επαγγελματικό του ρόλο. Τονίζουν

επίσης τον διαμεσολαβητικό ρόλο που διαδραματίζει η αντίληψη ότι οι απαιτήσεις από τον διδάσκοντα συνιστούν μία απειλή στην αυτοεκτίμησή του και αναφέρονται στους μηχανισμούς αντιμετώπισης που ενεργοποιούνται για να μειώσουν την απειλή αυτή.

Παρόλα αυτά ένας από τους συχνότερα χρησιμοποιούμενους ορισμούς του στρες διατυπώθηκε από τον Lazarus (1991), ο οποίος ανέφερε ότι «το στρες δημιουργείται μέσω των διαδικασιών αλληλεπίδρασης των ατόμων και του περιβάλλοντός τους». Ειδικότερα, ο Lazarus υποστήριξε ότι το εργασιακό στρες αφορά μια διαδικασία που περιλαμβάνει συναλλαγή μεταξύ ατόμου και εργασιακού περιβάλλοντος. Ο τρόπος με τον οποίο κάθε εργαζόμενος αντιδρά σε αντιξοότητες μπορεί να περιλαμβάνει ψυχολογικές, σωματικές συνιστώσες ή και τα δύο (Cooper & Cartwright, 1994. Kristensen, 1996. Santos & Cox, 2000). Ο Lazarus (1993) υποστήριξε ακόμη ότι το στρες μπορεί να έχει φυσιολογικές, ψυχολογικές και κοινωνιολογικές παραμέτρους, οι οποίες δεν είναι απαραίτητα ανεξάρτητες η μία από την άλλη. Όταν το άτομο αντιληφθεί ότι οι απαιτήσεις μιας κατάστασης είναι δυσανάλογα μεγάλες με τις δυνατότητές του, τότε ο οργανισμός αντιδρά (Sarafino, 1999). Το στρες του εκπαιδευτικού περιλαμβάνεται στη γενική κατηγορία του άγχους που δημιουργείται από το επάγγελμα, το οποίο είναι γνωστό στη διεθνή βιβλιογραφία με τον όρο «εργασιακό στρες» (occupational stress).

Σύμφωνα με τους Βασιλάκη, Τριλίβα και Μπεζεβέγκη (2001) το στρες ορίζεται ως «μία δυσάρεστη συναισθηματική κατάσταση, η οποία χαρακτηρίζεται από συναισθήματα επικείμενου κινδύνου, ένταση και ανησυχία. Πρόκειται δηλαδή για όλες εκείνες τις ψυχοφυσιολογικές, συμπεριφορικές, συναισθηματικές και γνωστικές αλλαγές που παράγονται ως αντίδραση σε ένα συνειδητό ή ασυνείδητο κίνδυνο». Η Αρχή Υγείας και Ασφάλειας του Ηνωμένου Βασιλείου (Health and Safety Executive, 2001) χαρακτήρισε το στρες ως «την επιζήμια αντίδραση των ατόμων στις υπερβολικές πιέσεις ή σε άλλου είδους απαιτήσεις που τους επιβάλλονται» (Giga, Cooper, & Faragher, 2003).

Τη σημασία των διαθέσιμων πόρων αλλά και της ικανότητας του ατόμου να διαχειριστεί μία κατάσταση επισήμαναν οι Tarris, Peeters, Blanc, Schaufeli και Schreurs (2001). Πιο συγκεκριμένα υποστήριξαν ότι το στρες είναι το αποτέλεσμα μιας συγκεκριμένης σχέσης μεταξύ ατόμου και περιβάλλοντος κατά την οποία το

άτομο θεωρεί ότι οι εξωτερικές απαιτήσεις υπερβαίνουν τις ικανότητες και τους πόρους του απειλώντας τη γενικότερη ευημερία του. Μία διαφορετική προσέγγιση του στρες δόθηκε από τους Ben-Ari, Krole και Har-Even (2003), οι οποίοι όρισαν το στρες ως το αποτέλεσμα των επιδράσεων των εργασιακών απαιτήσεων που αντιμετωπίζουν τα άτομα κατά την εκτέλεση των εργασιακών τους ρόλων και καθηκόντων.

Βάσει των ορισμών που έχουν δοθεί για την έννοια του στρες, έχει διατυπωθεί ότι αυτοί συνοψίζονται σε τέσσερις βασικές προσεγγίσεις: α) το στρες ως «ερέθισμα»: το στρες θεωρείται μια κατάσταση περιβάλλοντος απειλητική ή ενοχλητική για το άτομο, β) το στρες ως «αντίδραση»: το στρες είναι η αντίδραση του ατόμου (σωματική, ψυχολογική, συμπεριφορική) σε ένα απειλητικό ή ενοχλητικό εξωτερικό ερέθισμα, γ) το στρες ως «διαδικασία» ή «αλληλεπίδραση»: το στρες είναι η αλληλεπίδραση ανάμεσα στο ερέθισμα και την αντίδραση, με την αλληλεπίδραση να προσδιορίζεται ως κάποια «ανισορροπία» ανάμεσα στο άτομο και το περιβάλλον και δ) το στρες ως «διανάδραση»: το στρες αφορά δηλαδή στην αλληλεπίδραση ερεθίσματος και αντίδρασης, με τη διαφορά ότι μεταξύ ατόμου και περιβάλλοντος το ενδιαφέρον εστιάζεται στις εσωτερικές-ψυχολογικές διεργασίες που συντελούνται στο άτομο με αφορμή γεγονότα που δημιουργούν στρες. Συγκεντρωτικά, οι ορισμοί που έχουν διατυπωθεί για το στρες μπορούν να ενταχθούν σε τέσσερις κατηγορίες (Cooper, Dewe & O'Driscoll, 2001): α) ορισμοί του στρες με βάση την Αντίδραση, β) ορισμοί του στρες με βάση το Ερέθισμα, γ) ορισμοί που θεωρούν το στρες ως Αλληλεπίδραση και δ) ορισμοί που θεωρούν το στρες ως Διανάδραση.

Η ιδέα ότι το στρες που προέρχεται από το εργασιακό περιβάλλον δύναται να επηρεάσει αρνητικά την ψυχική υγεία του ατόμου άρχισε να αναπτύσσεται σταδιακά πριν από πολλές δεκαετίες και να μελετάται πιο συστηματικά με την πάροδο του χρόνου. Τα τελευταία χρόνια το εργασιακό στρες συναντάται στη βιβλιογραφία με διάφορους όρους, όπως α) occupational stress: το στρες που πηγάζει από την άσκηση ενός συγκεκριμένου επαγγέλματος, β) work-related stress: το στρες που πηγάζει από την εργασία του ατόμου γενικότερα, γ) job stress: το στρες που έχει ως αφετηρία τη συγκεκριμένη εργασιακή θέση στην οποία βρίσκεται το άτομο και δ) organizational stress: το στρες που βιώνει το άτομο το οποίο

εργάζεται σε έναν οργανισμό. Οι επιπτώσεις του εργασιακού στρες έχουν πλέον αναγνωρισθεί σαφώς τόσο σε ατομικό, όσο και σε κοινωνικό επίπεδο κεντρίζοντας το ενδιαφέρον των ερευνητών, των εργαζομένων αλλά και των εργοδοτών.

Πολλοί ερευνητές έχουν επιχειρήσει να ορίσουν το εργασιακό στρες, στην προσπάθεια να καταστήσουν την έννοιά του πιο κατανοητή και σαφής. Σύμφωνα με τους Murphy, Hurrell, Sauter & Keita (1995), το εργασιακό στρες ορίζεται ως «η αλληλεπίδραση μεταξύ εργασιακών συνθηκών και χαρακτηριστικών του εργαζομένου, κατά την οποία γίνεται αντιληπτό ότι οι απαιτήσεις της εργασίας ξεπερνούν την ικανότητα του εργαζομένου να ανταπεξέλθει σε αυτές» ή πιο απλά ως «το στρες που βιώνεται από ένα συγκεκριμένο άτομο σε μία συγκεκριμένη εργασία».

Επιπλέον, ο Κάντας (1995) αναφέρει πως το εργασιακό στρες είναι «η κατάσταση κατά την οποία συσσωρεύονται στρεσογόνοι παράγοντες που σχετίζονται με την εργασία ή το στρες που πηγάζει από μία συγκεκριμένη εργασιακή κατάσταση ή θέση». Κατά τον Beehr (1995), το εργασιακό στρες περιγράφει περισσότερο μία κατάσταση παρά μία μεταβλητή, στην οποία κάποια χαρακτηριστικά και συνθήκες της εργασίας φαίνεται πως υπονομεύουν την ψυχική και σωματική υγεία του εργαζομένου ή δημιουργούν τις κατάλληλες συνθήκες, ώστε να προκληθεί φθορά στην υγεία του ατόμου.

Οι Ferris & Buckley (1996) επισημαίνουν την πολυπλοκότητα κατανόησης αλλά και αναγνώρισης του εργασιακού στρες, καθώς οι αρνητικές επιπτώσεις του διαφαίνονται σε βάθος χρόνου. Προσδιορίζουν το εργασιακό στρες ως τις «αρνητικές επιπτώσεις της εργασίας (σωματικές και ψυχολογικές) στην υγεία του εργαζόμενου ατόμου. Δεδομένου του κεντρικού ρόλου που διαδραματίζει η εργασία στην αυτοεκτίμηση και την ψυχική ευεξία του ατόμου, η καλύτερη κατανόηση της έννοιας του εργασιακού στρες κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική. Για τους περισσότερους εργαζόμενους, το στρες που βιώνεται στον χώρο εργασίας είναι κατά κύριο λόγο ψυχολογικό και συναισθηματικό. Παραδείγματος χάριν, μία διαφωνία με έναν συνάδελφο, η ανησυχία που προέρχεται από την προσδοκία προαγωγής ή καλύτερου μισθού και ο φόρτος εργασίας αποτελούν συνθήκες που βιώνονται από την πλειοψηφία των εργαζομένων. Επίσης, σε πρώτη ανάγνωση, δε συνιστούν μία επικίνδυνη κατάσταση, αλλά μικρές πηγές στρες, που περνάνε συχνά

απαρατήρητες. Παρόλα αυτά, από ιατρική άποψη τα γεγονότα αυτά μπορούν να αποβούν πολύ επιβαρυντικά για τον οργανισμό, αφού τα χαμηλά επίπεδα στρες συσσωρεύονται με τον χρόνο (Schultz & Schultz, 1994).

Σύμφωνα με τον Jex (1998), η διαδικασία ανάπτυξης εργασιακού στρες περιλαμβάνει: α) τους στρεσογόνους εργασιακούς παράγοντες: συνθήκες ή καταστάσεις στην εργασία, οι οποίες καθιστούν αναγκαία την αντίδραση ή προσαρμογή του εργαζομένου, π.χ. επίπληξη, προθεσμίες, απειλή απόλυσης, β) την αντίδραση του εργαζομένου: η πιθανή αντίδραση του εργαζομένου στον στρεσογόνο παράγοντα ή οι επιπτώσεις του στρεσογόνου παράγοντα στο άτομο, π.χ. ανησυχία, ένταση, δυσαρέσκεια, σωματικά συμπτώματα, απουσία από τη δουλειά, χαμηλά επίπεδα παραγωγικότητας κ.λπ.

Ο βαθμός στον οποίο θα βιώσει το άτομο εργασιακό στρες αλλά και θα αντιδράσει στις συνθήκες που το προκαλούν εξαρτάται κατά τον Furnham (1997), από τα ατομικά χαρακτηριστικά του εργαζομένου (ανθεκτικότητα, προσωπικότητα τύπου A, αυτοεκτίμηση, κέντρο ελέγχου, αισιοδοξία, νευρωτισμός, αρνητική προδιάθεση), την υποκειμενική αντίληψη του ατόμου (προσωπική ερμηνεία που αποδίδει το άτομο στην κατάσταση όσον αφορά τη σοβαρότητά της και η αξιολόγηση της δυνατότητας που έχει να ανταπεξέλθει σε αυτή), και τα προσωπικά αποθέματα που διαθέτει το άτομο για να ελέγξει την κατάσταση και να μειώσει την ένταση (κοινωνική υποστήριξη, μηχανισμοί εκλογίκευσης, δραστηριότητες εκτόνωσης του άγχους, στρατηγικές αντιμετώπισης στρεσογόνων καταστάσεων).

Οι Stein και Cutler (2002) ορίζουν το στρες ως «τη συνολική απόκριση του ατόμου στις περιβαλλοντικές απαιτήσεις και πιέσεις και θεωρούν ότι το στρες αποτελεί αναπόφευκτο μέρος της ζωής το οποίο όλοι πρέπει να αντιμετωπίσουν» (όπως αναφέρεται στο Austin et al., 2005, σελ.63). Ειδικότερα για τους δασκάλους «το στρες του εκπαιδευτικού μπορεί να οριστεί ως η εμπειρία δυσάρεστων συναισθημάτων, όπως η ένταση, η απογοήτευση, το άγχος, ο θυμός και η κατάθλιψη, που προκύπτουν από πτυχές της εργασίας του ως εκπαιδευτικός» (Kyriacou, 2001, p.28).

## 2.2 Το εργασιακό στρες στους εκπαιδευτικούς

Το εργασιακό στρες των εκπαιδευτικών έχει προσελκύσει το ενδιαφέρον αρκετών ερευνητών και αποτελεί κοινή πια παραδοχή πως η διδασκαλία συνιστά μία ιδιαίτερα στρεσογόνο παράμετρο. Μεταξύ 26 επαγγελμάτων, το επάγγελμα των εκπαιδευτικών κατάτασσεται στα έξι περισσότερο στρεσογόνα και σε αυτά που παρέχουν τη λιγότερη επαγγελματική ικανοποίηση (Johnson, Cooper, Cartwright, Donald, Taylor & Millet, 2005). Σε έρευνα του Τσιπλητάρη (2002), με θέμα «Εκπαιδευτική δυναμικότητα του δασκάλου» σε δείγμα 495 εν ενεργεία δασκάλων της Αττικής και της Περιφέρειας Ανατολικής Ελλάδος, βρέθηκε ότι ένας στους δέκα εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, δηλώνει αποδυναμωμένος, απόμακρος και εντελώς ξένος από τους μαθητές και τη σχολική τάξη.

Έρευνες έχουν αναδείξει τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τους στρεσογόνους παράγοντες με τους οποίους έρχονται σε επαφή. Οι Έλληνες εκπαιδευτικοί φαίνεται πως θεωρούν ως σημαντικότερες αιτίες του εργασιακού στρες τις χαμηλές αποδοχές, την αδιαφορία των μαθητών για μάθηση, τις προβληματικές τάξεις, την πολύωρη διδασκαλία, τη διδασκαλία μαθημάτων εκτός ειδικότητας, τις περιορισμένες ευκαιρίες υπηρεσιακής εξέλιξης, την αξιολόγηση των μαθητών, τον χρόνο που αφιερώνεται εκτός σχολείου, τον μεγάλο θόρυβο στο σχολείο, την κακή συμπεριφορά των μαθητών και την υλικοτεχνική υποδομή (Antonίου, Polychroni, & Walters, 2000. Αλεξόπουλος, 1990).

Σύμφωνα με έρευνα του Smith και των συνεργατών του (2000), το 42% των εκπαιδευτικών αναφέρουν υψηλά επίπεδα στρες. Το στρες των εκπαιδευτικών φαίνεται πως αυξάνεται όταν οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται πως δεν έχουν τον έλεγχο της τάξης τους και δεν λαμβάνουν πρωτοβουλίες σε επίπεδο σχολικής μονάδας. (Maslach, Jackson, & Leiter, 1996). Αντίθετα, όταν οι δάσκαλοι συμμετέχουν στη διαδικασία λήψης αποφάσεων βιώνουν λιγότερο στρες και λιγότερη συναισθηματική εξάντληση. Ο Benmansour (1998) πραγματοποίησε μια ερευνητική μελέτη σε 153 εκπαιδευτικούς με σκοπό τη διερεύνηση της ικανοποίησης από την εργασία και των στρατηγικών διαχείρισης του εργασιακού στρες. Μέσα από την έρευνα του ανέδειξε τους ακόλουθους κυριότερους παράγοντες στρες: α) τη διδασκαλία σε μαθητές που δεν έχουν κίνητρα, β) τη



διατήρηση της πειθαρχίας στην τάξη, γ) την πίεση του χρόνου και τον φόρτο εργασίας, δ) την αντιμετώπιση αλλαγών, ε) τη συνεργασία με τους συναδέλφους, στ) τη χαμηλή αυτοεκτίμηση, ζ) ζητήματα σχετικά με τη διοίκηση, η) συγκρούσεις και κακές εργασιακές συνθήκες.

Κατά τον Κυγιάκου (2001) το στρες των εκπαιδευτικών εξαρτάται από τους ακόλουθους παράγοντες: α) τη σύγκρουση ρόλων ή την ασάφεια του ρόλου, β) την εκτίμηση του εκπαιδευτικού ότι δεν είναι ικανός να αντιμετωπίσει τις απαιτήσεις του επαγγέλματος, γ) τη μειωμένη ικανότητά του να αντιμετωπίσει τις απαιτήσεις του επαγγέλματος, εξαιτίας μη ικανοποιητικών συνθηκών εργασίας, δ) τις άγνωστες ή νέες επαγγελματικές απαιτήσεις. Όπως υποστηρίζει ο ίδιος ερευνητής η αξιολόγηση της σημαντικότητας των πηγών στρες δε γίνεται με τον ίδιο τρόπο από όλους τους εκπαιδευτικούς, καθώς αυτές βιώνονται μοναδικά από τον καθένα και εξαρτώνται από τη σύνθετη αλληλεπίδραση μεταξύ της προσωπικότητάς τους, των αξιών τους, των δεξιοτήτων τους και των περιστάσεων. Πέρα όμως, από τις διατομικές διαφορές είναι σημαντικό να λαμβάνονται υπόψη και οι διακρατικές διαφορές στη βάση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών των εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων, των ξεχωριστών εκπαιδευτικών συνθηκών που επικρατούν στα σχολεία και τις χώρες αυτές καθώς και των επικρατούντων στάσεων και αξιών προς τους εκπαιδευτικούς και τα σχολεία στις κοινωνίες αυτές (Γιαννακίδου, 2014).

Κατά τον Betoret (2009) η απουσία συναίνεσης σχετικά με την επιλογή των κυριότερων στρεσογόνων παραγόντων εντοπίζεται στο ότι οι στρεσογόνοι παράγοντες δεν αποτελούν στατικές αλλά δυναμικές μεταβλητές, οι οποίες εξαρτώνται και επηρεάζονται από τις αλλαγές που λαμβάνουν χώρα στο εκπαιδευτικό σύστημα και σχολικό πλαίσιο. Ο ίδιος προτείνει μία πολυεπίπεδη ταξινόμηση των στρεσογόνων παραγόντων, οι οποίοι κυμαίνονται από το πιο ειδικό-ατομικό πλαίσιο στο πιο γενικό-διοικητικό πλαίσιο. Πιο συγκεκριμένα, κατατάσσει τους στρεσογόνους παράγοντες του επαγγέλματος των εκπαιδευτικών σε δύο βασικές κατηγορίες: α) στους στρεσογόνους παράγοντες «πρώτης τάξης» (first-order stressors), που παρεμβαίνουν άμεσα στην προσπάθεια των εκπαιδευτικών απαιτώντας χρόνο και κατανάλωση ενέργειας, όπως η πειθαρχία των μαθητών, η μειωμένη συμμετοχή τους, η επεμβατική διεύθυνση του σχολείου κ.λπ., και β) στους στρεσογόνους παράγοντες «δεύτερης τάξης» (second-order

stressors), οι οποίοι επιδρούν με έμμεσο τρόπο στην προσπάθεια των εκπαιδευτικών, όπως ο χαμηλός μισθός, οι στόχοι του εκπαιδευτικού συστήματος και η κοινωνική αντίληψη για τον ρόλο των εκπαιδευτικών.

Οι Αντωνίου, Πολυχρόνη και Βλαχάκης (2006) διακρίνουν τις πηγές στρες στις εξής κατηγορίες: α) στους παράγοντες που αφορούν άμεσα τη φύση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού και περιλαμβάνουν προβλήματα πειθαρχίας, ετερογένειας του μαθητικού πληθυσμού και υπερβολικού φόρτου εργασίας, β) στους παράγοντες που αναφέρονται σε ατομικές διαφορές, οι οποίες επηρεάζουν την ευαισθησία απέναντι στο στρες και εντοπίζονται στο φύλο και στην ηλικία, γ) στους διοικητικούς παράγοντες που αφορούν στην οργάνωση και διοίκηση των σχολείων όπως η περιορισμένη κυβερνητική υποστήριξη, η ανεπαρκής εκπαίδευση, η έλλειψη πληροφόρησης για τα σύγχρονα εκπαιδευτικά θέματα, οι συνεχείς αλλαγές στο πρόγραμμα σπουδών, οι υπερβολικές απαιτήσεις από τη διοίκηση του σχολείου και η δυσκολία αλληλεπίδρασης με τους γονείς.

Σύμφωνα με τους Kyriacou & Sutcliffe (1978) δυνητικοί παράγοντες του εργασιακού στρες των εκπαιδευτικών είναι: α) τα προβλήματα που προκύπτουν από τη συμπεριφορά των μαθητών και β) οι κακές εργασιακές, επαγγελματικές και οργανωτικές συνθήκες που επικρατούν στον εκπαιδευτικό χώρο. Σε αυτούς περιλαμβάνονται οι χαμηλοί μισθοί, οι περιορισμένες προοπτικές εξέλιξης, η έλλειψη απαραίτητων εποπτικών και άλλων μέσων, η μη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων σε θέματα που αφορούν το έργο τους.

Στη μελέτη τους οι Travers & Cooper (1996) αναφέρουν τους παρακάτω παράγοντες εργασιακού στρες των εκπαιδευτικών: α) παράγοντες εσωγενείς στην εργασία (εργασιακές συνθήκες, φόρτος εργασίας, ωράριο), β) τον ρόλο του εκπαιδευτικού (ασάφεια ρόλου, σύγκρουση ρόλων, επάρκεια προετοιμασίας για την επιτέλεση του έργου), γ) την επαγγελματική ανάπτυξη (εξέλιξη, ασφάλεια, διάσταση προσδοκιών και απονεμόμενου κύρους), δ) την οργανωτική δομή και το κλίμα (συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, κλίμα και κουλτούρα της οργάνωσης), ε) τη διασύνδεση σπιτιού και εργασίας (ζευγάρι εργαζομένων, σχέση ανάμεσα στην εργασία και την οικογένεια, σύγκρουση μεταξύ οικογενειακών και εργασιακών ρόλων).

Ταυτόχρονα, οι ραγδαίες επιστημονικές εξελίξεις, οι κοινωνικές και εκπαιδευτικές αλλαγές, αλλά και η ανάπτυξη των νέων τεχνολογιών προκαλούν στους εκπαιδευτικούς στρες καθώς αισθάνονται πως δεν έχουν τα κατάλληλα εφόδια ώστε να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις του σύγχρονου σχολείου, αφού «οφείλουν να μαθαίνουν συνεχώς καινούργια πράγματα και όπως έχουμε δει και αυτές οι αλλαγές αποτελούν συχνά πηγή στρες» (Alder, 2005). «Κατά τη διάρκεια της σταδιοδρομίας τους οι εκπαιδευτικοί καλούνται να κατανοήσουν, να υποδεχθούν και να εφαρμόσουν αλληπάλληλες αλλαγές στα αναλυτικά προγράμματα, τα σχολικά βιβλία, τις εξετάσεις, τη διδακτική μεθοδολογία, τη χρήση της τεχνολογίας στη διδασκαλία, τον επαγγελματικό προσανατολισμό, την ενισχυτική διδασκαλία, την περιβαλλοντική εκπαίδευση, την αγωγή υγείας κ.α.» (Αθανασούλα-Ρέππα, Ανθοπούλου, Κατσουλάκης, & Μαυρογιώργος, 1999). Όπως υποστηρίζεται, οι εκπαιδευτικοί που έχουν επενδύσει στην απόκτηση ανώτερων τίτλων (μεταπτυχιακού, διδακτορικού), μπορούν να αντιμετωπίσουν πιο αποτελεσματικά στρεσογόνες καταστάσεις και να ανταπεξέλθουν με χαμηλότερο κόστος στις προκλήσεις του εργασιακού τους χώρου (Byrne, 1994. Haberman, 2005).

Έρευνα που διεξήχθη σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με σκοπό την πιλοτική εφαρμογή ενός προγράμματος διαχείρισης του στρες στον εργασιακό τους χώρο έδειξε ότι ο φόρτος εργασίας θεωρείται σύμφωνα με τους δασκάλους η σημαντικότερη πηγή στρες (Καραδήμας κ.ά., 2004). Ειδικότερα οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι «χρειάζεται να παίρνουν δουλειά του σχολείου στο σπίτι, να προετοιμάζονται για τη διδασκαλία και να φροντίζουν για τη διαρκή επιμόρφωσή τους εις βάρος του προσωπικού τους ελεύθερου χρόνου» (Καραδήμας κ.ά., 2004, σ.408).

Οι σχετικές με τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις πηγές του στρες που αναφέρονται στη βιβλιογραφία αφορούν την έλλειψη υποστήριξης από τις κυβερνήσεις, τις συνεχείς αλλαγές που λαμβάνουν χώρα στο επάγγελμά τους, την έλλειψη πληροφόρησης σχετικά με το πώς πρέπει να γίνουν οι αλλαγές, τον μειωμένο σεβασμό στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού εκ μέρους της κοινωνίας, στον δυσανάλογο προς τον φόρτο εργασίας μισθό, την αξιολόγηση των μαθητών,

την έλλειψη χρόνου για αλληλεπίδραση πέραν του διδακτικού ωραρίου, την αντίληψη πως η ικανότητα του δασκάλου δε συνεπάγεται και την προαγωγή του (Travers & Cooper, 1993. Zurlo et al., 2007), την απουσία προσωπικών αξιών στην εκπαιδευτική πράξη (Zurlo et al., 2007), την κυνική και υποτιμητική συμπεριφορά που εμφανίζουν οι γονείς, η κυβέρνηση, τα μέσα μαζικής ενημέρωσης και οι διευθυντές προς τους εκπαιδευτικούς (Friedman & Farber, 1992), την εργασιακή ανασφάλεια (Majeed, Zia-ur-Rehman, & Rashid, 2011), την αποδιοργάνωση σε επίπεδο σχολείου, τις πολιτικές λογοδοσίας (Shernoff, Mehata, Atkins, Torf & Spencer, 2011), τη διάβρωση των θετικών κοινωνικών σχέσεων με τους ενήλικες (συναδέλφους, γονείς, διευθυντές), την έλλειψη εμπιστοσύνης στις μεταξύ τους σχέσεις (Troman, 2000), και το αυστηρά ιεραρχικό μοντέλο διοίκησης των σχολείων που αποτρέπει τη συμμετοχή τους στη λήψη των αποφάσεων με ουσιαστικό τρόπο (Brown et al., 2002).

Στην Ελλάδα, άλλες πηγές εργασιακού στρες για τους εκπαιδευτικούς αφορούν τις καθυστερήσεις αποστολής βιβλίων, διδακτέας-εξεταστέας ύλης, τη μη έγκαιρη τοποθέτηση αποσπασμένων, αναπληρωτών, την έλλειψη γνώσεων για τον χειρισμό προβλημάτων μάθησης και συμπεριφοράς και τη διδασκαλία διαφορετικών μαθημάτων (Μούζουρα, 2005). Η έρευνα του Antonίου et al., (2006) εντοπίζει ως τους πιο συχνά αναφερόμενους παράγοντες εργασιακού στρες από Έλληνες εκπαιδευτικούς τα προβλήματα που δημιουργούνται στην τάξη, όπως οι τάξεις με μεγάλο αριθμό μαθητών, η έλλειψη κινήτρων, η κακή επίδοση και τα προβλήματα πειθαρχίας των μαθητών. Την έλλειψη κινήτρων από τους μαθητές επισημαίνει και η έρευνα της Χαραλάμπους (2012) συγκαταλέγοντας τη στις τρεις σημαντικότερες πηγές στρες μαζί με τον ανεπαρκή μισθό και τη μη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων σε θέματα που αφορούν τους εκπαιδευτικούς. Οι τέσσερις βασικότερες πηγές στρες διακρίνονται στους περιβαλλοντικούς στρεσογόνους παράγοντες (π.χ. καιρικές συνθήκες, ρύπανση και κυκλοφορία), τους κοινωνικούς (π.χ. διαζύγιο, οικονομικά προβλήματα, απώλεια αγαπημένου προσώπου, συντροφικότητα), τους φυσιολογικούς (π.χ. κακή διατροφή, γήρανση, διαταραχές ύπνου) και τους ψυχολογικούς στρεσογόνους παράγοντες (π.χ. διατροφικές διαταραχές, κλονισμός ψυχικής υγείας) (Venkata Rao & Lakshmi, 2017).

Όπως υποστηρίζει ο Robinson (2007), το εργασιακό στρες προκύπτει από δυσμενείς επιρροές και συνθήκες, όπως το άγχος της διδασκαλίας, διαταράσσοντας τη φυσιολογική ισορροπία του σώματος. Οι Malow-Iroff και Johnson (2006) ανέφεραν ότι το στρες συνιστά την ανταπόκριση του ατόμου σε γεγονότα (όπως στην αλληλεπίδραση με τους άλλους, και στις περιβαλλοντικές συνθήκες στις οποίες τοποθετείται κάποιος). Τα γεγονότα της ζωής και το στρες στο οποίο υποβάλλουν το άτομο δεν αποτελούν πρόβλημα εάν το άτομο καταφέρει να τα διαχειριστεί ικανοποιητικά και να εμπλακεί σε αποτελεσματικές δεξιότητες αντιμετώπισης.

Έρευνα της Bharati Jani (2017), με σκοπό τη διερεύνηση των διαφορών στα επίπεδα άγχους μεταξύ εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (N=100), χρησιμοποιώντας την κλίμακα εργασιακού στρες των εκπαιδευτικών (Teachers' stress scale) του Michael J. Fimian κατέληξε μεταξύ άλλων στα παρακάτω αποτελέσματα: α) το 65% των εκπαιδευτικών σημείωσε υψηλά ποσοστά στρες, β) δεν υπήρξε στατιστικώς σημαντική διαφορά στα επίπεδα εργασιακού στρες μεταξύ των δύο φύλων, γεγονός που έρχεται σε αντιπαράθεση με τα ευρήματα των Aftab και Khatoon (2012), Anbuchelvan (2010), Chopra και Gartia (2009).

Σύμφωνα με τους Venkata Rao και Lakshmi (2017) οι κύριες αιτίες του εργασιακού στρες των εκπαιδευτικών έγκεινται σε εκπαιδευτικές, διοικητικές και κυβερνητικές πολιτικές, προσωπικά προβλήματα και προβλήματα διαχείρισης χρόνου. Πιο συγκεκριμένα:

1. *Εκπαιδευτικοί παράγοντες:* α) Φόρτος εργασίας (προετοιμασία των μαθημάτων, σχέδια διδασκαλίας, ευθύνη του εκπαιδευτικού της τάξης), β) Συμπεριφορά των μαθητών (σεβασμός προς τον εκπαιδευτικό, πειθαρχία τάξης, ενδιαφέροντα μαθητών, βοηθήματα, χρήση τεχνολογίας), γ) Ποιοτικό και ποσοτικό αποτέλεσμα (προετοιμασία εξετάσεων και παραγωγή ποσοτικών αλλά και ποιοτικών αποτελεσμάτων αναφορικά με την επίτευξη της απαιτούμενης γνώσης), δ) Επικαιροποίηση της γνώσης (ανάγκη συνεχούς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών).

2. *Διοικητικοί παράγοντες:* α) Οργανωτικά προβλήματα (κακή διοίκηση, σχέσεις με τους συναδέλφους, διατήρηση αξιών, συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, έλλειψη πόρων, χαμηλή εκτίμηση για καινοτόμο εργασία, στάση αρχών απέναντι

στους εκπαιδευτικούς), β) Ευθύνες που δεν εντάσσονται στο εκπαιδευτικό πλαίσιο (διοικητικές ευθύνες, προετοιμασία προγραμμάτων και οργάνωση δραστηριοτήτων, καταχώριση βαθμολογιών).

3. *Οικονομικές πηγές στρες*: χαμηλός μισθός σε σχέση με την εργασία, μικρές αυξήσεις.

4. *Προσωπικά προβλήματα*: προβλήματα υγείας, σχέσεις με συναδέλφους, συγγενείς και φίλους.

5. *Περιβαλλοντικοί παράγοντες*: σχολικό περιβάλλον, οικογένεια, ρύπανση, κυκλοφορία.

6. *Κοινωνικοί παράγοντες*: κοινωνικοποίηση, απαιτήσεις κοινωνικών κανόνων, έλλειψη αξιών, ανταγωνισμός με νεοεισερχόμενους στο επάγγελμα, επαγγελματική ανάπτυξη, αφοσίωση στην εργασία.

7. *Φυσιολογικοί παράγοντες*: εργασιακή δυσαρέσκεια, θυμός, απογοήτευση.

8. *Ψυχολογικοί παράγοντες*: φοβίες, καταναγκαστικές συμπεριφορές, προβλήματα προσαρμογής, συγκρούσεις, ψυχικές ασθένειες, ανθυγιεινός τρόπος ζωής.

9. *Έλλειψη προσωπικού χρόνου*: ανισορροπία μεταξύ επαγγελματικής και προσωπικής ζωής, σχολικές εργασίες μετά το πέρας του διδακτικού ωραρίου, έλλειψη δεξιοτήτων διαχείρισης χρόνου.

10. *Κυβερνητικές πολιτικές*: αλλαγές στο πρόγραμμα σπουδών, προώθηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων, αλλαγές στο εκπαιδευτικό σχήμα των εξετάσεων.

### 2.3 Συνέπειες εργασιακού στρες

Οι συνέπειες του εργασιακού στρες στην ψυχική και σωματική υγεία του ατόμου έχουν μελετηθεί από πλήθος ερευνών. Η πλειοψηφία αυτών αναφέρει μεταξύ άλλων: α) προβλήματα υγείας, όπως η αυξημένη χοληστερίνη, οι καρδιαγγειακές παθήσεις, τα αναπνευστικά προβλήματα, οι μυοσκελετικοί τραυματισμοί και ο καρκίνος, β) ψυχοπαθολογία, όπως νευρώσεις, διαταραχές της προσωπικότητας, εξάρτηση από ναρκωτικές ουσίες ή χρήση αλκοόλ, και κατάθλιψη και γ) προβλήματα συμπεριφοράς, όπως αντιπαραγωγική συμπεριφορά, εκούσια μειωμένη παραγωγικότητα, συνεχείς απουσίες από τον χώρο εργασίας, κλοπή από

συναδέλφους, σκόπιμη καταστροφή ξένης περιουσίας, αυτοκτονία και ανθρωποκτονία.

Το στρες, είτε είναι οξύ είτε είναι χρόνια, μπορεί να προκαλέσει ψυχοσωματικές διαταραχές, ιδιαίτερα επιβλαβείς για τον ανθρώπινο οργανισμό. Τα πιο συνήθη σωματικά συμπτώματα περιλαμβάνουν αυχενικούς πόνους, πονοκεφάλους, πόνους στη μέση, καρδιακούς πόνους, ταχυπαλμίες, σφίξιμο του στέρνου και του λάρυγγα, αίσθηση πνιγμού, ανορεξία, ναυτία, εμετό, δυσπεψία, δυσκοιλιότητα, διάρροια, συχνοουρία,, σωματική εξάντληση και ατονία, ζαλάδες και χρόνια κόπωση. Άλλες εκδηλώσεις του στρες, οι οποίες έχουν συνδεθεί με χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και ψυχολογικούς παράγοντες είναι το βρογχικό άσθμα, το αλλεργικό συνάχι, οι δερματικές ενοχλήσεις, η ελκώδης κολίτιδα, το πεπτικό έλκος, οι ημικρανίες κ.λπ.

Η διάκριση των επιδράσεων του στρες σε προβλήματα σωματικής υγείας, προβλήματα ψυχολογικής φύσεως και προβλήματα που εντοπίζονται στην συμπεριφορά συμβάλλει στην καλύτερη κατανόηση της έννοιας του στρες και διαχείρισή του. Στον εκπαιδευτικό χώρο, έχουν διαπιστωθεί και συνδεθεί με το εργασιακό στρες, οι απουσίες των εκπαιδευτικών από την εργασία, ο ταχύς ρυθμός εγκατάλειψης του επαγγέλματος, η πρόωρη συνταξιοδότηση και το χαμηλό ενδιαφέρον για είσοδο νέων εκπαιδευτικών στην εκπαίδευση (Kyriacou & Coulthard, 2000).

Μεταξύ των παραγόντων που συμβάλλουν στο εργασιακό στρες των εκπαιδευτικών συγκαταλέγονται η εκπλήρωση πολλών απαιτητικών ρόλων, η διαχείριση της αλληλεπίδρασης με τους γονείς και τους μαθητές (Klassen, Usher, & Bong, 2010), οι δύσκολες συμπεριφορές των μαθητών, η έλλειψη πόρων, η σύγκρουση ρόλων και οι επαγγελματικές σχέσεις με τους συναδέλφους (Clunies-Ross, Little, & Kienhuis, 2008). Είναι γνωστό ότι οι στρεσογόνοι παράγοντες που συναντώνται στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού δύνανται να επιφέρουν σημαντικές συνέπειες στη σωματική υγεία και ψυχική ευημερία του ατόμου.

Σε περίπτωση έντονου εργασιακού στρες ενεργοποιούνται συγκεκριμένα φυσιολογικά συστήματα ως αντισταθμιστική απάντηση για την προστασία και αποκατάσταση της φυσιολογικής λειτουργίας του σώματος (Clark, Bond, & Hecker, 2007). Αυτή η διαδικασία γνωστή ως αλλόσταση, προστατεύει το σώμα από τις

επιδράσεις του εσωτερικού και του εξωτερικού στρες ενισχύοντας τη μακροπρόθεσμη ευημερία και επιβίωση (Nicolson, 2008. Sun, Wang, Zhang, & Li, 2007). Μολαταύτα, η συνεχής ενεργοποίηση αυτών των συστημάτων εξαιτίας του χρόνιου στρες μπορεί να προκαλέσει φθορά στα συστήματα (αλλοστατική υπερφόρτωση) και να αυξήσει την ευαισθησία σε διάφορες μορφές παθολογίας (Guilliams & Edwards, 2010). Αυτός είναι ένας μηχανισμός με τον οποίο το χρόνιο στρες έχει συνδεθεί με παρατηρούμενες αλλαγές στη διάθεση, το άγχος και άλλες ψυχικές διαταραχές (Bellingrath, Weighl, & Kudielka, 2009. Fornari et al., 2007).

Ωστόσο σε έρευνα που διεξήχθη στη Νότια Αφρική, με σκοπό τη διερεύνηση των επιπέδων εργασιακού στρες και ψυχικής υγείας των Αφρικανών εκπαιδευτικών, βρέθηκε ότι σημαντικό ποσοστό των εκπαιδευτικών ανέφεραν υψηλά επίπεδα ψυχικής υγείας (ευημερίας), παρά τα εξίσου υψηλά επίπεδα εργασιακού στρες. Το γεγονός αυτό καταδεικνύει την ικανότητα των εκπαιδευτικών να διαχειρίζονται το στρες διατηρώντας παράλληλα την ψυχική τους υγεία. Ταυτόχρονα, όμως υποδηλώνει την παρουσία προστατευτικών παραγόντων που μεσολαβούν στην επίδραση των εργασιακών στρεσογόνων παραγόντων, συμβάλλοντας κατ' αυτόν τον τρόπο στην ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών (Boshoff, Potgieter, Rensburg & Ellis, 2014).

Οι επαγγελματίες υγείας καλούν την αντίδραση του ανθρώπινου σώματος στο στρες ως Γενικό Σύνδρομο Προσαρμογής (General Adaptation Syndrome – GAS). Το μοντέλο GAS αντιπροσωπεύει τη φυσιολογική προσέγγιση τους στρες περιλαμβάνοντας τρία βασικά στάδια, τον συναγερμό, την αντίσταση και την εξάντληση. Η αντίδραση συναγερμού αναφέρεται στην άμεση αντίδραση στους στρεσογόνους παράγοντες. Πρόκειται για την αντίδραση “πάλης ή φυγής” (fight or flight), η οποία προετοιμάζει το σώμα για άμεση δράση. Το δεύτερο στάδιο, η αντίδραση προσαρμογής δεν είναι απαραίτητως επιβλαβές, αλλά πρέπει να περιλαμβάνει περιόδους χαλάρωσης και ανάπαυσης για την επίτευξη ισορροπίας ως απάντηση στο στρες. Η κόπωση, τα κενά συγκέντρωσης, η ευερεθιστότητα και ο λήθαργος προκαλούνται καθώς το άγχος καθίσταται αρνητικό. Στο τρίτο στάδιο, το στρες γίνεται χρόνιο και σοβαρό, ενώ οι σωματικοί, διανοητικοί και συναισθηματικοί πόροι υποφέρουν έντονα.



Διάφορα θεωρητικά πλαίσια έχουν χρησιμοποιηθεί για την κατανόηση του εργασιακού στρες και του ρόλου που διαδραματίζει η διαχείριση στην αντιμετώπισή του. Αυτά τα πλαίσια εξηγούν πως οι τεχνικές αντιμετώπισης του στρες επιδρούν στα επίπεδα πίεσης που βιώνει το άτομο όταν αντιμετωπίζει έναν πιθανό στρεσογόνο παράγοντα. Η έρευνα έχει δείξει ότι το εργασιακό στρες των εκπαιδευτικών μπορεί να είναι πιο έντονο σε σύγκριση με άλλα επαγγέλματα (Travers & Cooper, 1996). Πιο συγκεκριμένα, οι Cooper και Marshall (1976) διαπίστωσαν ότι οι εκπαιδευτικοί που εκτιμούσαν το εργασιακό στρες ως υψηλό είχαν σημαντικά υψηλότερες πιθανότητες εκδήλωσης καρδιακής προσβολής, εγκεφαλικού επεισοδίου και ψυχικών ασθενειών σε σχέση με ανθρώπους διαφορετικών επαγγελμάτων που αξιολογούσαν επίσης το εργασιακό στρες ως υψηλό.

Άλλες μελέτες αναφέρθηκαν στο στρες των εκπαιδευτικών υπογραμμίζοντας τον σημαντικό ρόλο που διαδραματίζει στην επαγγελματική εξουθένωση. Συμβάλλει στη μείωση της ικανοποίησης από τη διδασκαλία και στην εγκατάλειψη του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού (Borg & Riding, 1991. Parkay, Greenwood, Olenjik, & Proller, 1988).

#### *2.4 Στρατηγικές αντιμετώπισης στρεσογόνων καταστάσεων*

Οι στρατηγικές στις οποίες συχνά καταφεύγουν οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να αντιμετωπίσουν το στρες που βιώνουν είναι: η συζήτηση με το σύζυγο, τους φίλους ή τους συναδέλφους, η τηλεόραση, το διάβασμα και η γυμναστική. Άλλες λιγότερο δημιουργικές στρατηγικές είναι τα παράπονα σε συναδέλφους και συγγενείς, το κάπνισμα και η συναισθηματική απόσυρση (Kloska & Raemasut, 1985). Η διαδικασία αντιμετώπισης του στρες ξεκινάει με την αποδοχή της κατάστασης και την επιθυμία για αλλαγή (Cedoline, 1982). Οι στρατηγικές διαφοροποιούνται και κάθε εκπαιδευτικός καταφεύγει σε διαφορετικές στρατηγικές για να διατηρήσει τη σωματική και την ψυχική του ισορροπία. Μερικές από τις στρατηγικές που μπορούν να εφαρμοστούν είναι: 1) αναγνώριση του περιβάλλοντος που επιθυμούν τα παιδιά μέσα στην τάξη, 2) δημιουργία ανάλογων συνθηκών για εξασφάλιση αυτού του περιβάλλοντος, 3) απόδοση σπουδαιότητας σε κάθε μαθητή ξεχωριστά, 4)

ανάπτυξη της αίσθησης του «ανήκειν», 5) απόδοση δικαιοσύνης, 6) ανάθεση υπευθυνότητας σε όλους, 7) συνέπεια, 8) φιλικότητα, 9) ενθάρρυνση, 10) κατανόηση όσον αφορά τις δυσκολίες των παιδιών και 11) χιούμορ (Χατζηχρήστου, 2004).

Σύμφωνα με τους Beehr & Bhagat (1995) η αντιμετώπιση του στρες συνιστά «μια διαδικασία ανάλυσης και αξιολόγησης, στην οποία προβαίνει το άτομο προκειμένου να αποφασίσει πως θα προστατεύσει τον εαυτό του ενάντια στην αρνητική επίδραση κάθε στρεσογόνου παράγοντα και με ποιον τρόπο θα εκμεταλλευτεί κάποιες θετικές του πλευρές».

Η έρευνα των Howard & Johnson (2004), έδειξε ότι οι ψυχικά ανθεκτικοί εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν στρατηγικές, οι οποίες τους βοηθούν να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά στρεσογόνες καταστάσεις. Ειδικότερα, σημείωσαν πως τις στρατηγικές αυτές είναι σχετικά εύκολο να τις μάθουν και να τις εφαρμόσουν οι δάσκαλοι. Ανάμεσα σε αυτές συγκαταλέγονται, η αποπροσωποποίηση στρεσογόνων καταστάσεων, η λειτουργία υποστηρικτικών ομάδων στις σχολικές δομές, ο σχεδιασμός και η προετοιμασία για το μάθημα της επόμενης ημέρας, η κατάλληλη διαχείριση των διαθέσιμων πόρων, οι κοινωνικές δραστηριότητες και η αναζήτηση επιμορφωτικών σεμιναρίων και προγραμμάτων, ώστε οι δάσκαλοι να εκπαιδεύονται σε τεχνικές διαχείρισης στρεσογόνων συνθηκών.

Είναι γνωστό ότι το στρες των εκπαιδευτικών έχει αρνητικό αντίκτυπο στη διαδικασία διδασκαλίας-μάθησης. Για τον λόγο αυτό, οι εκπαιδευτικοί είναι σημαντικό να υιοθετήσουν δεξιότητες διαχείρισης του στρες χρησιμοποιώντας διαφορετικές τεχνικές. Πιο συγκεκριμένα, η ανάπτυξη θετικής στάσης για τη ζωή δημιουργεί υψηλά επίπεδα ενέργειας και κινήτρων λειτουργώντας προστατευτικά απέναντι στο στρες. Η διαχείριση των συγκρούσεων που προκύπτουν στο σχολικό περιβάλλον, η διατήρηση μιας καλής σχέσης με τους συναδέλφους και η διατήρηση μιας πιο αποστασιοποιημένης στάσης από ανθρώπους που προκαλούν διενέξεις βοηθούν στη διατήρηση της θετικής ψυχολογίας των εκπαιδευτικών.

Επίσης, ο διαχωρισμός του προσωπικού χρόνου από τον χρόνο εργασίας και η οριοθέτηση του καθενός συμβάλλει προς την επίτευξη ισορροπίας μεταξύ επαγγελματικής και προσωπικής ζωής. Η ιεράρχηση της εργασίας αποτελεί ακόμη

έναν ανασταλτικό παράγοντα εργασιακού στρες καθώς βοηθά τους εκπαιδευτικούς να οργανώσουν αποτελεσματικά τον χρόνο τους, μειώνοντας την πίεση που προκαλεί η υπερφόρτωση εργασιών. Η επαρκής διατροφή και ο καλός ύπνος συμβάλλουν επίσης στη διατήρηση μιας ισορροπημένης ζωής και στην καλύτερη απόδοση των εκπαιδευτικών λειτουργώντας ως ασπίδα προστασίας απέναντι στις φυσιολογικές επιπτώσεις του στρες.

Προς αυτή την κατεύθυνση λειτουργούν και οι τεχνικές χαλάρωσης, όπως η ακρόαση μουσικής, το διάβασμα, ο χορός και το παιχνίδι. Η τακτική άσκηση έχει αναδειχθεί ως ακόμη μια τεχνική χαλάρωσης από τους στρεσογόνους ρυθμούς της καθημερινότητας. Η αερόβια ή καρδιαγγειακή άσκηση αποτελεί μια εξαιρετική μορφή άσκησης προς την επίτευξη μιας ισορροπημένης και καλής σωματικής αλλά και ψυχικής υγείας (Venkata Rao & Lakshmi, 2017).

Οι στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να διαχειριστούν το εργασιακό στρες ή να αναπτύξουν την ψυχική τους ανθεκτικότητα μπορούν να διακριθούν σε δύο κατηγορίες: α) τις τεχνικές άμεσης δράσης και β) τις κατευναστικές τεχνικές (Κυριακού, 2001). Οι πρώτες αναφέρονται στις δράσεις στις οποίες μπορούν να προβούν οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να μειώσουν το στρες που βιώνουν. Αυτές μπορεί να περιλαμβάνουν την απόκτηση νέων γνώσεων, δεξιοτήτων και πρακτικών, την αποτελεσματικότερη οργάνωση ή διαχείριση του εαυτού και την επικοινωνία με συναδέλφους με σκοπό τη συνδρομή τους στην αντιμετώπιση της στρεσογόνου κατάστασης.

Από την άλλη πλευρά, οι τεχνικές παρηγοριάς ή κατευναστικές τεχνικές διαχείρισης του στρες δεν επιλύουν ουσιαστικά το πρόβλημα. Ωστόσο, χρησιμοποιούνται προκειμένου να μειωθεί το αίσθημα του στρες και περιλαμβάνουν νοητικές και σωματικές στρατηγικές. Σύμφωνα με τον Sinclair (1992), ορισμένες τεχνικές παρηγοριάς δύνανται να αποβούν επικίνδυνες. Αυτές οι τεχνικές περιλαμβάνουν την υπερβολική κατανάλωση αλκοόλ, το κάπνισμα και συμπεριφορές αποφυγής. Σε ακραίες περιπτώσεις, όπου εκπαιδευτικοί χρησιμοποίησαν μη επιτυχημένες συμπεριφορές παρηγοριάς, αναζήτησαν ιατρική φροντίδα ξεκινώντας φαρμακευτική αγωγή ή ένα επαναλαμβανόμενο μοτίβο απουσιών από τον εργασιακό τους χώρο (Dinham, 1992). Ως αποτέλεσμα, εγείρονται έντονες ανησυχίες σχετικές με την ακαδημαϊκή και συναισθηματική

ανάπτυξη των μαθητών, καθώς όσο η απουσίες των εκπαιδευτικών αυξάνονται, τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα των μαθητών μειώνονται (Hoglund, Klinge, & Hosan, 2015).

Οι Borg και Falzon (1990) εντόπισαν στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για να αντιμετωπίσουν στρεσογόνες συνθήκες, οι οποίες περιλαμβάνουν τόσο τεχνικές άμεσης δράσης, όσο και τεχνικές παρηγοριάς. Οι τρεις πιο συχνές τεχνικές αφορούν την χαλάρωση αμέσως μετά τη δουλειά, την αποφυγή αντιπαραθέσεων και τη διακοπή ή τον περιορισμό της πηγής του στρες προτού εξελιχθεί αυτή (Borg & Falzon, 1990, σελ. 50). Άλλες στρατηγικές αντιμετώπισης του στρες οι οποίες προτάθηκαν περιλαμβάνουν: α) τη χαλάρωση κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων εργασίας αλλά και αμέσως μετά τη δουλειά, β) την πλαisiώση από ευχάριστους ανθρώπους και γ) τον αυτο-στοχασμό και την επίγνωση των συναισθημάτων μας καθ' όλη τη διάρκεια της ημέρας.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

### Ψυχική Ανθεκτικότητα

#### *3.1 Ορισμοί και διαστάσεις ψυχικής ανθεκτικότητας*

Δεδομένου του σύνθετου ρόλου που διαδραματίζει ο εκπαιδευτικός, η ανάπτυξη της ψυχικής ανθεκτικότητας κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική στη διαχείριση στρεσογόνων καταστάσεων. Η ύπαρξη ψυχικής ανθεκτικότητας συνεπάγεται αφενός την έκθεση σε κάποια απειλή ή αντιξοότητα, αφετέρου την ικανοποιητική ή ακόμη και εξαιρετική προσαρμογή του ατόμου σε αυτή (Masten, 2001). Ένα από τα αμφιλεγόμενα σημεία που αφορούν την ανθεκτικότητα αποτελεί για τους ερευνητές το κατά πόσο η ανθεκτικότητα αφορά μία δυναμική διαδικασία ή ένα χαρακτηριστικό της προσωπικότητας του ατόμου. Το γεγονός αυτό αντικατοπτρίζεται και στους διαφορετικούς ορισμούς που έχουν δοθεί για να την περιγράψουν.

Ο όρος ανθεκτικότητα χρησιμοποιήθηκε αρχικά από ερευνητές όπως οι Werner και Smith (1992), Masten, Best & Garmezy (1990) και Benard (1991) προκειμένου να περιγράψουν παιδιά, που επιβίωσαν και εξελίχθηκαν παρά τις δυσμενείς συνθήκες με τις οποίες ήρθαν αντιμέτωπα. Η ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών έχει αποδοθεί με διάφορους ορισμούς: α) ως η ατομική ικανότητα των εκπαιδευτικών να ξεπερνούν προσωπικά τρωτά σημεία και περιβαλλοντικούς παράγοντες πίεσης και να προσαρμόζονται σε ποικίλες καταστάσεις (Bobek, 2002, Oswald, Johnson, & Howard, 2003), β) ως μια σειρά στρατηγικών που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί όταν έρχονται αντιμέτωποι με μια δύσκολη συνθήκη στο σχολικό περιβάλλον (Castro, Kelly, & Shih, 2010. Tait, 2008), και γ) ως μια «ποιότητα» που επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να επιτύχουν τους στόχους του σχολείου κάτω από απαιτητικές συνθήκες διατηρώντας ταυτόχρονα τη δέσμευσή τους στη διδασκαλία (Brunetti, 2006. Patterson, Collin, & Abbott, 2004).

Πρώτα ο Rutter (1987) παρουσίασε την ανθεκτικότητα ως μια ικανότητα αντιμετώπισης των αλλαγών και ως ένα ρεπερτόριο δεξιοτήτων επίλυσης κοινωνικών προβλημάτων, που προκύπτουν από την πίστη του ατόμου στην αυτοαποτελεσματικότητά του. Σύμφωνα με το μοντέλο ανθεκτικότητας των

Richardson, Neiger, Jensen, & Kumpfer (1990), η ανθεκτικότητα παρουσιάζεται ως μία διαδικασία παρά ως ένα χαρακτηριστικό, που προκαλείται από αντιξοότητες της ζωής, οι οποίες επιφέρουν χάος και στρες. Στην περίπτωση της κακής διαχείρισης μιας αντιξοότητας, το συμβάν ενδέχεται να οδηγήσει σε περαιτέρω αποδιοργάνωση και δυσλειτουργία. Κατά τη διάρκεια δυσμενών γεγονότων ζωής, το άτομο συνειδητά ή ασυνείδητα προσπαθεί να επανενταχθεί στους ρυθμούς της πρότερης καθημερινότητάς του. Ως εκ τούτου, το άτομο είτε μαθαίνει να προσαρμόζεται στις νέες συνθήκες είτε τις αποφεύγει βάσει της προηγούμενης μάθησης και των εμπειριών του. Η δυναμική της ψυχικής ανθεκτικότητας σύμφωνα με τους Richardson, Jensen, Neiger και Kumpfer (1990) περιλαμβάνει την εμφάνιση αντιξοοτήτων κατά τη διάρκεια των οποίων το άτομο μαθαίνει να προσαρμόζεται και να αναπτύσσεται καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του, βάσει των προηγούμενων εμπειριών του.

Οι Garmezy & Masten (1991) όρισαν την ψυχική ανθεκτικότητα ως τη διαδικασία, ή την ικανότητα, ή το αποτέλεσμα μιας επιτυχημένης προσαρμογής, παρ' όλες τις απειλητικές και προκλητικές καταστάσεις. Σύμφωνα με τον ορισμό των Rirkip και Hooperman (1991) η ψυχική ανθεκτικότητα θα μπορούσε να οριστεί ως «η ικανότητα του ατόμου να αναγεννιέται, να επανέρχεται, να προσαρμόζεται με επιτυχία στο περιβάλλον παρά τις αντιξοότητες και να αναπτύσσει κοινωνική, ακαδημαϊκή και επαγγελματική επάρκεια παρά την έκθεσή του σε έντονο στρες ή απλά σε αγχογόνες καταστάσεις που διέπουν και είναι εγγενείς στον σύγχρονο κόσμο» (Henderson & Milstein, 2008, σελ. 28). Οι Egeland, Carlson και Sroufe (1993) περιέγραψαν την ανάπτυξη της ψυχικής ανθεκτικότητας ως μια διαδικασία που συντελείται με την πάροδο του χρόνου στα πλαίσια της αλληλεπίδρασης του ατόμου με το περιβάλλον. Οι δυσμενείς συνθήκες συνιστούν καταλύτες για τη δημιουργία της ψυχικής ανθεκτικότητας. Η ανθεκτικότητα του εκπαιδευτικού ενισχύεται όταν είναι σε θέση να εκτιμήσει δύσκολες καταστάσεις, να αναγνωρίσει τις επιλογές αντιμετώπισής τους και να καταλήξει σε κατάλληλες λύσεις. Αυτή η ικανότητα, η οποία είναι απαραίτητη προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να παραμείνουν στην τάξη (Patterson, Collins, & Abbott, 2004), ονομάστηκε από τον Masten (1994) ψυχική ανθεκτικότητα.

Σύμφωνα με τους Connor και Davidson (2003) η ψυχική ανθεκτικότητα συνιστά ένα πολυδιάστατο χαρακτηριστικό που διαφέρει ανάλογα με το πλαίσιο, τον χρόνο, την ηλικία, το φύλο και την πολιτισμική καταγωγή, ενώ ποικιλία «ανθεκτικών εκδηλώσεων» μπορεί να παρατηρηθεί και στο ίδιο το άτομο, καθώς αυτό εκτίθεται σε διαφορετικές κάθε φορά συνθήκες ζωής. Παρόμοια ο Gu και η Day (2007) χαρακτήρισαν την έννοια της ψυχικής ανθεκτικότητας ως μια «πολυδιάστατη, κοινωνικά κατασκευασμένη έννοια που είναι σχετική, δυναμική και εξελισσόμενη» (σελ. 1302). Σύμφωνα με τον ορισμό του Knight (2007, p.67): «Η ανθεκτικότητα θεωρείται μια σημαντική ικανότητα ζωής που ενισχύει τη συναισθηματική και κοινωνική ευημερία και δίνει τη δυνατότητα στους ανθρώπους να αντιμετωπίζουν τη ζωή. Περιλαμβάνει την ικανότητα να είναι κανείς ευέλικτος και προσαρμοστικός ως απάντηση σε ένα πρόβλημα που αντιμετωπίζει, την ικανότητα να επανέρχεται μετά από μια αρνητική εμπειρία και την ικανότητα να συναισθάνεται τα αισθήματα των άλλων ανθρώπων. Αναγνωρίζει ότι οι δεξιότητες στις σχέσεις είναι εξίσου σημαντικές με τις δεξιότητες αυτοεπίγνωσης. Περιλαμβάνει μια νοοτροπία που βλέπει τα προβλήματα ως προκλήσεις, και μία πίστη στην αξία της πρόληψης.».

Η Tait (2008) ταύτισε την ψυχική ανθεκτικότητα με τη συναισθηματική ρύθμιση θεωρώντας τη συνέπεια της βιώσιμης σχέσης με το κοινωνικό περιβάλλον. Συμφωνώντας με άλλους ερευνητές υποστήριξε ότι η ανθεκτικότητα περιλαμβάνει μια μέθοδο σύνδεσης με καταστάσεις στο περιβάλλον, η οποία ενεργοποιείται και διατηρείται σε περιόδους στρες. Ωστόσο, οι Mansfield, Beltman, Price και McConney (2012) τόνισαν ότι η ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών αποτελεί ένα πολυδιάστατο κατασκεύασμα που περιλαμβάνει επαγγελματικούς, συναισθηματικούς, παρακινητικούς και κοινωνικούς παράγοντες. Μελέτησαν τις αντιλήψεις απόφοιτων και νέων δασκάλων σχετικά με την ψυχική ανθεκτικότητα και διαπίστωσαν ότι οι δάσκαλοι αντιλαμβάνονταν την ψυχική ανθεκτικότητα ως μια έννοια που περιελάμβανε πολυδιάστατα και επικαλυπτόμενα χαρακτηριστικά. Επιπλέον, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι απόψεις και οι στάσεις για την ανθεκτικότητα αναπτύσσονται ανάλογα με τη σταδιοδρομία των εκπαιδευτικών. Όπως υποστηρίζουν οι εν λόγω ερευνητές, τα προηγούμενα μοντέλα αγνόησαν τη σύνθετη φύση της ψυχικής ανθεκτικότητας, την οποία επιχειρεί να αναδείξει το δικό τους μοντέλο.

### 3.2 Τα κύρια συστατικά της ψυχικής ανθεκτικότητας

Σύμφωνα με τη Reivich et al. (2002, 2011) τα ψυχικά ανθεκτικά άτομα διαθέτουν επτά δεξιότητες ψυχικής ανθεκτικότητας, οι οποίες είναι επίκτητες και ευμετάβλητες. Πιο συγκεκριμένα, σε αυτές συγκαταλέγονται:

1) *Η ικανότητα ελέγχου και ρύθμισης του συναισθήματος.*

2) *Η ικανότητα ελέγχου των παρορμήσεων:* Οι άνθρωποι που είναι ψυχικά ανθεκτικοί έχουν τη δυνατότητα ανοχής σε κάποια ασάφεια, έτσι ώστε να μη βιαστούν να λάβουν αποφάσεις. Προτού ενεργήσουν επεξεργάζονται τις εκάστοτε συνθήκες με έναν στοχαστικό τρόπο.

3) *Αισιοδοξία.*

4) *Ευέλικτη σκέψη:* Τα ψυχικά ανθεκτικά άτομα σκέφτονται διεξοδικά για τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν, εξετάζουν τα προβλήματα από πολλές οπτικές γωνίες και συνυπολογίζουν πολλούς παράγοντες.

5) *Ενσυναίσθηση.*

6) *Αυτοαποτελεσματικότητα:* Οι ψυχικά ανθεκτικοί άνθρωποι εμπιστεύονται την ικανότητά τους να επιλύουν τα προβλήματα που παρουσιάζονται. Έχουν επίγνωση των δυνατών και αδύνατων σημείων τους και στηρίζονται στις δυνάμεις τους για να αντιμετωπίσουν δύσκολες καταστάσεις. Κατά την Reivich (2011), η αυτοαποτελεσματικότητα αφορά «μια βασισμένη στις δεξιότητες γνώση που στηρίζεται στην έννοια της αντιμετώπισης».

7) *Ικανότητα ρίσκου:* Οι άνθρωποι που εμφανίζουν υψηλή ψυχική ανθεκτικότητα είναι διατεθειμένοι να αναλάβουν ρίσκα, γνωρίζοντας ότι η αποτυχία είναι μέρος της ζωής.

Όπως υποστηρίζει η Reivich (2002, 2011) τα άτομα δεν χρειάζεται να παρουσιάζουν υψηλές επιδόσεις και στις επτά δεξιότητες ώστε να εμφανίζουν υψηλή ψυχική ανθεκτικότητα, αλλά χρειάζεται να εκτιμήσουν ποια από αυτά τα στοιχεία είναι τα δυνατά τους και να τα αξιοποιήσουν στο μεγαλύτερο δυνατό βαθμό.



### *3.3 Η ψυχική ανθεκτικότητα στους εκπαιδευτικούς*

Το στρες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί έχει τεκμηριωθεί από πολλές έρευνες, ενώ το επάγγελμα του εκπαιδευτικού λόγω της πολυπλοκότητας και του φόρτου εργασίας που το χαρακτηρίζουν, έχει ανακηρυχθεί ως ένα από τα πιο στρεσογόνα επαγγέλματα (Nash, 2005). Εξετάζοντας τη βιβλιογραφία για την ψυχική ανθεκτικότητα που αφορά τους εκπαιδευτικούς, διαπιστώνεται ότι ο τομέας αυτός εξακολουθεί να βρίσκεται στο επίκεντρο του σύγχρονου ερευνητικού ενδιαφέροντος και να αποτελεί μείζων ζήτημα για την ψυχική υγεία του εκπαιδευτικού και κατ' επέκταση των μαθητών του.

Μέχρι και την προηγούμενη δεκαετία, η πλειοψηφία των μελετών για την ψυχική ανθεκτικότητα αφορούσε τα παιδιά, ενώ αμελητέα σημασία είχε δοθεί στους ενήλικες και ειδικότερα στους εκπαιδευτικούς (Saleem & Shah, 2016). Δεδομένης της πολύπλοκης φύσης της εκπαίδευσης και της ευθύνης εργασίας που επωμίζονται οι δάσκαλοι, η ύπαρξη προσωπικών πόρων για την αντιμετώπιση δυσκολιών και κινδύνων που εμφανίζονται στον χώρο εργασίας τους κρίνεται αναγκαία. Η ψυχική ανθεκτικότητα μπορεί να αποδειχθεί ως μια τέτοια απαραίτητη προσωπική πηγή των εκπαιδευτικών, η οποία δύναται να μετριάσει τις αρνητικές επιπτώσεις των εργασιακών απαιτήσεων, όπως του στρες (Munson, 1991).

#### *3.3.1 Παράγοντες που επηρεάζουν την ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών*

Η κατανόηση των παραγόντων που επιδρούν στην ανθεκτικότητα, τα κίνητρα, τη δέσμευση και την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική προκειμένου να ενισχυθεί η ψυχική ανθεκτικότητα και κατ' επέκταση η ευημερία τους. Η ανησυχία των εκπαιδευτικών για την κακή συμπεριφορά των παιδιών έχει συσχετισθεί με το έντονο στρες και την επαγγελματική εξουθένωση, που δύνανται να υπονομεύσουν την ψυχική ανθεκτικότητά τους, επισπεύδοντας την απόφαση πολλών δασκάλων να εγκαταλείψουν τη διδασκαλία (Gibbs & Miller, 2014). Τα στοιχεία που παρείχαν οι Ingersoll και Smith (2003), για παράδειγμα, έδειξαν ότι μεταξύ εκπαιδευτικών που εγκατέλειψαν το επάγγελμά τους μετά από ένα χρόνο διδασκαλίας, το 29% των ανέφερε ότι ήταν απογοητευμένο από τη

δουλειά και το 35% εξ αυτών δήλωσε ως κυριότερο λόγο εγκατάλειψης της διδασκαλίας τα προβλήματα πειθαρχίας.

Μία σειρά πεποιθήσεων σχετικών με την ευθύνη των δασκάλων για τους «δύσκολους» μαθητές εντοπίσθηκαν από πολλούς ερευνητές (Jordan & Stanovich, 2003. Miller, 1999. Stanovich & Jordan, 1998): Συχνά, όταν τα πράγματα πάνε στραβά, οι δάσκαλοι αισθάνονται ότι έχουν ελάχιστες πιθανότητες να τα καταφέρουν, εάν οι προσπάθειές τους δεν υποστηρίζονται από το σπίτι. Οι γονείς, από την άλλη πλευρά παραπονιούνται ότι δεν είναι σε θέση να ασκήσουν έλεγχο στον τρόπο συμπεριφοράς του παιδιού τους κατά τη διάρκεια ενός συγκεκριμένου μαθήματος στο σχολείο. Και οι νέοι εκπαιδευτικοί στερούνται της ψυχικής δύναμης ώστε να δράσουν ως διαμεσολαβητές μεταξύ των συγκρούσεων στο σπίτι και των σχολικών προοπτικών (Miller, 1999, p. 79). Έτσι οι εκπαιδευτικοί ενδέχεται να γίνουν μέρος ενός φαύλου κύκλου αιτιακών αποδόσεων και ευθυνών.

Οι Henderson και Milstein (2003) διέκριναν τους παράγοντες που επηρεάζουν την ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών σε περιβαλλοντικούς και ενδογενείς. Ως ενδογενείς ορίζουν τους παράγοντες που σχετίζονται με τον ίδιο τον εκπαιδευτικό και τον τρόπο λειτουργίας και διοίκησης του σχολείου, ενώ ως περιβαλλοντικούς τους παράγοντες εκτός σχολικής κοινότητας. Στους ενδογενείς παράγοντες περιλαμβάνονται επίσης, η ηλικία των εκπαιδευτικών, τα χρόνια προϋπηρεσίας, εγγενείς περιορισμοί του συστήματος σε επίπεδο δομής και η ιεραρχική δομή του σχολείου. Μεταξύ των περιβαλλοντικών παραγόντων συγκαταλέγονται οι προσδοκίες της κοινωνίας για τον ρόλο των σχολείων και των εκπαιδευτικών, αλλά και η σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού.

Πιο συγκεκριμένα, η ραγδαία εξέλιξη των εφαρμογών της τεχνολογίας έχει συντελέσει στην ανάπτυξη μεγαλύτερων προσδοκιών από τις κοινότητες και τους γονείς, ώστε η εκπαίδευση να ανταποκρίνεται στις αυξημένες απαιτήσεις των σύγχρονων κοινωνιών (Henderson & Milstein, 2003). Η αδυναμία του σχολείου να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις αυτές, συχνά συνοδεύεται από έντονη κριτική και απαξίωση του ρόλου του εκπαιδευτικού και του σχολείου εν γένει (Stables et al., 2003). Την ίδια στιγμή, η σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού μεταβάλλεται διαρκώς. Οι μαθητές μιας τάξης παρουσιάζουν πολλές φορές ετερογένεια ως προς την κοινωνικοοικονομική κατάσταση αλλά και τις εθνικές και πολιτισμικές

καταβολές, γεγονός που εντείνει το στρες των εκπαιδευτικών, οι οποίοι προσπαθούν να ανταπεξέλθουν τις δυσκολίες, συχνά χωρίς την απαραίτητη επαγγελματική κατάρτιση.

Στα πλαίσια των ενδογενών παραγόντων, οι περιορισμοί του εκπαιδευτικού συστήματος, όπως η έλλειψη εκπαιδευτικών μέσων και οι περίπλοκες διαδικασίες που απαιτούνται προκειμένου να εφοδιαστεί ένα σχολείο με κατάλληλο εξοπλισμό, επηρεάζουν την ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών. Επίσης, ο βαθμοθηρικός προσανατολισμός της μάθησης και η ύπαρξη ενός αντιδραστικού οργανωτικού πλαισίου, το οποίο είναι προσανατολισμένο στη διαιώνιση της υπάρχουσας τάξης πραγμάτων, αντί προς τη διαδικασία αλλαγής, αποτελούν περιορισμούς του εκπαιδευτικού συστήματος που δρουν ανασταλτικά στην ανάπτυξη της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών (Antoniou, Polychroni, & Vlachakis, 2006).

Σε μία βιβλιογραφική ανασκόπηση 50 ερευνών, οι Beltman, Mansfield και Price (2011), ερεύνησαν τους παράγοντες που λειτουργούν ανασταλτικά στην ανάπτυξη της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής. Πιο συγκεκριμένα, βρήκαν ότι η διαχείριση της τάξης και η επιβολή πειθαρχίας αναφέρονται με τη μεγαλύτερη συχνότητα ως ανασταλτικοί παράγοντες ανάπτυξης της ψυχικής ανθεκτικότητας (Demetriou et al., 2009, Howard & Johnson, 2004). Στη συνέχεια, ακολουθούν η διαχείριση μαθητών με προβληματικές συμπεριφορές (Fleming, Mackrain, & LeBuffe, 2013. Kourkoutas & Giouazolias, 2015), η μη υποστηρικτική ή μη οργανωμένη διοίκηση του σχολείου, το φορτωμένο ωράριο των εκπαιδευτικών και η έλλειψη ελεύθερου χρόνου, η έλλειψη ισορροπίας ανάμεσα στον χρόνο που αφιερώνουν οι εκπαιδευτικοί στη δουλειά τους και σε αυτόν που αφιερώνουν στην οικογένειά τους (Sinclair, 2008, Kaldi, 2009) και οι ελλείψεις σε πόρους, εξοπλισμό και εκπαιδευτικό υλικό (Fleet et al., 2007. Smethem, 2007).

Η έρευνα των Beltman, Mansfield και Price έρχεται σε συμφωνία με τη διάκριση των παραγόντων που έκαναν οι Henderson και Milstein (2003), σε περιβαλλοντικούς και ενδογενείς. Ωστόσο, όπως σημειώνουν, οι περισσότερες μελέτες για την ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών επικεντρώνονται περισσότερο στη διερεύνηση των περιβαλλοντικών, παρά των ενδογενών παραγόντων. Αυτές που έχουν ερευνήσει τους ενδογενείς παράγοντες, έχουν επισημάνει κατά κύριο λόγο την αρνητική εικόνα για τον εαυτό, την έλλειψη

αυτοπεποίθησης (Day, 2008. Fleet, Kitson, Cassady, & Hudges, 2007. McCormack & Gore, 2008), τη δυσκολία που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί να ζητήσουν βοήθεια, όταν έρχονται αντιμέτωποι με κάποιο πρόβλημα (Flores, 2006, Fantilli & McDougal, 2009. Jenkins et al., 2009) και την σύγκρουση μεταξύ των προσωπικών πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών για τον τρόπο διδασκαλίας και των διδακτικών πρακτικών που χρησιμοποιούνται στο σχολείο (Flores, 2006. McCormack & Gore, 2008).

### *3.3.2 Προσωπικοί πόροι και χαρακτηριστικά ψυχικά ανθεκτικών εκπαιδευτικών*

Ορισμένοι πόροι που έχουν προσδιορισθεί ως σημαντικοί για την ανάπτυξη της ψυχικής ανθεκτικότητας είναι οι σημαντικές σχέσεις με τους ενήλικες, η αίσθηση προσωπικής ευθύνης, οι κοινωνικές δεξιότητες και η ικανότητα επίλυσης προβλημάτων, η αίσθηση της ικανότητας, των προσδοκιών και των στόχων, του χιούμορ, της επιτυχίας και της εμπιστοσύνης. Οι πόροι αυτοί δύνανται να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς να εκτιμήσουν δυσμενείς καταστάσεις, να αναγνωρίσουν τις επιλογές αντιμετώπισής τους και να βρουν κατάλληλες λύσεις (Bobek, 2002).

#### *A) Σημαντικές σχέσεις:*

Οι νέοι δάσκαλοι δύνανται να βελτιώσουν την ψυχική ανθεκτικότητά τους καλλιεργώντας παραγωγικές σχέσεις με ανθρώπους που κατανοούν τις δοκιμασίες της διδασκαλίας, οι οποίοι ενισχύουν την αξία τους και προσφέρουν πληροφορίες σχετικές με τις επιλογές που είναι διαθέσιμες για την αντιμετώπιση ποικίλων καταστάσεων. Οι σχέσεις που αναπτύσσουν οι δάσκαλοι με τους συναδέλφους τους παρέχουν δίκτυα υποστήριξης που μπορούν να τους βοηθήσουν να ανταπεξέλθουν δυσκολίες. Μεταξύ των ατόμων που μπορούν να λειτουργήσουν υποστηρικτικά για τον δάσκαλο είναι οι συνάδελφοί του, η διεύθυνση αλλά και οι γονείς των μαθητών. Προκειμένου να αποβούν αποτελεσματικές, οι σχέσεις αυτές πρέπει να στηρίζονται στην ειλικρίνεια και την ανοιχτή επικοινωνία. Προσπάθειες συνεργασίας περιλαμβάνουν τη συμμετοχή των διοικητικών στελεχών και των δασκάλων στον καθορισμό των συνεδριάσεων των διδασκόντων, τη συμμετοχή των διδασκόντων σε θέματα προγράμματος σπουδών και την οργάνωση των ωρών διδασκαλίας ώστε οι

εκπαιδευτικοί να έχουν χρόνο για αλληλεπίδραση, επικοινωνία και ενημέρωση (Scott & Smith, 1987).

Σύμφωνα με έρευνα, οι νέοι δάσκαλοι έχουν διπλάσιες πιθανότητες να εγκαταλείψουν την εκπαίδευση μετά από τρία χρόνια, εάν δεν έχουν συμμετάσχει σε κάποιο πρόγραμμα επιμόρφωσης και καθοδήγησης (Olson, 2000). Η σχέση μεταξύ ενός έμπειρου δασκάλου και ενός νέου δασκάλου φαίνεται να αποτελεί μια ισχυρή πηγή αντιμετώπισης των αντιξοοτήτων που συναντούν οι νέοι εκπαιδευτικοί. Ένας βασικός λόγος για τον οποίο οι εκπαιδευτικοί εγκαταλείπουν τη διδασκαλία είναι η φτωχή διοικητική υποστήριξη (Segan, 2000). Η σχέση μεταξύ διοίκησης και εκπαιδευτικών πρέπει να χαρακτηρίζεται από σεβασμό, κατανόηση των ρόλων αλλά και θέληση για τη δημιουργία ενός θετικού και παραγωγικού εργασιακού περιβάλλοντος. Σημαντική για την καλλιέργεια της ψυχικής ανθεκτικότητας του δασκάλου είναι όμως και η σχέση του με τους γονείς. Οι γονείς έχουν τη δυνατότητα να υποστηρίξουν την προσπάθεια των εκπαιδευτικών μέσω της προσωπικής συμμετοχής και της τακτικής επικοινωνίας προσφέροντας εποικοδομητική ανατροφοδότηση.

#### *Β) Καριέρα και δεξιότητες:*

Μπορεί να θεωρείται προφανές ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι ικανοί να διδάξουν, αλλά η καλή προετοιμασία και δια βίου επιμόρφωση είναι κρίσιμες για την προώθηση της ψυχικής ανθεκτικότητας. Περίπου το 30% των σημερινών εκπαιδευτικών κατανέμονται σε τάξεις για τις οποίες δεν είναι ακαδημαϊκά προετοιμασμένοι. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα την υποβίβαση όχι μόνο της διδασκαλίας και της μάθησης, αλλά της εμπιστοσύνης του εκπαιδευτικού προς τον εαυτό και τις δυνατότητές του. Προκειμένου να καλλιεργήσουν την ψυχική ανθεκτικότητά τους, οι δάσκαλοι πρέπει να είναι δια βίου μαθητευόμενοι και πρόθυμοι να αναθεωρήσουν πιθανώς τρέχουσες απόψεις και πρακτικές τους.

#### *Γ) Προσωπική ευθύνη/ ανάπτυξη*

Η ψυχική ανθεκτικότητα μπορεί να ενισχυθεί μέσω της βίωσης του αισθήματος της ευθύνης, καθώς ο εκπαιδευτικός επιλύει προβλήματα, λαμβάνει αποφάσεις και βοηθά τους μαθητές. Είναι επίσης σημαντικό να προβλέπονται τρόποι που θα βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς να βιώσουν την εξέλιξη στην καριέρα τους. Παραδείγματος χάριν, μια καλά διαρθρωμένη κλίμακα προαγωγών, που

χρησιμοποιεί την αμοιβή, τη θέση και το επίπεδο ευθύνης για να δηλώσει την πρόοδο των δασκάλων δύναται να δώσει στους εκπαιδευτικούς ένα ευρύτερο και πιο ορατό φάσμα ευκαιριών και κινήτρων για εξέλιξη ενδυναμώνοντας την ψυχική ανθεκτικότητά τους.

#### *Δ) Αίσθηση της ολοκλήρωσης*

Ένα άλλο απαραίτητο στοιχείο για την ανάπτυξη της ψυχικής ανθεκτικότητας είναι η βίωση της επιτυχίας αλλά και η αναγνώρισή της. Οι προσπάθειες των εκπαιδευτικών να καθοδηγήσουν τους μαθητές τους συχνά θεωρούνται δεδομένες. Για παράδειγμα, ένας εκπαιδευτικός μπορεί να εργάζεται για μήνες και να μελετά προκειμένου να βοηθήσει έναν μαθητή του στην ανάγνωση ή την τάξη του στην κατανόηση μιας έννοιας. Σαφώς ο εκπαιδευτικός βιώνει εγγενείς ανταμοιβές βλέποντας την επιρροή του στη γνωστική, κοινωνική και προσωπική ανάπτυξη των μαθητών του. Η επιτυχία του φυσικά δεν αφορά μονάχα την βελτίωση των σκορ στα τεστ των μαθητών, αλλά την πρόοδο στη διαμόρφωση κατάλληλων και θετικών συμπεριφορών. Οι διευθυντές, οι γονείς και οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί είναι σημαντικό να αναγνωρίζουν τακτικά τις επιτυχίες του δασκάλου. Το γεγονός αυτό επισημαίνεται από έρευνες, οι οποίες υποδεικνύουν ότι όταν οι προσπάθειες των εκπαιδευτικών συγχάιρονται και ενισχύονται, οι δάσκαλοι δύνανται να ξεπεράσουν αποθαρρυντικές εμπειρίες διατηρώντας και ενισχύοντας την ψυχική ανθεκτικότητά τους.

#### *Ε) Αίσθηση του χιούμορ*

Ένας δάσκαλος που καλλιεργεί την αίσθηση του χιούμορ και την ικανότητα να γελάει με τα λάθη του κατέχει ένα εξαιρετικό μέσο απελευθέρωσης από τις αποτυχίες και βελτίωσης της ψυχικής ανθεκτικότητάς του. Μέσω της χρήσης κατάλληλου χιούμορ, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να διερευνήσουν εναλλακτικές λύσεις για την επίλυση προβλημάτων με λιγότερο απειλητικό τρόπο. Το χιούμορ και το γέλιο προάγουν την καλή υγεία, ανακουφίζουν από το εργασιακό στρες και ανυψώνουν ψυχολογικά το άτομο (Fenwick 1998). Η συγγραφέας και θεραπευτής Catherine Fenwick γνωστή για τη διεξαγωγή σεμιναρίων για το χιούμορ σε όλο τον κόσμο, αναφέρει χαρακτηριστικά: «Αναζητήστε την αστεία πλευρά της ζωής. Απολαύστε αυτό που κάνετε. Δημιουργήστε μια ατμόσφαιρα φροντίδας,

υποστήριξης και διασκέδασης στη δουλειά σας. Όταν διασκεδάσεις δουλεύεις πιο αποτελεσματικά και αποδοτικά» (1998, 2).

Η ποιοτική έρευνα της Mansfield και των συνεργατών της (2012) σε 200 εκπαιδευτικούς εντόπισε τα κυριότερα χαρακτηριστικά που καθιστούν έναν εκπαιδευτικό ψυχικά ανθεκτικό. Τα χαρακτηριστικά αυτά περιλαμβάνουν τέσσερις διαστάσεις: την επαγγελματική διάσταση, τη συναισθηματική διάσταση, την κοινωνική διάσταση και τη διάσταση κινήτρων των εκπαιδευτικών (Πίνακας 3.1).

Πίνακας 3.1 Χαρακτηριστικά του ψυχικά ανθεκτικού εκπαιδευτικού

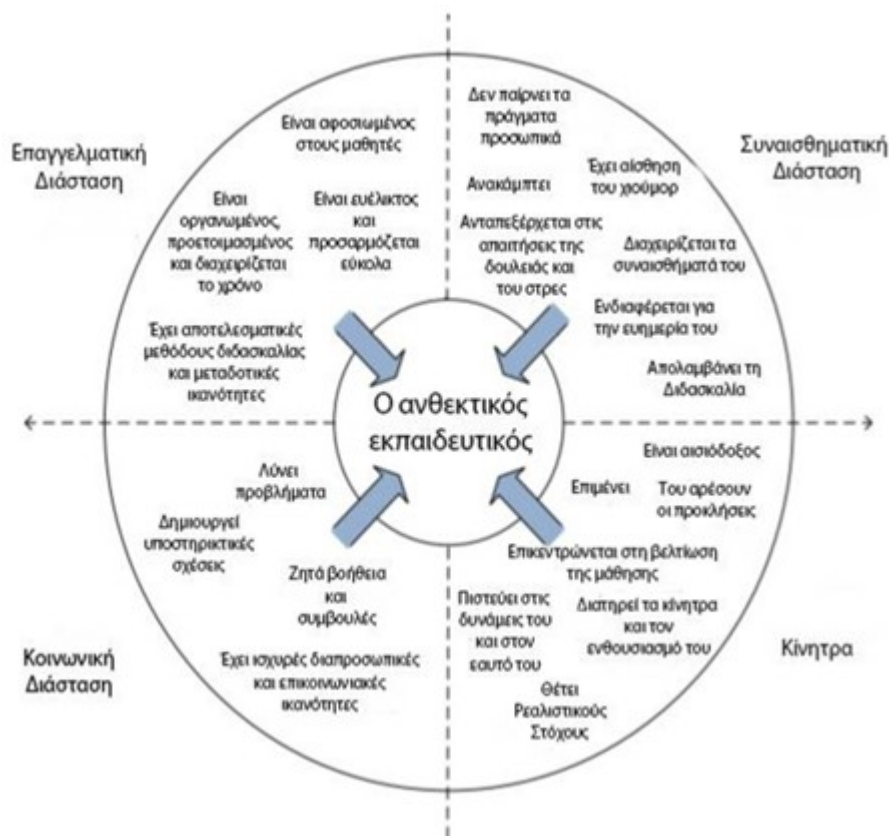
<i>A) Συναισθηματική διάσταση:</i>	
<input type="checkbox"/>	αντεπεξέρχεται στις εργασιακές απαιτήσεις/στρες
<input type="checkbox"/>	είναι σε θέση να ανακάμπτει μετά από μια αντιξοότητα
<input type="checkbox"/>	νοιιάζεται για την προσωπική του ευεξία
<input type="checkbox"/>	δεν παίρνει προσωπικά συμπεριφορές και γεγονότα
<input type="checkbox"/>	ρυθμίζει τα συναισθήματά του
<input type="checkbox"/>	έχει αίσθηση του χιούμορ
<input type="checkbox"/>	αντλεί ευχαρίστηση από τη διδασκαλία
<i>B) Κοινωνική διάσταση:</i>	
<input type="checkbox"/>	επιλύει προβλήματα
<input type="checkbox"/>	ζητά βοήθεια και συμβουλές
<input type="checkbox"/>	αναπτύσσει σχέσεις και δίκτυο υποστήριξης
<input type="checkbox"/>	έχει αποτελεσματικές διαπροσωπικές και επικοινωνιακές δεξιότητες
<i>Γ) Επαγγελματική διάσταση:</i>	
<input type="checkbox"/>	είναι ευέλικτος και προσαρμόσιμος
<input type="checkbox"/>	αναστοχάζεται και ενδοσκοπεί
<input type="checkbox"/>	είναι αφοσιωμένος στους μαθητές
<input type="checkbox"/>	προετοιμάζεται και είναι οργανωμένος
<input type="checkbox"/>	διαθέτει αποτελεσματικές δεξιότητες διδασκαλίας
<i>Δ) Διάσταση κινήτρων</i>	
<input type="checkbox"/>	έχει θετική και αισιόδοξη στάση
<input type="checkbox"/>	επιμένει, όταν αντιμετωπίζει δυσκολίες
<input type="checkbox"/>	εστιάζει στη μάθηση και τη βελτίωση
<input type="checkbox"/>	έχει αυτοπεποίθηση και αυτοαποτελεσματικότητα
<input type="checkbox"/>	αναλαμβάνει με ευχαρίστηση δύσκολα έργα
<input type="checkbox"/>	διατηρεί υψηλά κίνητρα και ενθουσιασμό
<input type="checkbox"/>	θέτει ρεαλιστικούς στόχους και προσδοκίες

Τα χαρακτηριστικά αυτά συνοψίζονται και στο Σχήμα 3.1. Εκείνα που βρίσκονται πιο κοντά στον εσωτερικό κύκλο θεωρείται ότι ασκούν μεγαλύτερες επιδράσεις

στην ψυχική ανθεκτικότητα του εκπαιδευτικού, ενώ οι διακεκομμένες γραμμές υποδηλώνουν την αλληλεπίδραση και αλληλεξάρτηση των χαρακτηριστικών (Mansfield, Beltman, Price, & McConney, 2012).

Σχήμα 3.1 Χαρακτηριστικά του ψυχικά ανθεκτικού εκπαιδευτικού (Mansfield, Beltman, Price & McConney 2012, σ.362)

Η επαγγελματική διάσταση αφορά τις δεξιότητες διδασκαλίας που βοηθούν τον εκπαιδευτικό να ανταπεξέλθει τις δυσκολίες που προκύπτουν μέσα στο σχολικό περιβάλλον. Η συναισθηματική διάσταση αναφέρεται στους ατομικούς παράγοντες που περιλαμβάνουν χαρακτηριστικά όπως ο αλτρουισμός (Brunetti, 2006, Chong & Low, 2009), η υπομονή και η επιμονή (Fleet, Kitson, Cassady, & Hughes, 2007, Sinclair, 2008) και η αίσθηση του χιούμορ (Bobek, 2002, Jarzabkowski, 2002). Η



διάσταση που αναφέρεται στα κίνητρα περιλαμβάνει παράγοντες όπως η αυτοαποτελεσματικότητα, η εμπιστοσύνη του εκπαιδευτικού στις δυνάμεις και τις



διδασκτικές του ικανότητες (Kaldi, 2009, Woolfolk Hoy & Spero, 2005) και η προθυμία να αναλάβουν ρίσκα (Sumsion, 2003).

Τέλος, η κοινωνική διάσταση αφορά τις διαπροσωπικές δεξιότητες του εκπαιδευτικού που του επιτρέπουν να αναπτύσσει δίκτυα κοινωνικής υποστήριξης (Howard & Johnson, 2004, Tait, 2008). Οι Day και Gu (2014) υποστηρίζουν ότι αντί να επικεντρωνόμαστε στους στρεσογόνους παράγοντες, πρέπει να δώσουμε προτεραιότητα στην κατανόηση των τρόπων με τους οποίους τα σχολεία θα ενισχύσουν την ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών. Το σχολικό πλαίσιο, αλλά και άλλα πλαίσια όπως η οικογένεια, οι φίλοι και τα κοινωνικά δίκτυα παίζουν καθοριστικό ρόλο στην ευεξία και την ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών (Mansfield et al., 2012).

### 3.3.3 Προστατευτικοί παράγοντες εργασιακού στρες που συμβάλλουν στην ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών

Το επάγγελμα των εκπαιδευτικών είναι ιδιαιτέρως στρεσογόνο, γεγονός που καθιστά πολύ σημαντική τη μέριμνα της ψυχικής τους υγείας για την προαγωγή της ανθεκτικότητας και της ευεξίας τους. Όπως υποστηρίζουν οι Fleming et al. (2013), οι εκπαιδευτικοί που βιώνουν άγχος και απογοήτευση, ενδέχεται να παρουσιάσουν μειωμένη διαθεσιμότητα απέναντι στους μαθητές τους, αλλά και απάθεια, η οποία έχει ως συνέπεια μειωμένες αλληλεπιδράσεις μεταξύ δασκάλου και μαθητή και υπερβολική κόπωση. Σύμφωνα με τους ίδιους ερευνητές, όταν οι δάσκαλοι έρχονται αντιμέτωποι με υψηλά επίπεδα στρες μπορεί να εμφανίσουν δυσλειτουργία ως προς την ικανότητά τους να διαμορφώσουν κατάλληλες συμπεριφορές.

Οι έρευνες για την ψυχική ανθεκτικότητα και το εργασιακό στρες έχουν υπογραμμίσει μια σειρά παραγόντων, οι οποίοι λειτουργούν προστατευτικά για τους εκπαιδευτικούς. Οι προστατευτικοί παράγοντες μπορεί να είναι ποιοτικά χαρακτηριστικά των ίδιων των ατόμων ή των πλαισίων στα οποία ανήκουν τα άτομα (οικογένεια, ευρύτερο περιβάλλον), τα οποία αμβλύνουν τις συνέπειες των δυσμενών καταστάσεων (Λακιώτη, 2011). Οι προστατευτικοί παράγοντες ευθύνονται για τη μείωση της πιθανότητας εκδήλωσης προβλημάτων και την αυξημένη πιθανότητα εμφάνισης θετικών αποτελεσμάτων. Κάθε προστατευτικός

παράγοντας συμβάλλει στην πρόληψη περισσότερων του ενός αρνητικών αποτελεσμάτων (Durlak, 1998).

Μία κλασική μελέτη για την ψυχική ανθεκτικότητα υποδεικνύει ότι οι ατομικοί, οικογενειακοί και περιβαλλοντικοί πόροι αναστέλλουν τις αρνητικές επιπτώσεις των στρεσογόνων παραγόντων της ζωής (Werner, 1995). Αυτοί οι πόροι μπορεί να περιλαμβάνουν προσωπικά χαρακτηριστικά, όπως δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων και προηγούμενες εμπειρίες ή περιβαλλοντικούς παράγοντες, όπως υποστηρικτικούς συναδέλφους και θετικές οικογενειακές εμπειρίες. Προκειμένου να γίνουν ψυχικά ανθεκτικά, τα άτομα πρέπει να μάθουν να προσαρμόζονται σε αρνητικές συνθήκες με τη βοήθεια των πόρων τους, οι οποίοι μπορούν να τους προσφέρουν χρήσιμες πληροφορίες όσον αφορά τις προοπτικές και τη λήψη αποφάσεων. Η μάθηση από τις εμπειρίες του παρελθόντος αυξάνει τους διαθέσιμους πόρους βελτιώνοντας την ανθεκτικότητα του ατόμου για την αντιμετώπιση μελλοντικών καταστάσεων.

Μερικοί από τους βασικότερους προστατευτικούς παράγοντες που έχουν αναδειχθεί μέσα από τη βιβλιογραφία είναι:

*α) Αυτοαποτελεσματικότητα*

Όπως υποστηρίζουν οι Holzberger, Phillip & Kunter (2013), τα ανθεκτικά άτομα διαθέτουν ισχυρή πίστη στον εαυτό τους και τις δυνάμεις τους να ανταπεξέλθουν από απειλητικές συνθήκες ζωής. Επιπλέον, οι Gebbie, Ceglowski, Taylor & Miels (2012) ανέφεραν ότι η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών αποτελεί ένα ισχυρό χαρακτηριστικό που συχνά παραβλέπεται και υποτιμάται. Παρόλα αυτά, κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική στην αρχή της σταδιοδρομίας των εκπαιδευτικών, κατά την οποία έρχονται σε επαφή με πρωτόγνωρες προκλήσεις και μπορεί να ενισχυθεί όταν οι δάσκαλοι ξεπεράσουν τις δυσκολίες με τις οποίες έρχονται αντιμέτωποι στα σχολικά πλαίσια και τη διδασκαλία (DeJong et al., 2014).

Η εκλαμβανόμενη αυτοαποτελεσματικότητα και οι προσωπικοί στόχοι των εκπαιδευτικών μπορούν να ενισχύσουν τα κίνητρα και την απόδοσή τους (Bandura & Locke, 2003). Οι πεποιθήσεις περί αποτελεσματικότητας επηρεάζουν το αν οι άνθρωποι σκέφτονται και δρουν απρόβλεπτα ή στρατηγικά, αισιόδοξα ή απαισιόδοξα, τα μέτρα δράσης που επιλέγουν να ακολουθήσουν, τους στόχους που έχουν θέση για τους εαυτούς τους και τη δέσμευσή τους έναντι αυτών. Επιπλέον,

επιδρούν στις προσπάθειες που καταβάλλουν σε συγκεκριμένα εγχειρήματα, στα αποτελέσματα που αναμένουν από τις προσπάθειες που παράγουν, στην επιμονή τους απέναντι σε εμπόδια αλλά και στην ανθεκτικότητά τους απέναντι σε αντιξοότητες (Bandura, 2000).

#### *β) Εργασία και ισορροπία προσωπικής ζωής*

Η δημιουργία μιας ισορροπίας μεταξύ σπιτιού και σχολείου συμβάλλει στη σωματική και συναισθηματική ευεξία μακριά από το σχολείο, το οποίο με τη σειρά του συμβάλλει στην αύξηση της ικανοποίησης στο σχολείο, ακόμα και κάτω από αντίξοες συνθήκες.

#### *γ) Διοικητική υποστήριξη και συλλογικότητα*

Στα πλαίσια της διοικητικής υποστήριξης, ο Maier- Höfer (2015) υπογράμμισε τη χρησιμότητα της σχέσης μέντορα – εκπαιδευτικού στην παροχή βοήθειας για την αντιμετώπιση προκλητικών καταστάσεων και την επίλυση προβλημάτων. Αλλά και ο Brown (2012) τόνισε τη σημασία της συνεργασίας των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων, αφού αυτή φαίνεται να επηρεάζει τη θετική στάση των εκπαιδευτικών και τα επιτεύγματα των παιδιών.

#### *δ) Κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες*

Οι κοινωνικά και συναισθηματικά ώριμοι εκπαιδευτικοί έχουν επίγνωση των συναισθημάτων τους και δύνανται να δημιουργήσουν και να διατηρήσουν σχέσεις με τους άλλους (Bullock et al., 2015). Επιπλέον, χρησιμοποιούν υγιείς στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων κάθε φορά που έρχονται αντιμέτωποι με δυσμενείς συνθήκες εργασίας (Klassen, Perry, & Frenzel, 2012).

Ο εντοπισμός των παραγόντων που συμβάλλουν στην προστασία του ατόμου από τις αντιξοότητες με τις οποίες έρχεται σε επαφή κρίνεται ιδιαίτερα σημαντικός. Σε αυτή την κατεύθυνση, έχουν μελετηθεί και τα εσωτερικά και εξωτερικά εφόδια (internal and external assets) καθώς και οι πηγές στήριξης (resources). Τα εφόδια αναφέρονται σε μετρήσιμα χαρακτηριστικά ατόμων ή καταστάσεων, τα οποία αποτελούν προβλεπτικούς παράγοντες για την ύπαρξη θετικών αποτελεσμάτων στο μέλλον ως προς κάποιο συγκεκριμένο κριτήριο ανάπτυξης (Morrison, Brown, D’Incau, O’Farrell & Furlong, 2006).

Τα εσωτερικά εφόδια περιλαμβάνουν την αυτεπίγνωση, τις δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων, τις θετικές στάσεις, την αισιοδοξία, την προσαρμοστικότητα, την

επιμονή, την πίστη στην εσωτερική δύναμη του ανθρώπου, την αυτοαποτελεσματικότητα, την αντίληψη του περιβάλλοντος και των καταστάσεων ως κατανοήσιμων και διαχειρίσιμων, την αίσθηση νοήματος και σκοπού, τις υψηλές προσδοκίες επίδοσης, την ενσυναίσθηση και την ικανότητα συνεργασίας. Από την άλλη πλευρά, τα εξωτερικά εφόδια περιλαμβάνουν τις σχέσεις ενδιαφέροντος, εμπιστοσύνης και φροντίδας και την ουσιαστική συμμετοχή στην οικογένεια, το σχολείο και την ομάδα συνομηλίκων (Benard, 2004). Οι πηγές στήριξης αναφέρονται κατά κύριο λόγο στα ανθρώπινα, κοινωνικά και υλικά εφόδια που διαθέτει και χρησιμοποιεί το άτομο στις διαδικασίες προσαρμογής.

Μία άλλη ομαδοποίηση των προστατευτικών παραγόντων για την ψυχική ανθεκτικότητα (Masten & Coatsworth, 1998): α) τους προστατευτικούς παράγοντες μέσα στην οικογένεια, β) τους προστατευτικούς παράγοντες στην κοινότητα και γ) τους προστατευτικούς παράγοντες μέσα στο άτομο. Ωστόσο, τα τελευταία χρόνια έχουν προστεθεί ψυχοβιολογικοί, γενετικοί παράγοντες, αλλά και παράγοντες του ευρύτερου πλαισίου μέσα στο οποίο ζουν τα άτομα. Τέτοιοι παράγοντες είναι το κοινωνικό περιβάλλον, το φυσικό και τεχνητό περιβάλλον, οι κοινότητες, τα πολιτισμικά συστήματα, τα μέσα μαζικής ενημέρωσης και η θρησκεία (Lepore & Revenson, 2006).

Ένας από τους συχνότερα εμφανιζόμενους στη βιβλιογραφία προστατευτικός παράγοντας που σχετίζεται με την ψυχική ανθεκτικότητα είναι οι θετικές αντιλήψεις και τα θετικά συναισθήματα του ατόμου για τον εαυτό του και την ικανότητά του να αντιμετωπίζει τις αντίξοες συνθήκες και να διατηρεί τον έλεγχο στη ζωή του. Άτομα με υψηλή ψυχική ανθεκτικότητα παρουσιάζουν πιο αισιόδοξη θεώρηση για τη ζωή, είναι πιο δεκτικά σε νέες εμπειρίες και διακρίνονται για την υψηλή θετική συναισθηματική τους έκφραση (high positive emotionality) (Block & Kremen, 1996). Επιπλέον, τα άτομα αυτά χρησιμοποιούν συχνά θετικές στρατηγικές όπως το χιούμορ και τη χαλάρωση ως τρόπους αντιμετώπισης των προβλημάτων (Masten, 1994. Werner & Smith, 1992).

Σύμφωνα με τους Tugade και Fredrickson (2004), τα ανθεκτικά άτομα χρησιμοποιούν τα θετικά συναισθήματα ώστε να ανακάμψουν από αρνητικές συναισθηματικές εμπειρίες ρυθμίζοντας το συναίσθημά τους. Κατά αυτόν τον τρόπο, τα άτομα προστατεύονται από την κατάθλιψη και το στρες όταν βρίσκονται

σε περιόδους κρίσης. Τα ευρήματά τους έδειξαν ότι ένα υψηλό ποσοστό του δείγματος (72%) εμφάνιζε καταθλιπτικά συμπτώματα, θυμό, λύπη, στρες και φόβο. Παρόλα αυτά, οι άνθρωποι αυτοί βίωναν και θετικά συναισθήματα. Τα άτομα που αρχικά χαρακτηρίστηκαν από υψηλή ψυχολογική αντοχή, αν και αισθάνθηκαν ποικίλα αρνητικά συναισθήματα, βίωσαν θετικά συναισθήματα σε εντονότερο βαθμό από άλλους συμμετέχοντες και εμφάνισαν λιγότερα καταθλιπτικά συμπτώματα.

Άλλες έρευνες κατέληξαν στα ακόλουθα συμπεράσματα σχετικά με τη σχέση θετικών συναισθημάτων και ψυχικής ανθεκτικότητας (Cohn et al., 2009. Ong, Bergeman, Bisconti & Wallace, 2006): α) τα θετικά συναισθήματα εμφανίζονται συχνότερα ανάμεσα σε άτομα με υψηλή ψυχική ανθεκτικότητα, β) με την πάροδο του χρόνου, τα θετικά συναισθήματα βοηθούν τα άτομα να ανταπεξέλθουν από τις δυσκολίες και να ανακάμψουν αποτελεσματικά από αυτές, γ) μετά από κρίσεις προφυλάσσουν τα άτομα από την κατάθλιψη και δ) τα άτομα που βιώνουν περισσότερα θετικά συναισθήματα αισθάνονται μεγαλύτερη ικανοποίηση από τη ζωή τους, αισιοδοξία και ηρεμία.

#### *3.4 Παρεμβάσεις για την ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας*

Σύμφωνα με τους Zautra et al. (2010) η αποδοχή μιας ποικιλίας παρεμβάσεων που μπορούν να φανούν χρήσιμες, όπως η καθοδήγηση (coaching), η άσκηση και η ενσυνειδητότητα (mindfulness), μπορεί να οδηγήσει σε ενίσχυση της ανθεκτικότητας του ατόμου, δεδομένου ότι η ανθεκτικότητα ως δυναμική διαδικασία αναπτύσσεται με την πάροδο του χρόνου.

Μία δομημένη παρέμβαση που αποσκοπεί στη βελτίωση της ψυχικής ευεξίας και την ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας είναι η θεραπεία ευεξίας –Well-Being therapy – (Fava & Tomba, 2009). Το μοντέλο αυτό στοχεύει στη θεραπεία των

συμπτωμάτων που επιμένουν, μετά την επιτυχή θεραπεία των διαταραχών άγχους. Ο Αμερικανικός Ψυχολογικός Σύλλογος (American Psychological Association – APA) προτείνει μια διαφορετική προσέγγιση. Αναφέρει δέκα τρόπους με τους οποίους το άτομο μπορεί να καλλιεργήσει την ψυχική ανθεκτικότητά του. Αυτοί είναι: η δημιουργία καλών σχέσεων με μέλη της οικογένειας, φίλους και άλλους, η αποφυγή αντιμετώπισης των κρίσεων ως ανυπέρβλητων προβλημάτων, η αποδοχή του γεγονότος ότι η αλλαγή είναι μέρος της ζωής, η λήψη αποφασιστικής δράσης απέναντι στις αντίξοες καταστάσεις, η αναζήτηση ευκαιριών για αυτοανακάλυψη, η καλλιέργεια θετικής άποψης για τον εαυτό, η εστίαση στην ευρύτερη εικόνα, η διατήρηση μιας αισιόδοξης ματιάς και η φροντίδα του εαυτού (American Psychological Association, 2004).

Όλο και περισσότερες έρευνες επισημαίνουν ότι η ικανότητα ενός ατόμου να εκτίθεται σε στρεσογόνους παράγοντες ή ακόμη και δυνητικά τραυματικά γεγονότα αυξάνει την ανθεκτικότητά του απέναντι σε μελλοντικούς στρεσογόνους παράγοντες (Crane & Searle, 2016; Seery, Holman, & Silver, 2010; Seery, Leo, Lupien, Kondrak, & Almonte, 2013). Πρόσφατη έρευνα έδειξε ότι η έκθεση σε δύο έως τέσσερις αντίξοες καταστάσεις ή τραυματικά γεγονότα είχε ως αποτέλεσμα τη μεγαλύτερη ανθεκτικότητα του ατόμου σε σύγκριση με τη μη έκθεση σε αντιξοότητες ή την έκθεση σε περισσότερες από τέσσερις αντίξοες συνθήκες (Seery et al., 2010). Συνεπώς, φαίνεται πως η σχέση μεταξύ αντιξοότητας και ανθεκτικότητας αντανακλά ένα ανεστραμμένο σχήμα U, όπου μέτρια επίπεδα αντιξοότητας σχετίζονται με μεγαλύτερη ανθεκτικότητα (Seery et al., 2010).

Η εμπειρία στρεσογόνων παραγόντων δύναται να προκαλέσει προσαρμοστικό αναστοχασμό. Στο μοντέλο Συστηματικού Αναστοχασμού για την ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας, προτείνεται ότι στα άτομα που αναπτύσσουν τελικά την ικανότητα ανθεκτικότητας μέσω της έκθεσης σε παράγοντες στρες, η εμπειρία του αρχικού ψυχολογικού στρες αποτελεί έναυσμα για μια σημαντική μεταγνωστική διαδικασία, η οποία ενισχύει την ψυχική ανθεκτικότητά τους: τον συστηματικό αναστοχασμό. Ο αναστοχασμός περιγράφεται καλύτερα ως μία μεταγνωστική προσέγγιση μάθησης που περιλαμβάνει την ανάπτυξη της αυτεπίγνωσης και της αξιολόγησης των σκέψεων, των συναισθημάτων και των συμπεριφορών ενός

ατόμου, επιτρέποντας του να αναπτύξει αυτογνωσία (Grant, Franklin, & Langford, 2002. Hattie, Biggs, & Purdie, 1996).

Στα πλαίσια του μοντέλου του συστηματικού αναστοχασμού για την ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας διακρίνονται η ικανότητα ανθεκτικότητας και τα αποτελέσματα της ανθεκτικότητας. Ειδικότερα, όταν οι ερευνητές μετρούν την ανθεκτικότητα βάσει της παρουσίας ή απουσίας συμπτωμάτων μετά από ένα τραυματικό ή στρεσογόνο συμβάν, τότε η ανθεκτικότητα μετριέται ως αποτέλεσμα. Σε τέτοιες περιπτώσεις η ανθεκτικότητα διαπιστώνεται μέσω της απουσίας κλινικών συμπτωμάτων ή της παρουσίας θετικής λειτουργίας. Σύμφωνα με αυτή την προοπτική, η ανθεκτικότητα ως αναδυόμενο αποτέλεσμα ορίζεται ως «η διατήρηση ή η ταχεία ανάκαμψη της ψυχικής υγείας κατά τη διάρκεια και μετά την έκθεση σε σημαντικούς στρεσογόνους παράγοντες» (Kalisch et al., 2017, p. 786).

Αντίθετα, η ικανότητα ανθεκτικότητας χαρακτηρίζεται από τα ψυχοκοινωνικά προσόντα και τους προστατευτικούς παράγοντες (π.χ. εξωστρέφεια, Campbell-Sills, Cohan, & Stein, 2006), που αυξάνουν το δυναμικό της ανθεκτικότητας μελλοντικά. Η έννοια της ικανότητας για ανθεκτικότητα συλλαμβάνει αυτό που έχει περιγραφεί ως το πρώτο κύμα έρευνας όσον αφορά «τους φαινομενολογικούς περιγραφείς των ανθεκτικών ιδιοτήτων των ατόμων και των συστημάτων υποστήριξης» (Richardson, 2002, p. 308). Σε γενικές γραμμές, αυτές οι ιδιότητες περιλαμβάνουν στρατηγικές αντιμετώπισης, γνωστικές και συμπεριφορικές προσπάθειες διαχείρισης, συνειδητές και ασυνείδητες διαδικασίες που υποστηρίζουν την ανθεκτικότητα (Lazarus & Folkman, 1984).

Το συστηματικό μοντέλο αναστοχασμού περιλαμβάνει πέντε πρακτικές ενδυνάμωσης της ψυχικής ανθεκτικότητας. Πιο συγκεκριμένα, πρόκειται για πέντε αναστοχαστικές πρακτικές, οι οποίες εμφανίζονται σε άτομα που ενδέχεται να βιώσουν ενίσχυση της ανθεκτικότητάς τους, ως συνέπεια της έκθεσης σε στρεσογόνες συνθήκες. Όπως συνεπάγεται και από τον ορισμό του αναστοχασμού, η πρώτη πρακτική είναι η αυτογνωσία (self-awareness) της συναισθηματικής εμπειρίας και των ρυθμιστικών διεργασιών ως απάντηση στο στρεσογόνο γεγονός που βιώνει το άτομο.

Η δεύτερη πρακτική αφορά την αναγνώριση του εναύσματος (trigger identification), (Cheng, Chiu, Hong, & Cheung, 2001). Αφορά δηλαδή την ικανότητα

του ατόμου να εντοπίζει τις συγκεκριμένες συνθήκες που πυροδοτούν τις αρχικές αποκρίσεις του. Η αναγνώριση ενός συγκεκριμένου εναύσματος επιτρέπει στο άτομο να προσαρμόσει καλύτερα τον τρόπο διαχείρισης του προβλήματος (Bandura, 1986). Η τρίτη πρακτική είναι η επαναξιολόγηση (reappraisal). Η διαδικασία αναστοχασμού ενθαρρύνει την επανεξέταση των αρχικών αξιολογήσεων του ατόμου. Η εκμάθηση της τροποποίησης της αρχικής εκτίμησης ενός γεγονότος, με έναν τρόπο που αλλάζει τη φύση των συναισθηματικών αντιδράσεων αποτελεί βασικό μέρος της εν λόγω ψυχολογικής παρέμβασης (Beck, 1983. Gross & Miñoz, 1995).

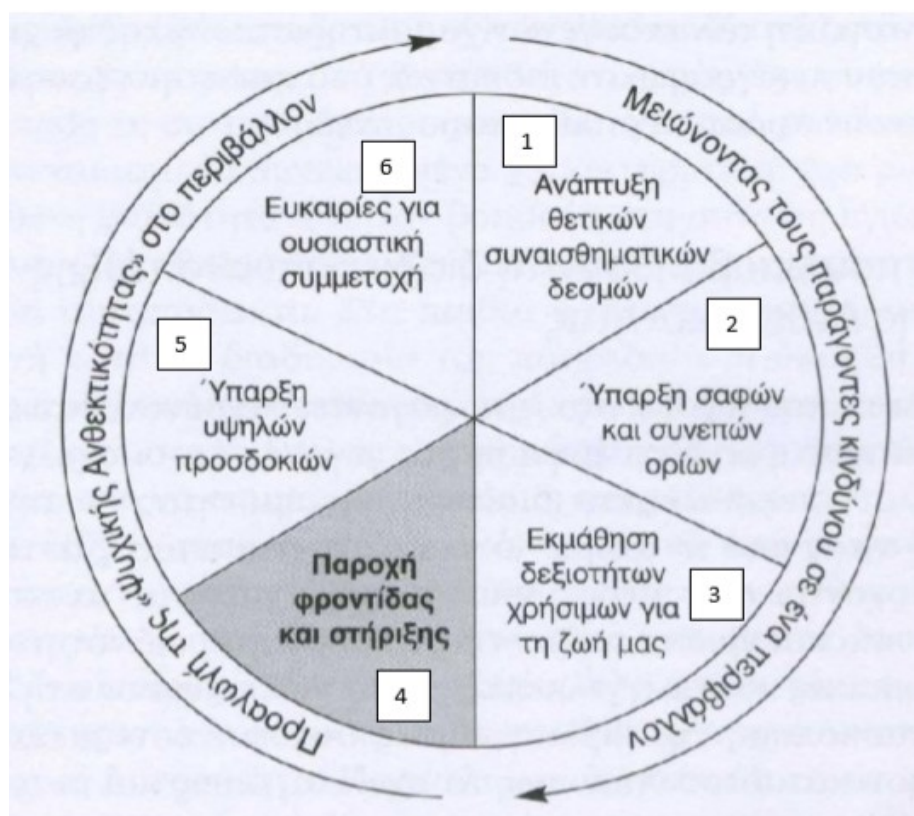
Η τέταρτη και η πέμπτη πρακτική επηρεάζουν άμεσα τη μελλοντική ανάπτυξη της ικανότητας για ψυχική ανθεκτικότητα. Για τον λόγο αυτό, αναφέρονται από κοινού ως πρακτικές εστιασμένες στην ανάπτυξη (development-focused practices). Η τέταρτη πρακτική, η αξιολόγηση, την ψύχραιμη διερεύνηση των διαφόρων πτυχών της απόκρισης του ατόμου στο στρεσογόνο γεγονός, και την αξιολόγησή τους ως αποτελεσματικών ή μη αποτελεσματικών. Τέλος η μελλοντική εστίαση (future focus) παρακινεί το άτομο είτε να προσδιορίσει τι θα μπορούσε να κάνει διαφορετικά στο μέλλον ή να επιχειρήσει μια διαφορετική προσέγγιση της παρούσας στρεσογόνας συνθήκης αντικατοπτρίζοντας το αποτέλεσμα της στο μέλλον.

Μία άλλη μέθοδος ενίσχυσης της ψυχικής ανθεκτικότητας αναπτύχθηκε από τους Henderson και Milstein (2008) με σκοπό να βοηθήσει τα άτομα να δημιουργήσουν μια θετική εικόνα για τον εαυτό τους, μειώνοντας τους παράγοντες κινδύνου που συνδέονται με την ψυχική τους υγεία και προάγοντας τους προστατευτικούς παράγοντες. Η μέθοδος αυτή περιλαμβάνει τα εξής βήματα (Henderson & Milstein, 2008, σ. 37, 74-77), (Σχήμα 3.2):

- Αύξηση των θετικών συναισθηματικών δεσμών (Increase pro-social bonding)
- Δημιουργία σαφών και συνεπών ορίων (Set clear, consistent boundaries)
- Εκμάθηση δεξιοτήτων χρήσιμων για την ζωή (Teach life skills)
- Παροχή φροντίδας και στήριξης (Provide caring and support)
- Ορισμός και ύπαρξη υψηλών προσδοκιών (Set and communicate high expectations)
- Παροχή ευκαιριών για ουσιαστική συμμετοχή (Provide opportunities for meaningful participation).



Σχήμα  
3.2



Προαγωγή ψυχικής ανθεκτικότητας (Henderson & Milstein, 2008, σ.34)

Ειδικότερα, η πρώτη στρατηγική αφορά την ανάπτυξη θετικών συναισθηματικών δεσμών. Τα άτομα που έχουν συνάψει ισχυρούς συναισθηματικούς δεσμούς με την οικογένεια, τους φίλους και τους συναδέλφους τους εκδηλώνουν σε πολύ μικρότερο βαθμό επικίνδυνες συμπεριφορές συγκριτικά με άτομα που διατηρούν

τυπικές επαφές με τον κοινωνικό τους περίγυρο. Η δεύτερη στρατηγική, η ύπαρξη δηλαδή σαφών και ξεκάθαρων ορίων μέσα σε ένα κοινωνικό πλαίσιο περιλαμβάνει την ανάπτυξη και συνεπή εφαρμογή της πολιτικής κάθε κοινωνικού περιβάλλοντος και αφορά την αποσαφήνιση των προσδοκιών για την επιθυμητή συμπεριφορά. Είναι σημαντικό να υπάρχουν σαφώς διατυπωμένες προσδοκίες για τη συμπεριφορά μέσα σε ένα κοινωνικό πλαίσιο, η μη τήρηση των οποίων θα περιλαμβάνει ανάλογες συνέπειες.

Η τρίτη στρατηγική, αυτή δηλαδή της εκμάθησης δεξιοτήτων αναφέρεται στην ικανότητα σύναψης συνεργατικών σχέσεων, στην επίλυση συγκρούσεων με υγιή τρόπο, αλλά και σε δεξιότητες επικοινωνίας, επίλυσης προβλημάτων και λήψης αποφάσεων. Οι υπόλοιπες τρεις στρατηγικές διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην αντιμετώπιση αντίξων καταστάσεων (Benard, 1991). Ειδικότερα, η παροχή στήριξης και φροντίδας αναφέρεται στην αποδοχή και την άνευ όρων ενθάρρυνση. Μπορεί να παρέχεται από την οικογένεια, τους φίλους, τους συναδέλφους ή ακόμη και κάποιον ειδικό ψυχολογικής υποστήριξης (Werner & Smith, 1992). Οι προσδοκίες μπορεί να αφορούν τόσο τις απαιτήσεις που έχει το άτομο από τον εαυτό του, όσο και τις απαιτήσεις που έχουν οι άλλοι για το άτομο. Τέλος, η τρίτη στρατηγική αναφέρεται στην παροχή ευκαιριών για ουσιαστική συμμετοχή στην επίλυση του προβλήματος, μέσω του προγραμματισμού, της δημιουργίας στόχων και της παροχής βοήθειας από τρίτους.

### 3.5 Εργασιακό στρες και ψυχική ανθεκτικότητα εκπαιδευτικών

Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού θεωρείται ένα από τα πιο στρεσογόνα επαγγέλματα. Πιο συγκεκριμένα, η έρευνα των Travers και Cooper (1993), οι οποίοι συνέκριναν τα επίπεδα στρες που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί σε σχέση με εργαζομένους σε άλλα επαγγέλματα, κατέληξε ότι σε σύγκριση με άλλα επαγγέλματα κοινωνικής πρόνοιας, οι δάσκαλοι βιώνουν τα υψηλότερα επίπεδα στρες. Έρευνα του Richards και συν. (2016), με σκοπό τη διερεύνηση της δυνατότητας της ψυχικής ανθεκτικότητας να μειώνει το εργασιακό στρες διεξήχθη σε 415 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Οι ερευνητές κατέληξαν στο συμπέρασμα πως οι εκπαιδευτικοί που παρουσίαζαν

υψηλότερα επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας εμφάνιζαν χαμηλότερα επίπεδα στρες.

Ο Castro και συν. (2010) πήραν συνέντευξη από 15 νέους εκπαιδευτικούς που απασχολούνταν σε φτωχές αγροτικές και αστικές περιοχές. Ο σκοπός της μελέτης ήταν να διερευνηθούν οι διαδικασίες που οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούσαν σε αντίξοες συνθήκες και οι πόροι στους οποίους στηρίζονταν προκειμένου να ξεπεράσουν τις δυσκολίες. Οι ερευνητές υπέθεσαν ότι τα ευρήματά τους θα μπορούσαν να παρουσιάσουν μία νέα ερμηνεία της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών. Διέκριναν την αναζήτηση βοήθειας, την επίλυση προβλημάτων, τη διαχείριση δύσκολων σχέσεων και την αναζήτηση αποκατάστασης ως διαδικασίες που χρησιμοποιούν οι νέοι εκπαιδευτικοί για την ανάπτυξη της ψυχικής ανθεκτικότητας. Οι ερευνητές διαπίστωσαν ότι οι νέοι δάσκαλοι δεν εξαρτιόνταν γενικά από έναν καθορισμένο μέντορα για να λάβουν υποστήριξη. Αντιθέτως, έτειναν να αναζητούν δικούς τους μέντορες επικοινωνώντας με εμπειρότερους δασκάλους εντός αλλά και εκτός του σχολικού τους δικτύου. Παρόλο που τα προγράμματα καθοδήγησης δύνανται να αποδειχθούν πολύ αποτελεσματικά όταν η σχέση μέντορα-δασκάλου είναι θετική, οι αρνητικές σχέσεις μπορεί να εμποδίσουν την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Έρευνα της Brenda (2014) σε δείγμα 146 εκπαιδευτικών που δίδασκαν σε ειδικά σχολεία με μαθητές που αντιμετώπιζαν συναισθηματικές και συμπεριφορικές προκλήσεις, με σκοπό την αξιολόγηση των επιπέδων στρες και επαγγελματικής εξουθένωσης αλλά και τη σχέση τους με την ψυχική ανθεκτικότητα των δασκάλων, κατέληξε στα ακόλουθα αποτελέσματα. Αρχικά, φάνηκε ότι τα επίπεδα στρες και επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών κυμαίνονταν από μέτρια έως υψηλά. Ως βασικότερες πηγές στρες αναφέρθηκαν από τους εκπαιδευτικούς, η έλλειψη υποστήριξης, οι υπερβολικές ευθύνες και το αίσθημα της αποδυνάμωσης. Τα επίπεδα στρες και επαγγελματικής εξουθένωσης βρέθηκε πως συνδέονται με την ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών. Επίσης, οι ερευνητές βρήκαν ότι οι ορθολογικές συμπεριφορές αντιμετώπισης προβλημάτων, οι στρατηγικές θετικής σκέψης και η υποστήριξη από τη διοίκηση αποτελούν σημαντικές πηγές ενίσχυσης της ανθεκτικότητας των δασκάλων απέναντι στο στρες και την επαγγελματική εξουθένωση.

Η έλλειψη υποστήριξης από τους συναδέλφους ως πηγή πρόκλησης εργασιακού στρες αναδείχθηκε και στην έρευνα των Agai-Demjaha και συν. (2015) με σκοπό τον καθορισμό των βασικότερων στρεσογόνων παραγόντων μεταξύ εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (N=300) και της σχέσης τους με εργασιακούς παράγοντες. Προέκυψε ότι ανάμεσα στους παράγοντες εργασιακού στρες που συγκέντρωσαν τα υψηλότερα σκορ, η έλλειψη ελέγχου και συναδελφικής υποστήριξης αναδείχθηκαν ως οι βασικότεροι παράγοντες πρόκλησης στρες στα σχολικά πλαίσια.

Έρευνα των Βελεσιώτη, Κοτρώτσιου, Γκούβα και Ανδρέου (2018), με σκοπό τη διερεύνηση της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης έδειξε ότι σε ένα δείγμα 171 εκπαιδευτικών, ηλικίας από 25-60 ετών, όσο αυξάνονταν η ηλικία και τα έτη επαγγελματικής προϋπηρεσίας, τόσο αυξάνονταν και η συνολική ψυχική ανθεκτικότητά τους. Το εύρημα αυτό βρίσκεται σε συμφωνία με τα αποτελέσματα άλλων ερευνών. Πιο συγκεκριμένα, η έρευνα των Day και Gu (2009), στην οποία διερευνήθηκε η επαγγελματική φύση των εκπαιδευτικών που έχουν επαγγελματική εμπειρία άνω των εικοσιτεσσάρων (24) ετών, βρέθηκε ότι η ψυχική τους ανθεκτικότητα αυξάνεται με τα χρόνια προϋπηρεσίας τους. Σε άλλη έρευνα των Santoro et al. (2012), διαπιστώθηκε μεγαλύτερη ψυχική ανθεκτικότητα των παλαιών εκπαιδευτικών και προτάθηκε η ψυχική στήριξη από τους παλαιότερους εκπαιδευτικούς προς στους νέους στο επάγγελμα. Σε παρόμοια αποτελέσματα κατέληξαν και οι Lazaridou και Beka (2015).

Αναφορικά με την ηλικία και τη συσχέτισή της με το εργασιακό στρες και την ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών, τα ευρήματα των ερευνών είναι αντικρουόμενα. Κάποιες έρευνες (Antonioni, Polychroni & Vlachakis, 2006. Burke & Mikkelsen, 2005. Κάμπτσιος & Λώλης, 2016. Koustelios, 2001. Malik, Mueller & Meinke, 1999) υποστηρίζουν ότι το εργασιακό στρες σχετίζεται αρνητικά με την ηλικία των εκπαιδευτικών (όσο μεγαλώνει η ηλικία των εκπαιδευτικών, τόσο μειώνονται τα επίπεδα του εργασιακού στρες), ενώ άλλες έρευνες δεν διαπιστώνουν καμία συσχέτιση (Λεοντάρη, Κυρίδης & Γιαλαμάς, 1996. Kyriacou & Sutcliffe, 1978. Παπαδόπουλος & Σταμόπουλος, 2011).

Έρευνα των Κάμπτσιου και Λώλη (2016) έδειξε ότι οι μεγαλύτεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί φαίνεται πως βιώνουν χαμηλότερα επίπεδα εργασιακού στρες και

υψηλότερα επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας, καθώς αποδέχονται την ιδέα ότι έχουν λιγότερες ευκαιρίες να αλλάξουν θέση εργασίας ή να ανελιχθούν, με αποτέλεσμα να βιώνουν υψηλότερη ικανοποίηση, αντίληψη του ρόλου και των προσδοκιών τους και μεγαλύτερη προσωπική επίτευξη σε σχέση με τους ηλικιακά νεότερους εκπαιδευτικούς. Ωστόσο, σύμφωνα με την Ζωγράφου (2016) σε έρευνα που πραγματοποίησε με σκοπό τη μελέτη της ψυχικής ανθεκτικότητας σε εκπαιδευτικούς, δεν διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ των ηλικιακών ζεύγων (25-35, 36-45, 46-55, και >56) και των επιπέδων ψυχικής ανθεκτικότητας τους.

Σε μία μετα-ανάλυση ερευνών (Rauschenbach, Krumm, Thielgen & Hertel, 2012) φάνηκε ότι αν και η ηλικία μπορεί να επηρεάσει διάφορα συστατικά της διαδικασίας του στρες, δεν παρουσιάστηκε γενικά συσχέτιση μεταξύ εργασιακού στρες και ηλικίας, με το φύλο να συσχετίζεται ισχυρά με το εργασιακό στρες.

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

Όσον αφορά τις ατομικές διαφορές, πολλές έρευνες έχουν δείξει ότι οι εκπαιδευτικοί με λιγότερα χρόνια προϋπηρεσίας παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα στρες σε σχέση με τους συναδέλφους τους που βρίσκονται περισσότερα χρόνια στην εκπαίδευση. Το γεγονός αυτό πιθανώς συνδέεται με τη δυσκολία των νεαρών δασκάλων να αναπτύξουν τις κατάλληλες στρατηγικές αντιμετώπισης προκειμένου να μειώσουν το στρες που απορρέει από τις προκλήσεις του εργασιακού τους περιβάλλοντος (Byrne, 1991. Travers & Cooper, 1996).

Έρευνα της Ipek και συν. (2017), με σκοπό τη διερεύνηση της σχέσης μεταξύ του εργασιακού στρες των εκπαιδευτικών και ατομικών χαρακτηριστικών όπως το φύλο, η ηλικία, των χρόνων προϋπηρεσίας, και του μορφωτικού επιπέδου, κατέληξε μεταξύ άλλων στα εξής αποτελέσματα: α) οι γυναίκες εκπαιδευτικοί βιώνουν περισσότερο εργασιακό στρες σε σχέση με τους άνδρες συναδέλφους τους, β) οι εκπαιδευτικοί μεταξύ 22-30 ετών βιώνουν τα υψηλότερα επίπεδα εργασιακού στρες, ενώ το στρες μειώνεται προοδευτικά μεταξύ των εκπαιδευτικών που βρίσκονται στο ηλικιακό εύρος 31- 40 και ακόμη περισσότερο μεταξύ 41-60. Παρόλα αυτά, στην εν λόγω μελέτη η σχέση μεταξύ ηλικίας και εργασιακού στρες δεν αποδεικνύεται στατιστικώς σημαντική ( $F(3, 80) = 0,912, p=439$ ).

Παρομοίως η Bharathi (2013) βρήκε ότι μεταξύ εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, η ηλικία δεν συσχετιζόταν με τα επίπεδα εργασιακού στρες. Σε σχέση με τα έτη προϋπηρεσίας η Ipek και συν. (2017), κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι νέοι δάσκαλοι (0-10 έτη προϋπηρεσίας) βιώνουν τα υψηλότερα επίπεδα εργασιακού στρες. Τα ευρήματα αυτά έρχονται σε συμφωνία με την έρευνα των Aftab & Khartoon (2012), σύμφωνα με την οποία παρατηρείται μείωση του εργασιακού στρες μετά τα 11 έτη προϋπηρεσίας. Το εύρημα αυτό μπορεί να ερμηνευθεί από το γεγονός ότι οι νέοι στο επάγγελμα εκπαιδευτικοί εισέρχονται στον εργασιακό χώρο με έναν ιδεαλισμό, ο οποίος σταδιακά αποδομείται επηρεαζόμενος από τους περιβαλλοντικούς παράγοντες στους οποίους εκτίθενται οι εκπαιδευτικοί. Ως συνέπεια το επίπεδο των προσδοκιών των δασκάλων μειώνεται προκαλώντας τους απογοήτευση και στρες. Με την πάροδο του χρόνου, η εξοικείωση με τον εργασιακό χώρο και η απόκτηση αυτοπεποίθησης σε σχέση με τις ικανότητες των εκπαιδευτικών δύναται να βελτιώσει τα επίπεδα στρες τους. Σύμφωνα με μια άλλη οπτική, των Aftab & Khatoon (2012), όσο αυξάνεται η εμπειρία του εκπαιδευτικού, αυξάνεται και η ικανότητα του να δουλεύει αποδοτικότερα και να διαχειρίζεται το εργασιακό στρες με πιο εποικοδομητικούς τρόπους.

Ο Byrne (1991) κατέληξε στο συμπέρασμα ότι οι νεότεροι εκπαιδευτικοί βιώνουν υψηλότερα επίπεδα εργασιακού στρες σε σύγκριση με τους μεγαλύτερους ηλικιακά συναδέλφους τους. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν οι Pines και Aronson (1988), ο εκπαιδευτικός στην αρχή της σταδιοδρομίας του επενδύει όλη του την ενέργεια

για να εκπληρώσει τους αρχικούς του στόχους, αντιμετωπίζοντας ταυτόχρονα έντονο στρες και αυξημένες απαιτήσεις από το περιβάλλον. Σε περίπτωση που αποτύχει να αμβλύνει την απόσταση μεταξύ των επιθυμητών στόχων και της πραγμάτωσής τους, αυτό έχει ως αποτέλεσμα μειωμένα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης, καθώς και μικρότερη εμπλοκή και προσπάθεια. Το φαινόμενο αυτό ενδέχεται να σχετίζεται με τη δυσκολία των νεότερων εκπαιδευτικών να ενεργοποιήσουν τις κατάλληλες δεξιότητες για να αντιμετωπίσουν το εργασιακό στρες, εμφανίζεται στην αρχή της σταδιοδρομίας του εκπαιδευτικού, σχετίζεται με τη διαδικασία προσαρμογής του εκπαιδευτικού στο επάγγελμα και φαίνεται να μην έχει μακροχρόνιες επιπτώσεις (Cherniss, 1992).

Έρευνα της Κουδιγκέλη (2017) σε 450 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης έδειξε μεταξύ άλλων ότι οι εκπαιδευτικοί με εμπειρία μικρότερη των 15 ετών παρουσίαζαν χαμηλότερη προσωπική επίτευξη, χαμηλότερα επίπεδα θετικών συναισθημάτων, υψηλότερα επίπεδα αρνητικών συναισθημάτων και λιγότερη ψυχική ανθεκτικότητα. Τα αποτελέσματα της έρευνας της έδειξαν ότι υπάρχει αρνητική συσχέτιση μεταξύ ψυχικής ανθεκτικότητας, συναισθηματικής εξάντλησης, αρνητικών συναισθημάτων, κατάθλιψης, άγχους και εργασιακού στρες.

Ο Albrecht και συν. (2009) διεξήγαγαν μία έρευνα σε 651 εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, που εργάζονταν με μαθητές με συναισθηματικές και συμπεριφορικές διαταραχές, με σκοπό την ανάδειξη των συχνότερων παραγόντων που οδηγούν τους εκπαιδευτικούς στην εγκατάλειψη του επαγγέλματός τους, αλλά και των παραγόντων ψυχικής ανθεκτικότητας που βοηθούν τους εκπαιδευτικούς να παραμείνουν στην εργασία τους παρά τις όποιες αντιξοότητες. Τα ευρήματα της έρευνας αποκάλυψαν ότι από τους 651 εκπαιδευτικούς, οι 140 εκδήλωσαν την πρόθεση να εγκαταλείψουν το επάγγελμά τους στα επόμενα δύο χρόνια. Από τις δηλώσεις τους προέκυψαν πέντε βασικά θέματα: α) η απουσία διοικητικής και συναδελφικής υποστήριξης, β) το υψηλό εργασιακό στρες, γ) η αδυναμία επαγγελματικής ανέλιξης, δ) η επαγγελματική εξουθένωση, και ε) η χαμηλή ικανοποίηση. Οι υπόλοιποι 511 δάσκαλοι ειδικής αγωγής ανέφεραν πως σκόπευαν να παραμείνουν στην εκπαίδευση δηλώνοντας πως βίωναν ένα υποστηρικτικό πλαίσιο, τόσο από την πλευρά των συναδέλφων τους και της διοίκησης, όσο και από την πλευρά των γονέων. Καταλήγοντας, ο Albrecht και συν. βρήκαν ότι οι

εκπαιδευτικοί που είχαν έξι ή λιγότερα χρόνια διδακτικής εμπειρίας ήταν πιο πιθανό να εγκαταλείψουν το επάγγελμά τους.

Σε ένα άρθρο των Green-Reese, Johnson και Campbell (2001) σχετικό με την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, οι ερευνητές κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι δάσκαλοι με εμπειρία μικρότερη των πέντε ετών παρουσίαζαν υψηλότερα επίπεδα στρες (σελ. 247). Όπως αναφέρουν οι εν λόγω ερευνητές, η μελέτη της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών στην αρχή της σταδιοδρομίας τους είναι ιδιαίτερα σημαντική στις ημέρες μας δεδομένου του τρέχοντος οικονομικού, κοινωνικού και πολιτισμικού πλαισίου που περιβάλλει το επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Τα ευρήματα της μελέτης τους συνέβαλαν στον προσδιορισμό των συνθηκών που λειτουργούν υποστηρικτικά στην ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών, ιδιαίτερα κατά τα πρώτα χρόνια της καριέρας του. Οι συνθήκες αυτές συνοψίσθηκαν σε πέντε τομείς: α) τις σχέσεις, β) τη σχολική κουλτούρα, γ) την ταυτότητα του εκπαιδευτικού, δ) τη δουλειά του εκπαιδευτικού και ε) τις πολιτικές και πρακτικές του σχολείου. Ως αποτέλεσμα των ευρημάτων τους ο Johnson και συν. (2010) δημιούργησαν ένα πλαίσιο που υποστηρίζει την ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών στην αρχή της σταδιοδρομίας τους.

Οι ερευνητές Huisman, Singer και Catarano (2010) πραγματοποίησαν ποιοτική έρευνα σε νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς με σκοπό να προσδιορίσουν τους παράγοντες που οι δάσκαλοι έκριναν ως υποστηρικτικούς κατά τα πρώτα χρόνια διδασκαλίας τους στο σχολείο. Από τις αναφορές των εκπαιδευτικών προέκυψαν επτά υποστηρικτικοί παράγοντες: α) οι σημαντικές σχέσεις με τους συναδέλφους και τη διεύθυνση, β) η καθοδήγηση, γ) η υποστήριξη στην επίλυση προβλημάτων, δ) το θετικό κλίμα, ε) οι υψηλές προσδοκίες, ε) η κοινωνική ευαισθητοποίηση και στ) η παροχή ευκαιριών για επαγγελματική ανέλιξη (Huisman et al., 2010, σελ. 487).

Η διατήρηση της ιδιότητας του εκπαιδευτικού αποτελεί ένα θέμα που έχει απασχολήσει την επιστημονική κοινότητα. Τα δημόσια σχολεία του Μιλγουόκι (Milwaukee Public Schools -MPS) είναι εξοικειωμένα με το φαινόμενο της εγκατάλειψης του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού. Σύμφωνα με τον ερευνητή Saffold (2006) τα MPS χάνουν το 50% περίπου των εκπαιδευτικών τους κατά τη διάρκεια των πρώτων τριών ετών διδασκαλίας τους. Ο Saffold διεξήγαγε μία μελέτη με σκοπό τη διερεύνηση της σημασίας της καθοδήγησης και των σχέσεων μεταξύ



των εκπαιδευτικών. Κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η οικοδόμηση της αυτοπεποίθησης των εκπαιδευτικών και η ανάπτυξη συλλογικών δικτύων υποστήριξης τους μπορεί να συνεισφέρει σημαντικά στην ενίσχυση της διδασκαλίας τους και της διατήρησής τους στον εργασιακό χώρο (σ.257). Στην προσπάθειά τους να διατηρήσουν το εκπαιδευτικό τους προσωπικό, τα MPS υποστήριξαν τους δασκάλους με την καθοδήγηση από μέντορες, γεγονός που συνέβαλε σημαντικά στην αυτοπεποίθησή τους (το 84% των νέων εκπαιδευτικών ανέφερε αύξηση της αυτοπεποίθησής τους) και στη διδακτική τους ικανότητα (το 95% των νέων εκπαιδευτικών ανέφερε ότι βελτιώθηκε η διδακτική τους ικανότητα).

Έρευνα της Abiyou (2017) με σκοπό τη διερεύνηση των παραγόντων που αναστέλλουν ή ενισχύουν το εργασιακό στρες των εκπαιδευτικών και τον καθορισμό των στρατηγικών που χρησιμοποιούν οι δάσκαλοι προκειμένου να γίνουν πιο ανθεκτικοί στο στρες, ανέδειξε τρεις βασικούς παράγοντες πρόκλησης εργασιακού στρες: α) τη συμπεριφορά των μαθητών, β) τις συναδελφικές σχέσεις, και γ) τη διοίκηση. Όσον αφορά τις στρατηγικές διαχείρισης του εργασιακού στρες βρέθηκε ότι η προσωπικότητα, το προσωπικό σύστημα αξιών, η οργάνωση, η δημιουργία συναδελφικών δικτύων και η αυτοθεραπεία αναστέλλουν το εργασιακό στρες των εκπαιδευτικών και λειτουργούν ως ασπίδα προστασίας έναντι της επαγγελματικής τους εξουθένωσης.

Όπως σημειώνουν οι Beltman et al.(2011) οι περισσότερες μελέτες για την ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών έχουν επικεντρωθεί στη διερεύνηση των περιβαλλοντικών παρά των ενδογενών παραγόντων. Στην παρούσα έρευνα, τίθεται ως σκοπός η διερεύνηση της επίδρασης που ασκεί το στρες ως ενδογενής παράγοντας στην ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, αλλά και η σύνδεσή τους με κάποιες ανεξάρτητες μεταβλητές όπως τα έτη προϋπηρεσίας και το μορφωτικό επίπεδο των εκπαιδευτικών. Πιο συγκεκριμένα, τίθενται τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

- Το εργασιακό στρες που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί σχετίζεται με την ψυχική ανθεκτικότητά τους;
- Το εργασιακό στρες των εκπαιδευτικών σχετίζεται με τα έτη προϋπηρεσίας τους στην εκπαίδευση;

- Η ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών σχετίζεται με τα έτη προϋπηρεσίας τους στην εκπαίδευση;
- Η ηλικία των εκπαιδευτικών σχετίζεται με την ψυχική ανθεκτικότητα και το εργασιακό στρες;
- Το εργασιακό στρες των εκπαιδευτικών σχετίζεται με το μορφωτικό τους επίπεδο;
- Η ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών σχετίζεται με το μορφωτικό τους επίπεδο;

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4**

### Μεθοδολογία Έρευνας

#### 4.1 Συμμετέχοντες

Στην έρευνα έλαβαν μέρος 174 εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, προερχόμενοι είτε από τον δημόσιο είτε από τον ιδιωτικό τομέα, που εργάζονταν

στον νομό Αττικής. Το δείγμα αποτελείτο από γυναίκες και άντρες εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής.

#### 4.2 Μέσα συλλογής ερευνητικών δεδομένων

Χρησιμοποιήθηκε κλίμακα που αναπτύχθηκε από τους Polychroni & Antoniou (2006), η οποία περιελάμβανε 30 προτάσεις που αναφέρονταν σε συγκεκριμένες στρεσογόνες καταστάσεις για τους εκπαιδευτικούς. Οι προτάσεις του ερωτηματολογίου καλύπτουν θέματα όπως τα προβλήματα συμπεριφοράς και η χαμηλή επίδοση των μαθητών, οι εργασιακές συνθήκες, η έλλειψη χρόνου και οι σχέσεις με τους συναδέλφους. Τα ερωτήματα αξιολογήθηκαν σε εξάβαθμη κλίμακα τύπου Likert, όπου 1= Σε καμία περίπτωση δεν μου προκαλεί στρες, 2= Δεν μου προκαλεί καθόλου στρες, 3= Γενικώς δεν μου προκαλεί στρες, 4= Γενικώς μου προκαλεί στρες, 5= Μου προκαλεί μεγάλο στρες, και 6= Μου προκαλεί πολύ μεγάλο στρες, ανάλογα με τον βαθμό στρες που η κάθε πρόταση προκαλούσε στον ερωτώμενο (Polychroni & Antoniou, 2006).

Η δεύτερη κλίμακα που χρησιμοποιήθηκε ήταν η Connor-Davidson Resilience Scale, η οποία αναπτύχθηκε από δύο ερευνητές - την Kathryn M. Connor και τον Jonathan R.T. Davidson. Τόσο η Connor όσο και ο Davidson άρχισαν να αναπτύσσουν αυτήν την κλίμακα ως αποτέλεσμα της συνεργασίας με ασθενείς με PTSD στην κλινική τους πρακτική. Η κλίμακα Connor-Davidson Resilience είναι ένα τεστ που μετρά την ψυχική ανθεκτικότητα και το πόσο καλά είναι κανείς εξοπλισμένο ώστε να ανακάμψει μετά από αγχωτικά γεγονότα, τραγωδίες ή τραύματα. Η ανθεκτικότητα μας δίνει τη δυνατότητα να ευδοκιμήσουμε μπροστά σε αντιξοότητες. Εκείνοι που είναι ανθεκτικοί μπορούν να ξεπεράσουν λιγότερο επώδυνα τα τραύματα της ζωής.

Η κλίμακα ανθεκτικότητας Connor-Davidson μετρά διάφορα συστατικά της ψυχικής ανθεκτικότητας: την ικανότητα προσαρμογής στην αλλαγή, την ικανότητα αντιμετώπισης επικείμενων γεγονότων, την ικανότητα διαχείρισης του στρες, την ικανότητα να παραμένει κανείς συγκεντρωμένος και να σκέφτεται καθαρά, την ικανότητα να μην αποθαρρύνεται ενόψει της αποτυχίας, αλλά και την ικανότητα χειρισμού δυσάρεστων συναισθημάτων όπως ο θυμός, ο πόνος ή η θλίψη.

Η κλίμακα Brief Resilience Scale (BRS) αναπτύχθηκε αποκλειστικά για να εκτιμήσει την έννοια της ανθεκτικότητας σύμφωνα με την αρχική ετυμολογία ή το μέτρο της ικανότητας. Η κλίμακα Brief-Resilience έχει ως στόχο τη μέτρηση της ικανότητας κάποιου να ανακάμπτει μετά από μια στρεσογόνο συνθήκη. Σύμφωνα με τους Smith et al. (2008), η έννοια «ανάκαμψη» από το στρες βρίσκεται πιο κοντά στην αρχική έννοια της ανθεκτικότητας. Προηγούμενες μετρήσεις έχουν συνήθως αξιολογήσει προστατευτικούς παράγοντες ή πόρους που περιλαμβάνουν προσωπικά χαρακτηριστικά και στυλ αντιμετώπισης του στρες. Η σύντομη κλίμακα της ανθεκτικότητας έχει σχεδιαστεί για να μετρά και να αξιολογεί την ανθεκτικότητα ως προς το πόσο γρήγορα προσαρμόζεται κάποιος στο στρες, ανακάμπτει, αντιστέκεται και ευδοκιμεί ενάντια στις αντιξοότητες. Η δυνατότητα μέτρησης του τρόπου με τον οποίο κάποιος ανακάμπτει από το στρες παρέχει πολύτιμες γνώσεις όσον αφορά τη βοήθεια ενός ατόμου να αντιμετωπίσει στρεσογόνους παράγοντες που σχετίζονται με την υγεία του (Smith et al., 2008).

Η κλίμακα Brief Resilience αποτελείται από 6 δηλώσεις: 1. Έχω την τάση να ανακάμπτω γρήγορα μετά από δυσκολίες, 2. Δυσκολεύομαι να τα βγάλω πέρα με στρεσογόνα γεγονότα, 3. Δεν μου παίρνει πολύ καιρό να ανακάμψω μετά από ένα στρεσογόνο γεγονός, 4. Είναι δύσκολο για μένα να επανέλθω γρήγορα όταν συμβαίνει κάτι κακό, 5. Συνήθως ανταπεξέρχομαι τις δύσκολες στιγμές με μικρό κόστος, 6. Έχω την τάση να θέλω πολύ καιρό για να ξεπεράσω τις αναποδιές στη ζωή μου. Η κλίμακα αποτελεί προσφορά των Smith, Dalen, Wiggins, Tooley, Christopher & Bernard, (2008).

Η βαθμολογία μετράται σε 5βάθμια κλίμακα, προσθέτοντας τις απαντήσεις και στις 6 δηλώσεις με πιθανά εύρη από 6-30. Οι απαντήσεις κυμαίνονται από: 1. Διαφωνώ απόλυτα, 2. Διαφωνώ, 3. Ούτε συμφωνώ-Ούτε διαφωνώ, 4. Συμφωνώ, 5. Συμφωνώ απόλυτα. Για τον υπολογισμό της συνολικής βαθμολογίας χρειάζεται να αντιστραφούν οι βαθμολογίες των δηλώσεων 2, 4, 6, ανταλλάσσοντας την αρχική τιμή τους με την αντίθετη τιμή τους. Στη συνέχεια προστίθενται όλες οι επιμέρους βαθμολογίες των δηλώσεων και η συνολική βαθμολογία διαιρείται με τον αριθμό των δηλώσεων. Τα υψηλότερα σκορ αντανακλούν και μεγαλύτερη ανθεκτικότητα. Πιο συγκεκριμένα, οι συμμετέχοντες που σημειώνουν σκορ 1.00-2.99 αξιολογούνται με χαμηλή ψυχική ανθεκτικότητα, οι συμμετέχοντες που έχουν σκορ μεταξύ 3.00-

4.30 αξιολογούνται με κανονική ψυχική ανθεκτικότητα και οι συμμετέχοντες που σκοράρουν μεταξύ 4.31-5.00 θεωρείται πως έχουν υψηλή ψυχική ανθεκτικότητα.

Στο τελευταίο μέρος του ερωτηματολογίου που χορηγήθηκε βρίσκονταν τα Δημογραφικά στοιχεία, που περιελάμβαναν ερωτήσεις σχετικές με το φύλο, την ηλικία, την οικογενειακή κατάσταση, το μορφωτικό επίπεδο, τον τόπο διδασκαλίας, την ειδικότητα, τα χρόνια προϋπηρεσίας, κ.α.

#### 4.3 Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Πριν από την χορήγηση των ερωτηματολογίων στους εκπαιδευτικούς δόθηκαν συγκεκριμένες οδηγίες και διευκρινήσεις. Οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν ότι η συμμετοχή τους στην έρευνα ήταν εθελοντική και ανώνυμη, καθώς επίσης και για τον σκοπό της μελέτης. Το χρονικό όριο συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου κυμαινόταν στα 8-10 λεπτά. Από τα 174 ερωτηματολόγια της έρευνας τα 115 συμπληρώθηκαν δια ζώσης και τα υπόλοιπα 59 μέσω της ηλεκτρονικής πλατφόρμας Google Form.

#### 4.4 Στατιστική ανάλυση

Μετά τη συλλογή των συμπληρωμένων ερωτηματολογίων ακολούθησε λεπτομερής καταγραφή τους. Για την επεξεργασία και στατιστική ανάλυση των δεδομένων της έρευνας χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο SPSS 25 της IBM. Οι στατιστικές μέθοδοι που χρησιμοποιήθηκαν επιλέχθηκαν με γνώμονα τον τύπο των δεδομένων και τα ερευνητικά ερωτήματα. Στην ανάλυση έγινε χρήση της περιγραφικής στατιστικής. Επίσης πραγματοποιήθηκε ανάλυση συσχέτισης Pearson, έλεγχος υποθέσεων με τη μέθοδο του Chi Square και One Way Anova.

Για κάθε στατιστικό έλεγχο υπόθεσης εξετάστηκε το εξής ζεύγος μηδενικής (H0) και εναλλακτικής υπόθεσης (H1):

H0: Η μεταβλητή X1 δεν σχετίζεται με τη μεταβλητή X2

H1: Η μεταβλητή X1 σχετίζεται με τη μεταβλητή X2

- Όταν το p-value είναι μεγαλύτερο του 5%, τότε δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση.

- Όταν το p-value είναι μικρότερο του 5%, τότε απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση.

Προκειμένου να ελεγχθεί η ύπαρξη συσχέτισης μεταξύ των υπό μελέτη μεταβλητών αρχικά κατασκευάστηκαν διαγράμματα σκεδασμού (Scatter/Dot), στη συνέχεια χρησιμοποιήθηκε το κριτήριο ελέγχου ανεξαρτησίας (Chi-Square test of Independence) και τέλος η ανάλυση συσχέτισης του Pearson.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5**

### **Αποτελέσματα**

#### **5.1 Περιγραφική στατιστική ανάλυση δεδομένων**

Τα περιγραφικά αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης σχετικά με το δημογραφικό προφίλ του δείγματος της έρευνας έδειξαν ότι:

Αναφορικά με το φύλο, 148 συμμετέχοντες είναι γυναίκες (ποσοστό 85,1% ) και 26 άντρες (ποσοστό 14,9%). Όσον αφορά την ηλικία, 87 συμμετέχοντες έχουν ηλικία μεταξύ 25 και 34 ετών (ποσοστό 50%), 26 συμμετέχοντες έχουν ηλικία μεταξύ 35 και 44 ετών (ποσοστό 14,9%), 40 συμμετέχοντες έχουν ηλικία μεταξύ 45 και 54 ετών

(ποσοστό 23%) και 21 συμμετέχοντες έχουν ηλικία μεγαλύτερη των 54 ετών (ποσοστό 12,1%). Σε σχέση με την οικογενειακή κατάσταση, 88 συμμετέχοντες είναι παντρεμένοι ή συζούν (ποσοστό 50,6%), 84 συμμετέχοντες είναι ανύπαντροι (ποσοστό 48,3%), και 2 συμμετέχοντες είναι διαζευγμένοι (ποσοστό 1,1%). Αναφορικά με το μορφωτικό επίπεδο, 106 συμμετέχοντες είναι απόφοιτοι ΑΕΙ (ποσοστό 60,9%), 67 συμμετέχοντες είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου (ποσοστό 38,5%) και ένας συμμετέχων είναι κάτοχος διδακτορικού τίτλου (ποσοστό 0,6%).

Όσον αφορά τον τόπο διδασκαλίας, και οι 174 συμμετέχοντες (ποσοστό 100%) εργάζονται στον νομό Αττικής. Σχετικά με τον φορέα απασχόλησης, οι 161 συμμετέχοντες εργάζονται σε δημόσιο σχολείο (ποσοστό 92,5%) και οι 13 συμμετέχοντες εργάζονται σε ιδιωτικό σχολείο (ποσοστό 7,5%). Αναφορικά με το αν οι συμμετέχοντες εργάζονται στον κλάδο της Γενικής ή της Ειδικής Εκπαίδευσης, οι 124 συμμετέχοντες εργάζονται στη Γενική Εκπαίδευση (ποσοστό 71,3) και οι 50 συμμετέχοντες εργάζονται στην Ειδική Εκπαίδευση (ποσοστό 28,7%). Από τους συμμετέχοντες, οι 122 ανήκουν στην ειδικότητα ΠΕ70 (ποσοστό 70,1%) και οι 52 συμμετέχοντες ανήκουν στην ειδικότητα ΠΕ70ΕΑΕ (ποσοστό 29,9%). Σχετικά με τα έτη προϋπηρεσίας των συμμετεχόντων, 85 συμμετέχοντες έχουν 1 έως 10 έτη προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση (ποσοστό 48,9%), 42 συμμετέχοντες έχουν 11 έως 20 έτη προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση (ποσοστό 24,1%), 38 συμμετέχοντες έχουν 21 έως 30 έτη προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση (ποσοστό 21,8%) και 9 συμμετέχοντες έχουν περισσότερα από 30 έτη προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση (ποσοστό 5,2%).

Αναφορικά με το σύνολο των μαθητών της τάξης, 5 εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως έχουν 1- 4 μαθητές στην τάξη τους (ποσοστό 2,9%), 62 εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι έχουν 15-18 μαθητές στην τάξη τους (ποσοστό 35,6%), και 107 εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως έχουν 19-22 μαθητές στην τάξη τους (ποσοστό 61,5%). Σχετικά με τις ώρες διδασκαλίας ανά εβδομάδα, 47 εκπαιδευτικοί διαθέτουν 21 διδακτικές ώρες την εβδομάδα (ποσοστό 27%), 15 εκπαιδευτικοί διαθέτουν 22 διδακτικές ώρες την εβδομάδα (ποσοστό 8,6%), 13 εκπαιδευτικοί διαθέτουν 23 διδακτικές ώρες την εβδομάδα (ποσοστό 7,5%) και 99 εκπαιδευτικοί διαθέτουν 24 διδακτικές ώρες την εβδομάδα (ποσοστό 56,9%). Όσον αφορά τις ώρες που οι εκπαιδευτικοί αφιερώνουν κατά μέσο όρο εβδομαδιαίως για προετοιμασία, διόρθωση και

αξιολόγηση, 112 συμμετέχοντες αφιερώνουν 1 έως 10 ώρες (ποσοστό 64,4%), 52 συμμετέχοντες αφιερώνουν 11 έως 20 ώρες (ποσοστό 29,9%) και 10 συμμετέχοντες αφιερώνουν 21 έως 30 ώρες (ποσοστό 5,7%). Αναφορικά με το ποσοστό (επί τοις εκατό) των απουσιών των εκπαιδευτικών που οφείλεται σε στρες, 157 εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως δεν απουσιάζουν ποτέ λόγω στρες (ποσοστό 90,2%), 14 εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως το 1 έως 10% των απουσιών τους οφείλεται σε στρες (ποσοστό 8%) και 3 εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως περισσότερο από το 10% των απουσιών τους από την εργασία τους οφείλεται σε στρες (ποσοστό 1,7%). Αναφορικά με το αν έχουν σκεφτεί ποτέ οι εκπαιδευτικοί να εγκαταλείψουν το επάγγελμά τους, 43 συμμετέχοντες απάντησαν θετικά (24,7%) και 131 συμμετέχοντες απάντησαν αρνητικά (75,3%).

Σε σχέση με την αύξηση του καπνίσματος σε περιόδους εργασιακού στρες για τους καπνίζοντες εκπαιδευτικούς, 27 εκπαιδευτικοί (μη καπνίζοντες) δεν απάντησαν στην ερώτηση (ποσοστό 15,5%), 42 εκπαιδευτικοί απάντησαν θετικά (24,1%) και 105 εκπαιδευτικοί απάντησαν αρνητικά (ποσοστό 60,3%). Δεδομένου του υψηλού αριθμού των εκπαιδευτικών που απάντησαν αρνητικά σε σχέση με τους μη καπνίζοντες εκπαιδευτικούς είναι πιθανό και κάποιοι μη καπνίζοντες συμμετέχοντες να απάντησαν αρνητικά στην ερώτηση. Τα παραπάνω δημογραφικά στατιστικά στοιχεία παρουσιάζονται αναλυτικά στον Πίνακα 5.1 και απεικονίζονται στο Σχήμα 5.1.

Πίνακας 5.1 Περιγραφικά στατιστικά στοιχεία των δημογραφικών χαρακτηριστικών του δείγματος

Δημογραφικό Χαρακτηριστικό	Συχνότητα	Σχετική συχνότητα (%)
<b>Φύλο</b>		
Άνδρας	26	14,9
Γυναίκα	148	85,1
Σύνολο	174	100,0
<b>Ηλικιακή Ομάδα</b>		
25-34	87	50,0
35-44	26	14,9
45-54	40	23,0
>54	21	12,1
Σύνολο	174	100,0

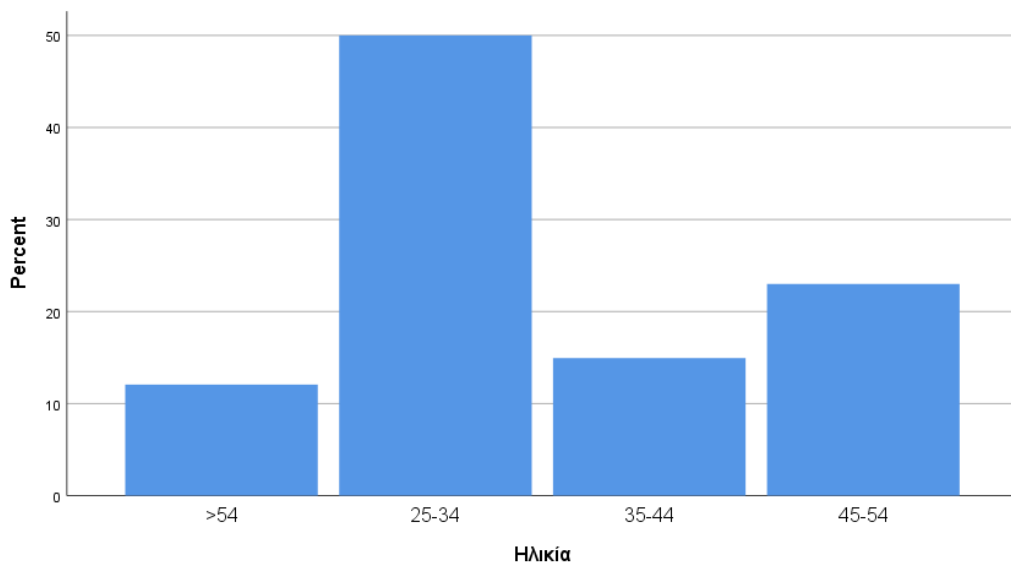
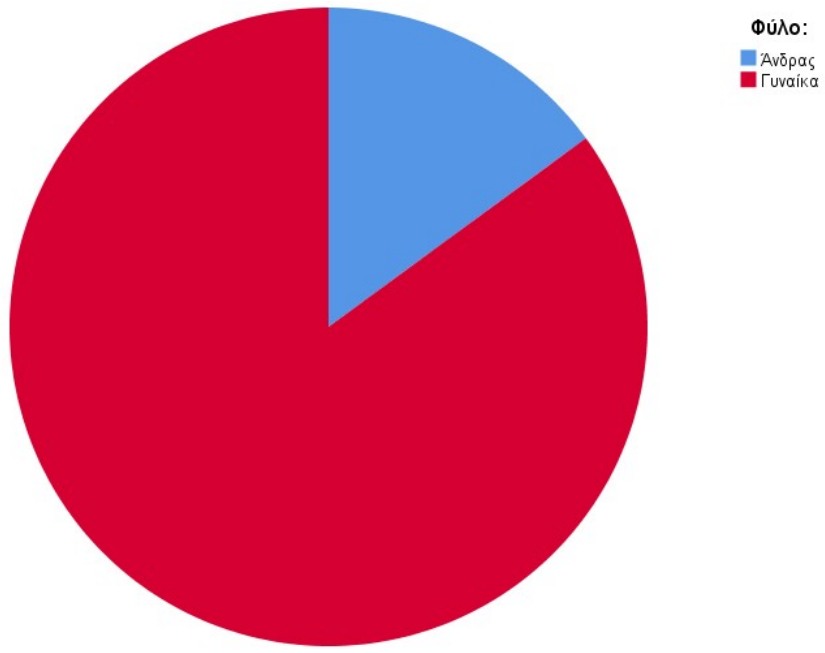
Οικογενειακή κατάσταση



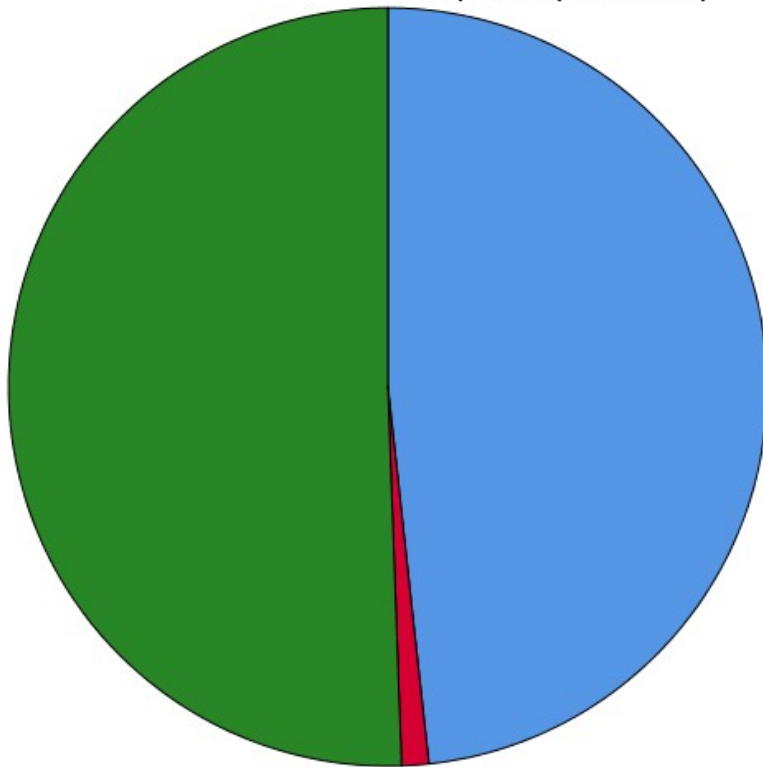
Άγαμος/η	84	48,3
Διαζευγμένος	2	1,1
Παντρεμένος/Συζών	88	50,6
Σύνολο	174	100,0
Μορφωτικό επίπεδο		
ΑΕΙ	106	60,9
Μεταπτυχιακό	67	38,5
Διδακτορικό	1	0,6
Σύνολο	174	100,0
Τύπος σχολείου		
Δημόσιο	161	92,5
Ιδιωτικό	13	7,5
Σύνολο	174	100,0
Κλάδος εκπαίδευσης		
Γενική εκπαίδευση	124	71,3
Ειδική εκπαίδευση	50	28,7
Σύνολο	174	100,0
Ειδικότητα		
ΠΕ70	122	70,1
ΠΕ70ΕΑΕ	52	29,9
Σύνολο	174	100,0
Έτη προϋπηρεσίας		
1-10	85	48,9
11-20	42	24,1
21-30	38	21,8
>30	9	5,2
Σύνολο	174	100,0
<b>Δημογραφικό Χαρακτηριστικό</b>	<b>Συχνότητα</b>	<b>Σχετική συχνότητα (%)</b>
Αριθμός Μαθητών		
1-4	5	2,9
15-18	62	35,6
19-22	107	61,5
Σύνολο	174	100,0
Ώρες εβδομαδιαίως για προετοιμασία, διόρθωση και αξιολόγηση		
1-10	112	64,4
11-20	52	29,9
21-30	10	5,7
Σύνολο	174	100,0
Διδακτικές ώρες ανά εβδομάδα		
21	47	27,0

22	15	8,6
23	13	7,5
24	99	56,9
<b>Σύνολο</b>	<b>174</b>	<b>100,0</b>
<b>Τόπος διδασκαλίας</b>		
<i>Νομός Αττικής</i>	174	100,0
<b>Ποσοστό (επί τοις εκατό) απουσιών που οφείλεται σε στρες</b>		
0	157	90,2
1-10%	14	8,0
>10%	3	1,7
<b>Σύνολο</b>	<b>174</b>	<b>100,0</b>
<b>Σκέψη για εγκατάλειψη επαγγέλματος</b>		
Ναι	43	24,7
Όχι	131	75,3
<b>Σύνολο</b>	<b>174</b>	<b>100,0</b>
<b>Αύξηση αριθμού τσιγάρων σε περιόδους στρες</b>		
<i>Μη καπνιστές</i>	27	15,5
Ναι	42	24,1
Όχι	105	60,3
<b>Σύνολο</b>	<b>174</b>	<b>100,0</b>

Σχήμα 5.1 Γραφήματα των δημογραφικών στοιχείων για το σύνολο του δείγματος

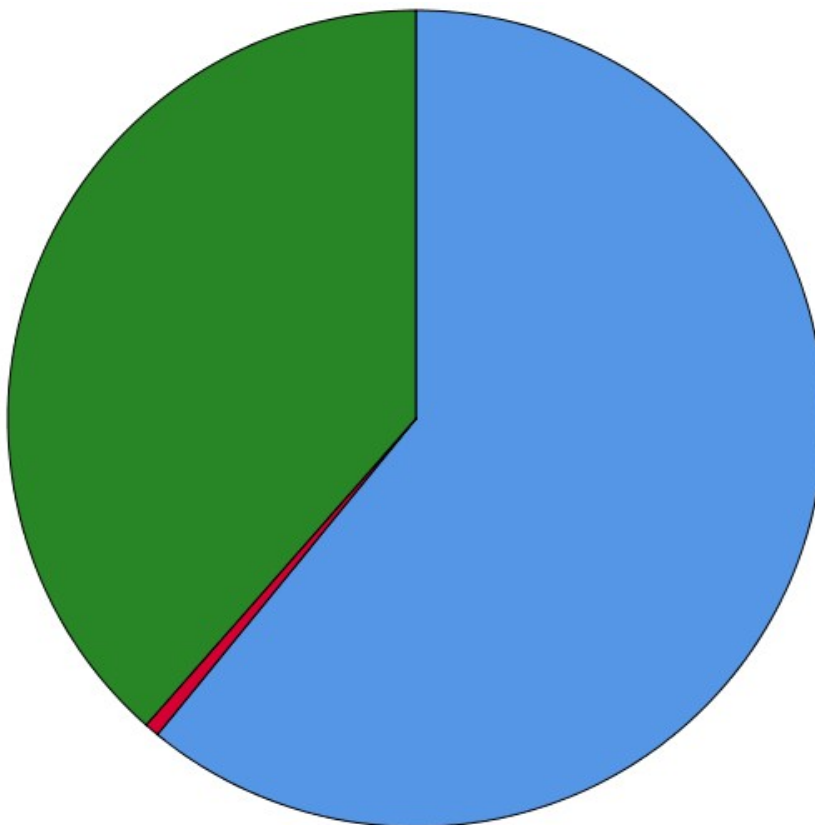


**Οικογενειακή κατάσταση:**

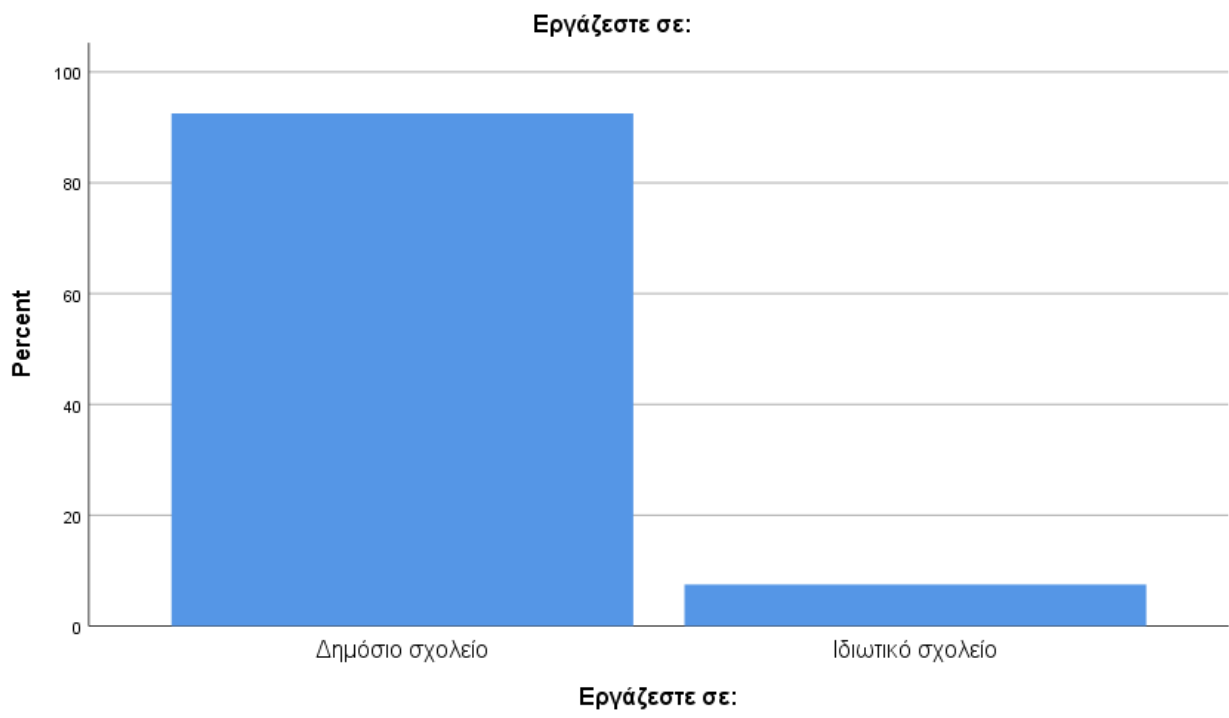
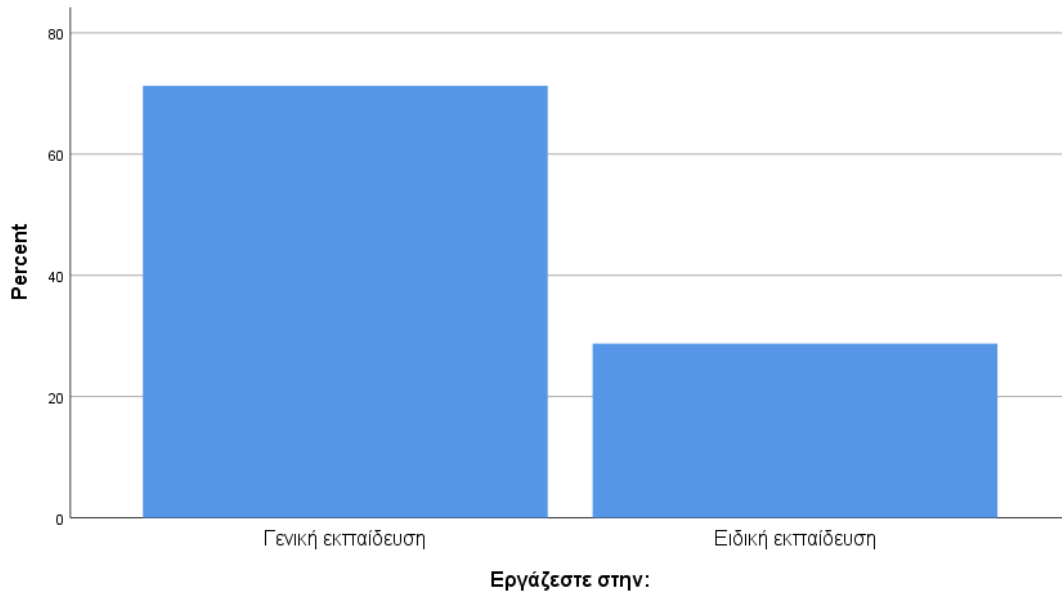


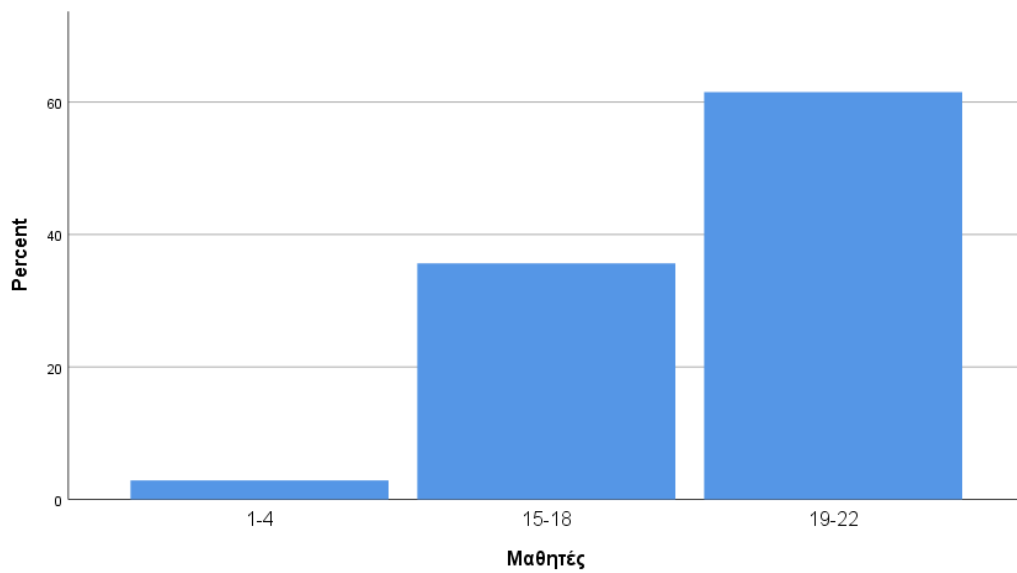
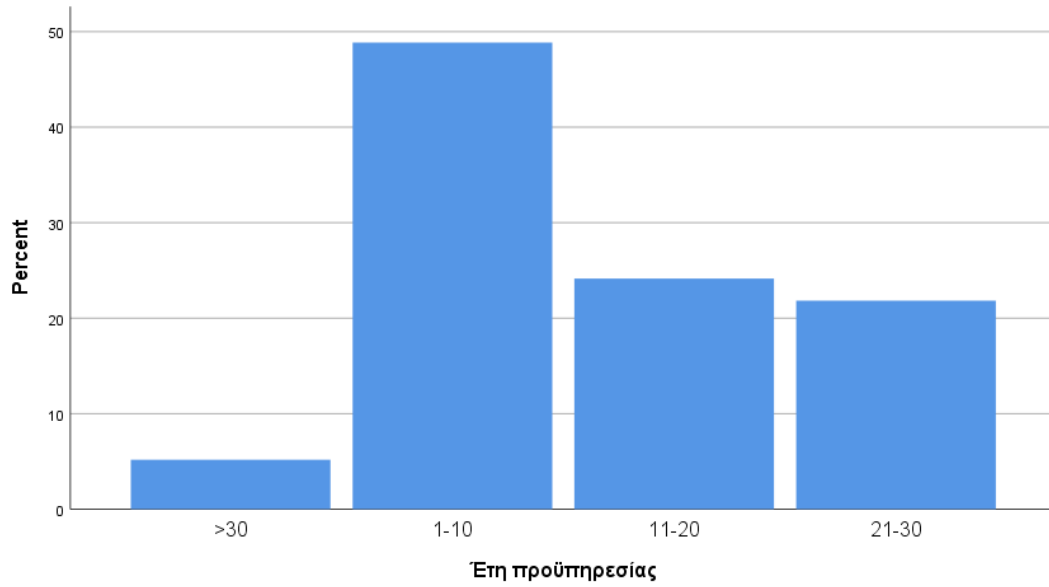
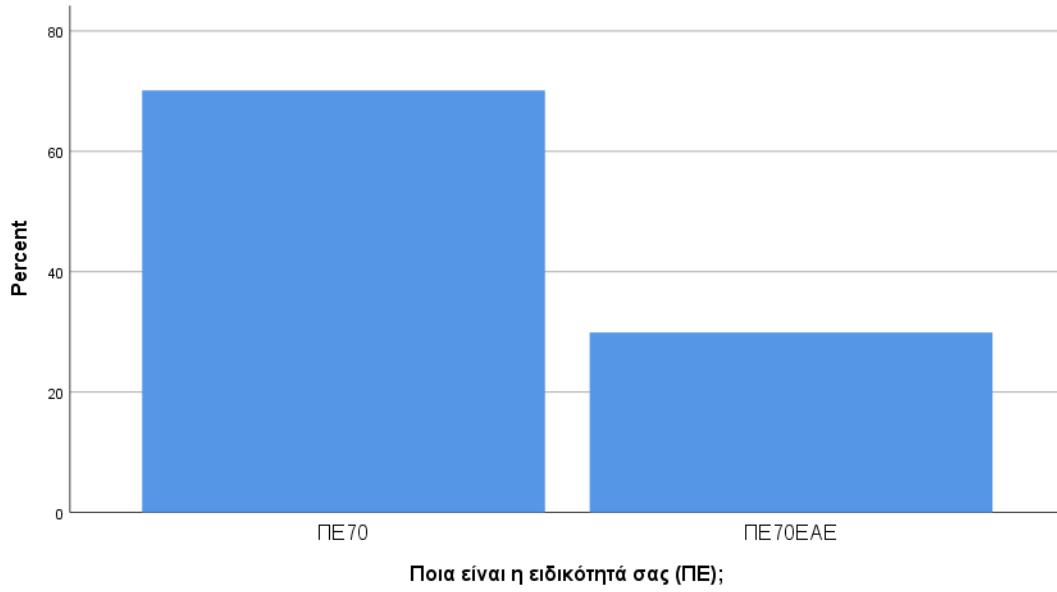
- Αγαμος/η
- Διαζευγμένος
- Παντρεμένος/ Συζών

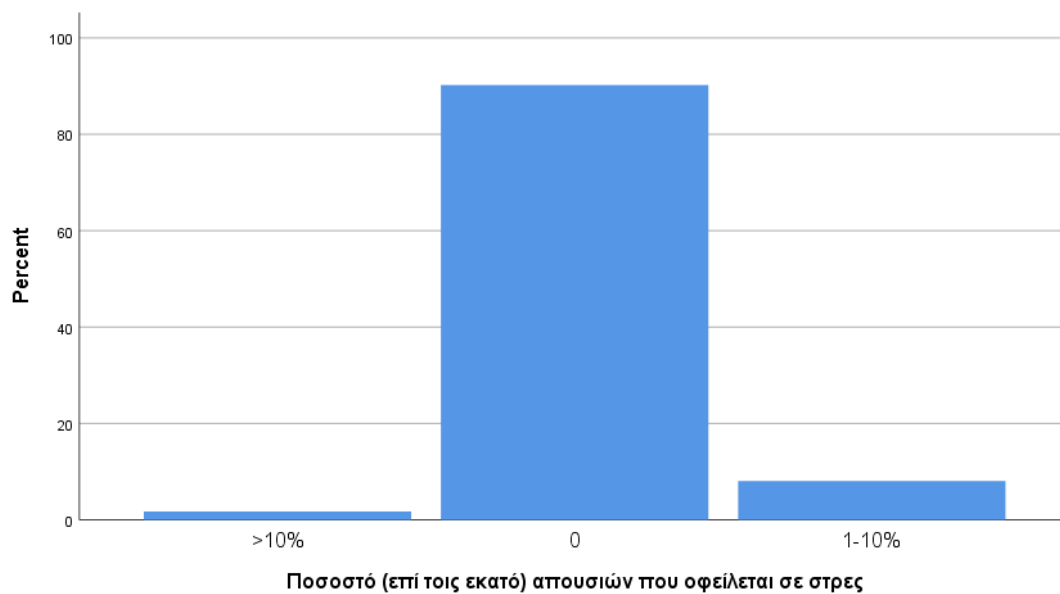
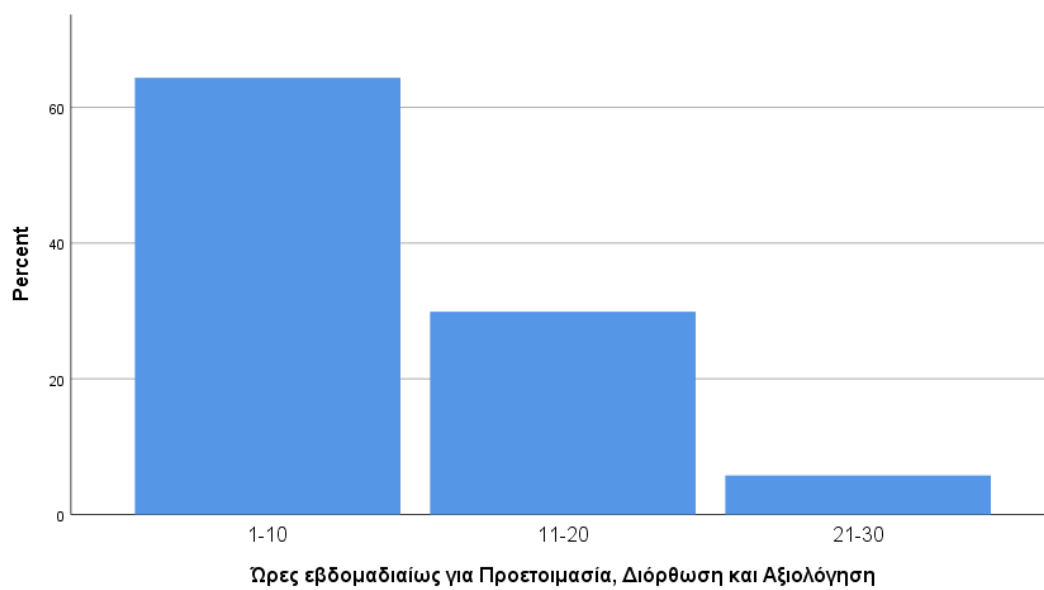
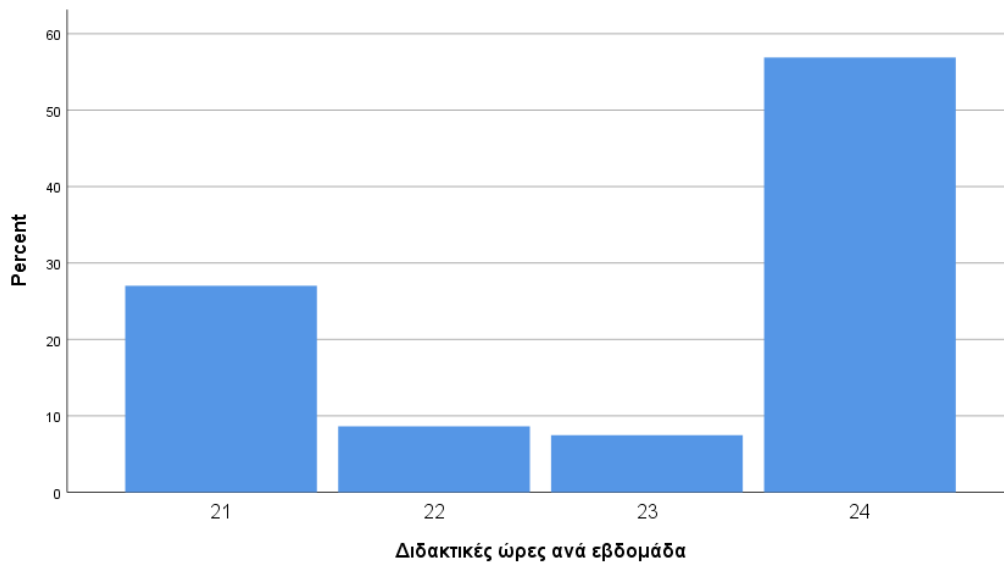
**Μορφωτικό επίπεδο:**

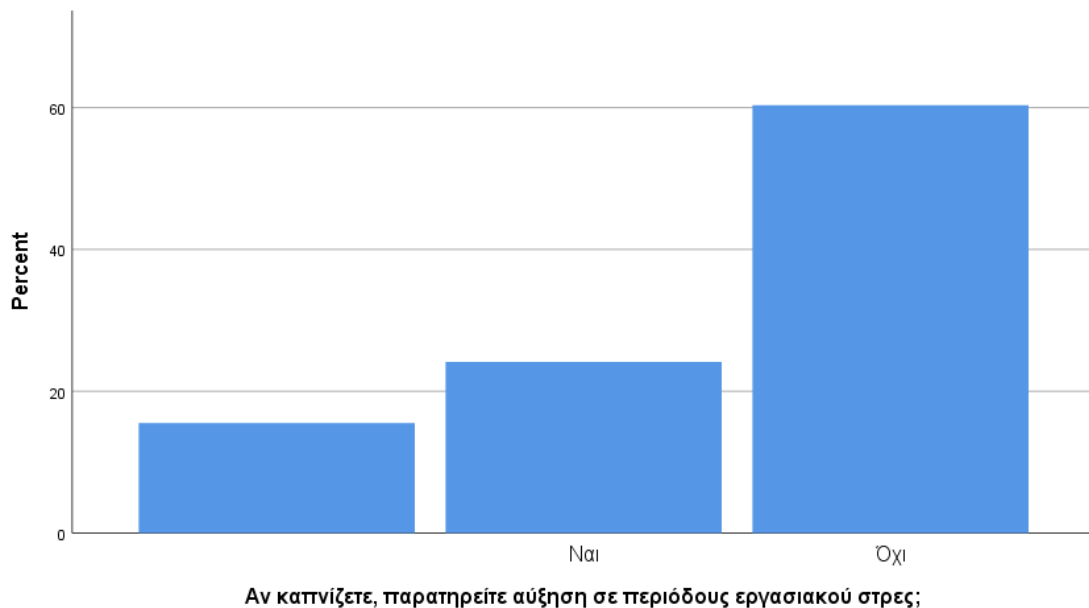


- ΑΕΙ
- Διδακτορικό
- Μεταπτυχιακό









Η κλίμακα Stressor-30 περιελάμβανε 30 προτάσεις, στις οποίες οι συμμετέχοντες απάντησαν ακολούθως:

Στην πρόταση 1 που αφορά την αντιμετώπιση μαθητών με «δύσκολο χαρακτήρα», 7 συμμετέχοντες απάντησαν ότι σε καμία περίπτωση δεν τους προκαλεί στρες (ποσοστό 4%), 12 συμμετέχοντες απάντησαν ότι δεν τους προκαλεί καθόλου στρες (ποσοστό 6,9%), 33 συμμετέχοντες απάντησαν ότι γενικώς δεν τους προκαλεί στρες (ποσοστό 19%), 98 συμμετέχοντες απάντησαν ότι γενικώς τους προκαλεί στρες (ποσοστό 56,3%), 15 συμμετέχοντες απάντησαν ότι τους προκαλεί μεγάλο στρες (ποσοστό 8,6%) και 9 συμμετέχοντες απάντησαν ότι τους προκαλεί πολύ μεγάλο στρες (ποσοστό 5,2%).

Στην πρόταση 2 που αναφέρεται στον μεγάλο αριθμό των μαθητών στην τάξη, 9 συμμετέχοντες απάντησαν ότι σε καμία περίπτωση δεν τους προκαλεί στρες (ποσοστό 5,2%), 9 συμμετέχοντες απάντησαν ότι δεν τους προκαλεί καθόλου στρες



(ποσοστό 5,2 %), 42 συμμετέχοντες απάντησαν ότι γενικώς δεν τους προκαλεί στρες (ποσοστό 24,1 %), 78 συμμετέχοντες απάντησαν ότι γενικώς τους προκαλεί στρες (ποσοστό 44,8 %), 27 συμμετέχοντες απάντησαν ότι τους προκαλεί μεγάλο στρες (ποσοστό 15,5%) και 9 συμμετέχοντες απάντησαν ότι τους προκαλεί πολύ μεγάλο στρες (ποσοστό 5,2%).

Στην πρόταση 3 που αναφέρεται στη διαρκή ευθύνη για τους μαθητές, 7 συμμετέχοντες απάντησαν ότι σε καμία περίπτωση δεν τους προκαλεί στρες (ποσοστό 4%), 14 συμμετέχοντες απάντησαν ότι δεν τους προκαλεί καθόλου στρες (ποσοστό 8%), 76 συμμετέχοντες απάντησαν ότι γενικώς δεν τους προκαλεί στρες (ποσοστό 43,7%), 46 συμμετέχοντες απάντησαν ότι γενικώς τους προκαλεί στρες (ποσοστό 26,4%), 22 συμμετέχοντες απάντησαν ότι τους προκαλεί μεγάλο στρες (ποσοστό 12,6%) και 9 συμμετέχοντες απάντησαν ότι τους προκαλεί πολύ μεγάλο στρες (ποσοστό 5,2%).

Στην πρόταση 4 που αναφέρεται στον μισθό των εκπαιδευτικών, 3 συμμετέχοντες απάντησαν ότι σε καμία περίπτωση δεν τους προκαλεί στρες (ποσοστό 1,7%), 12 συμμετέχοντες απάντησαν ότι δεν τους προκαλεί καθόλου στρες (ποσοστό 6,9%), 34 συμμετέχοντες απάντησαν ότι γενικώς δεν τους προκαλεί στρες (ποσοστό 19,5%), 73 συμμετέχοντες απάντησαν ότι γενικώς τους προκαλεί στρες (ποσοστό 42%), 30 συμμετέχοντες απάντησαν ότι τους προκαλεί μεγάλο στρες (ποσοστό 17,2%) και 22 συμμετέχοντες απάντησαν ότι τους προκαλεί πολύ μεγάλο στρες (ποσοστό 12,6%).

Στην πρόταση 5 που αναφέρεται στην ενσωμάτωση μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, 3 συμμετέχοντες απάντησαν ότι σε καμία περίπτωση δεν τους προκαλεί στρες (ποσοστό 1,7%), 14 συμμετέχοντες απάντησαν ότι δεν τους προκαλεί καθόλου στρες (ποσοστό 8%), 33 συμμετέχοντες απάντησαν ότι γενικώς δεν τους προκαλεί στρες (ποσοστό 19%), 87 συμμετέχοντες απάντησαν ότι γενικώς τους προκαλεί στρες (ποσοστό 50%), 30 συμμετέχοντες απάντησαν ότι τους προκαλεί μεγάλο στρες (ποσοστό 17,2%) και 7 συμμετέχοντες απάντησαν ότι τους προκαλεί πολύ μεγάλο στρες (ποσοστό 4%).

Στην πρόταση 6 που αφορά τον χειρισμό αμφίβολου ή «λεπτών» καταστάσεων, 3 συμμετέχοντες απάντησαν ότι σε καμία περίπτωση δεν τους προκαλεί στρες (ποσοστό 1,7%), 13 συμμετέχοντες απάντησαν ότι δεν τους προκαλεί καθόλου

στρες (ποσοστό 7,5%), 34 συμμετέχοντες απάντησαν ότι γενικώς δεν τους προκαλεί στρες (ποσοστό 19,5%), 79 συμμετέχοντες απάντησαν ότι γενικώς τους προκαλεί στρες (ποσοστό 45,4%), 35 συμμετέχοντες απάντησαν ότι τους προκαλεί μεγάλο στρες (ποσοστό 20,1%) και 10 συμμετέχοντες απάντησαν ότι τους προκαλεί πολύ μεγάλο στρες (ποσοστό 5,7%).

Στην πρόταση 7 που αναφέρεται στο γενικότερο φόρτο εργασίας των εκπαιδευτικών, 7 συμμετέχοντες απάντησαν ότι σε καμία περίπτωση δεν τους προκαλεί στρες (ποσοστό 4%), 20 συμμετέχοντες απάντησαν ότι δεν τους προκαλεί καθόλου στρες (ποσοστό 11,5%), 55 συμμετέχοντες απάντησαν ότι γενικώς δεν τους προκαλεί στρες (ποσοστό 31,6%), 74 συμμετέχοντες απάντησαν ότι γενικώς τους προκαλεί στρες (ποσοστό 42,5%), 12 συμμετέχοντες απάντησαν ότι τους προκαλεί μεγάλο στρες (ποσοστό 6,9%) και 6 συμμετέχοντες απάντησαν ότι τους προκαλεί πολύ μεγάλο στρες (ποσοστό 3,4%).

Στην πρόταση 8 που αναφέρεται στην έλλειψη βοήθειας από το κράτος, 5 συμμετέχοντες απάντησαν ότι σε καμία περίπτωση δεν τους προκαλεί στρες (ποσοστό 2,9%), 12 συμμετέχοντες απάντησαν ότι δεν τους προκαλεί καθόλου στρες (ποσοστό 6,9%), 42 συμμετέχοντες απάντησαν ότι γενικώς δεν τους προκαλεί στρες (ποσοστό 24,1%), 66 συμμετέχοντες απάντησαν ότι γενικώς τους προκαλεί στρες (ποσοστό 37,9%), 36 συμμετέχοντες απάντησαν ότι τους προκαλεί μεγάλο στρες (ποσοστό 20,7%) και 13 συμμετέχοντες απάντησαν ότι τους προκαλεί πολύ μεγάλο στρες (ποσοστό 7,5%).

Στην πρόταση 9 που αναφέρεται στη λήψη σημαντικών αποφάσεων, 8 συμμετέχοντες απάντησαν ότι σε καμία περίπτωση δεν τους προκαλεί στρες (ποσοστό 4,6%), 11 συμμετέχοντες απάντησαν ότι δεν τους προκαλεί καθόλου στρες (ποσοστό 6,3%), 45 συμμετέχοντες απάντησαν ότι γενικώς δεν τους προκαλεί στρες (ποσοστό 25,9%), 81 συμμετέχοντες απάντησαν ότι γενικώς τους προκαλεί στρες (ποσοστό 46,6%), 20 συμμετέχοντες απάντησαν ότι τους προκαλεί μεγάλο στρες (ποσοστό 11,5%) και 9 συμμετέχοντες απάντησαν ότι τους προκαλεί πολύ μεγάλο στρες (ποσοστό 5,2%).

Στην πρόταση 10 που αφορά στη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών, 7 συμμετέχοντες απάντησαν ότι σε καμία περίπτωση δεν τους προκαλεί στρες (ποσοστό 4%), 11 συμμετέχοντες απάντησαν ότι δεν τους προκαλεί καθόλου στρες

(ποσοστό 6,3%), 66 συμμετέχοντες απάντησαν ότι γενικώς δεν τους προκαλεί στρες (ποσοστό 37,9%), 59 συμμετέχοντες απάντησαν ότι γενικώς τους προκαλεί στρες (ποσοστό 33,9%), 22 συμμετέχοντες απάντησαν ότι τους προκαλεί μεγάλο στρες (ποσοστό 12,6%) και 9 συμμετέχοντες απάντησαν ότι τους προκαλεί πολύ μεγάλο στρες (ποσοστό 5,2%).

Στην πρόταση 11 που αναφέρεται στη διαισθητική αντιμετώπιση επαγγελματικών προβλημάτων, 7 συμμετέχοντες απάντησαν ότι σε καμία περίπτωση δεν τους προκαλεί στρες (ποσοστό 4%), 24 συμμετέχοντες απάντησαν ότι δεν τους προκαλεί καθόλου στρες (ποσοστό 13,8%), 56 συμμετέχοντες απάντησαν ότι γενικώς δεν τους προκαλεί στρες (ποσοστό 32,2%), 75 συμμετέχοντες απάντησαν ότι γενικώς τους προκαλεί στρες (ποσοστό 43,1%), 6 συμμετέχοντες απάντησαν ότι τους προκαλεί μεγάλο στρες (ποσοστό 3,4%) και 6 συμμετέχοντες απάντησαν ότι τους προκαλεί πολύ μεγάλο στρες (ποσοστό 3,4%).

Στην πρόταση 12 που αναφέρεται στην επαγγελματική ανασφάλεια (π.χ. απόλυση, μετάθεση), 8 συμμετέχοντες απάντησαν ότι σε καμία περίπτωση δεν τους προκαλεί στρες (ποσοστό 4,6%), 15 συμμετέχοντες απάντησαν ότι δεν τους προκαλεί καθόλου στρες (ποσοστό 8,6%), 22 συμμετέχοντες απάντησαν ότι γενικώς δεν τους προκαλεί στρες (ποσοστό 12,6%), 47 συμμετέχοντες απάντησαν ότι γενικώς τους προκαλεί στρες (ποσοστό 27%), 55 συμμετέχοντες απάντησαν ότι τους προκαλεί μεγάλο στρες (ποσοστό 31,6%) και 27 συμμετέχοντες απάντησαν ότι τους προκαλεί πολύ μεγάλο στρες (ποσοστό 15,5%).

Στην πρόταση 13 που αναφέρεται στη σοβαρή έλλειψη μέσων και εξοπλισμού, 7 συμμετέχοντες απάντησαν ότι σε καμία περίπτωση δεν τους προκαλεί στρες (ποσοστό 4%), 16 συμμετέχοντες απάντησαν ότι δεν τους προκαλεί καθόλου στρες (ποσοστό 9,2%), 32 συμμετέχοντες απάντησαν ότι γενικώς δεν τους προκαλεί στρες (ποσοστό 18,4%), 62 συμμετέχοντες απάντησαν ότι γενικώς τους προκαλεί στρες (ποσοστό 35,6%), 48 συμμετέχοντες απάντησαν ότι τους προκαλεί μεγάλο στρες (ποσοστό 27,6%) και 9 συμμετέχοντες απάντησαν ότι τους προκαλεί πολύ μεγάλο στρες (ποσοστό 5,2%).

Στην πρόταση 14 που αναφέρεται στην έλλειψη προόδου ορισμένων μαθητών, 2 συμμετέχοντες απάντησαν ότι σε καμία περίπτωση δεν τους προκαλεί στρες (ποσοστό 1,1%), 7 συμμετέχοντες απάντησαν ότι δεν τους προκαλεί καθόλου στρες

(ποσοστό 4%), 42 συμμετέχοντες απάντησαν ότι γενικώς δεν τους προκαλεί στρες (ποσοστό 24,1%), 85 συμμετέχοντες απάντησαν ότι γενικώς τους προκαλεί στρες (ποσοστό 48,9%), 28 συμμετέχοντες απάντησαν ότι τους προκαλεί μεγάλο στρες (ποσοστό 16,1%) και 10 συμμετέχοντες απάντησαν ότι τους προκαλεί πολύ μεγάλο στρες (ποσοστό 5,7%).

Στην πρόταση 15 που αναφέρεται στις πιέσεις και τις υπερβολικές απαιτήσεις από τους γονείς, 5 συμμετέχοντες απάντησαν ότι σε καμία περίπτωση δεν τους προκαλεί στρες (ποσοστό 2,9%), 5 συμμετέχοντες απάντησαν ότι δεν τους προκαλεί καθόλου στρες (ποσοστό 2,9%), 35 συμμετέχοντες απάντησαν ότι γενικώς δεν τους προκαλεί στρες (ποσοστό 20,1%), 84 συμμετέχοντες απάντησαν ότι γενικώς τους προκαλεί στρες (ποσοστό 48,3%), 30 συμμετέχοντες απάντησαν ότι τους προκαλεί μεγάλο στρες (ποσοστό 17,2%) και 15 συμμετέχοντες απάντησαν ότι τους προκαλεί πολύ μεγάλο στρες (ποσοστό 8,6%).

Στην πρόταση 16 που αφορά τη δυσανάλογα μικρή αμοιβή σε σχέση με τη δουλειά των εκπαιδευτικών, 5 συμμετέχοντες απάντησαν ότι σε καμία περίπτωση δεν τους προκαλεί στρες (ποσοστό 2,9%), 4 συμμετέχοντες απάντησαν ότι δεν τους προκαλεί καθόλου στρες (ποσοστό 2,3%), 47 συμμετέχοντες απάντησαν ότι γενικώς δεν τους προκαλεί στρες (ποσοστό 27%), 69 συμμετέχοντες απάντησαν ότι γενικώς τους προκαλεί στρες (ποσοστό 39,7%), 29 συμμετέχοντες απάντησαν ότι τους προκαλεί μεγάλο στρες (ποσοστό 16,7%) και 20 συμμετέχοντες απάντησαν ότι τους προκαλεί πολύ μεγάλο στρες (ποσοστό 11,5%).

Στην πρόταση 17 που αναφέρεται στη μη ύπαρξη χρόνου για χαλάρωση στο σχολείο, 11 συμμετέχοντες απάντησαν ότι σε καμία περίπτωση δεν τους προκαλεί στρες (ποσοστό 6,3%), 13 συμμετέχοντες απάντησαν ότι δεν τους προκαλεί καθόλου στρες (ποσοστό 7,5%), 42 συμμετέχοντες απάντησαν ότι γενικώς δεν τους προκαλεί στρες (ποσοστό 24,1%), 69 συμμετέχοντες απάντησαν ότι γενικώς τους προκαλεί στρες (ποσοστό 39,7%), 29 συμμετέχοντες απάντησαν ότι τους προκαλεί μεγάλο στρες (ποσοστό 16,7%) και 10 συμμετέχοντες απάντησαν ότι τους προκαλεί πολύ μεγάλο στρες (ποσοστό 5,7%).

Στην πρόταση 18 που αναφέρεται στην επιβολή πειθαρχίας και στον θόρυβο στην τάξη, 10 συμμετέχοντες απάντησαν ότι σε καμία περίπτωση δεν τους προκαλεί στρες (ποσοστό 5,7%), 14 συμμετέχοντες απάντησαν ότι δεν τους προκαλεί

καθόλου στρες (ποσοστό 8%), 35 συμμετέχοντες απάντησαν ότι γενικώς δεν τους προκαλεί στρες (ποσοστό 20,1%), 75 συμμετέχοντες απάντησαν ότι γενικώς τους προκαλεί στρες (ποσοστό 43,1%), 30 συμμετέχοντες απάντησαν ότι τους προκαλεί μεγάλο στρες (ποσοστό 17,2%) και 10 συμμετέχοντες απάντησαν ότι τους προκαλεί πολύ μεγάλο στρες (ποσοστό 5,7%).

Στην πρόταση 19 που αναφέρεται σε συγκαλυμμένες διακρίσεις και ευνοιοκρατία, 9 συμμετέχοντες απάντησαν ότι σε καμία περίπτωση δεν τους προκαλεί στρες (ποσοστό 5,2%), 15 συμμετέχοντες απάντησαν ότι δεν τους προκαλεί καθόλου στρες (ποσοστό 8,6%), 45 συμμετέχοντες απάντησαν ότι γενικώς δεν τους προκαλεί στρες (ποσοστό 25,9%), 49 συμμετέχοντες απάντησαν ότι γενικώς τους προκαλεί στρες (ποσοστό 28,2%), 50 συμμετέχοντες απάντησαν ότι τους προκαλεί μεγάλο στρες (ποσοστό 28,7%) και 6 συμμετέχοντες απάντησαν ότι τους προκαλεί πολύ μεγάλο στρες (ποσοστό 3,4%).

Στην πρόταση 20 που αναφέρεται στο μειωμένο ενδιαφέρον ορισμένων μαθητών, 4 συμμετέχοντες απάντησαν ότι σε καμία περίπτωση δεν τους προκαλεί στρες (ποσοστό 2,3%), 11 συμμετέχοντες απάντησαν ότι δεν τους προκαλεί καθόλου στρες (ποσοστό 6,3%), 44 συμμετέχοντες απάντησαν ότι γενικώς δεν τους προκαλεί στρες (ποσοστό 25,3%), 95 συμμετέχοντες απάντησαν ότι γενικώς τους προκαλεί στρες (ποσοστό 54,6%), 16 συμμετέχοντες απάντησαν ότι τους προκαλεί μεγάλο στρες (ποσοστό 9,2%) και 4 συμμετέχοντες απάντησαν ότι τους προκαλεί πολύ μεγάλο στρες (ποσοστό 2,3%).

Στην πρόταση 21 που αναφέρεται στην προσφορά κινήτρων για μάθηση στους μαθητές, 7 συμμετέχοντες απάντησαν ότι σε καμία περίπτωση δεν τους προκαλεί στρες (ποσοστό 4%), 16 συμμετέχοντες απάντησαν ότι δεν τους προκαλεί καθόλου στρες (ποσοστό 9,2%), 75 συμμετέχοντες απάντησαν ότι γενικώς δεν τους προκαλεί στρες (ποσοστό 43,1%), 53 συμμετέχοντες απάντησαν ότι γενικώς τους προκαλεί στρες (ποσοστό 30,5%), 18 συμμετέχοντες απάντησαν ότι τους προκαλεί μεγάλο στρες (ποσοστό 10,3%) και 5 συμμετέχοντες απάντησαν ότι τους προκαλεί πολύ μεγάλο στρες (ποσοστό 2,9%).

Στην πρόταση 22 που αναφέρεται στην παροχή βοήθειας στους μαθητές σε διάφορα προβλήματά τους, 5 συμμετέχοντες απάντησαν ότι σε καμία περίπτωση δεν τους προκαλεί στρες (ποσοστό 2,9%), 16 συμμετέχοντες απάντησαν ότι δεν τους

προκαλεί καθόλου στρες (ποσοστό 9,2%), 84 συμμετέχοντες απάντησαν ότι γενικώς δεν τους προκαλεί στρες (ποσοστό 48,3%), 54 συμμετέχοντες απάντησαν ότι γενικώς τους προκαλεί στρες (ποσοστό 31%), 11 συμμετέχοντες απάντησαν ότι τους προκαλεί μεγάλο στρες (ποσοστό 6,3%) και 4 συμμετέχοντες απάντησαν ότι τους προκαλεί πολύ μεγάλο στρες (ποσοστό 2,3%).

Στην πρόταση 23 που αναφέρεται σε παράγοντες πέρα από τον άμεσο έλεγχο των εκπαιδευτικών, 7 συμμετέχοντες απάντησαν ότι σε καμία περίπτωση δεν τους προκαλεί στρες (ποσοστό 4%), 12 συμμετέχοντες απάντησαν ότι δεν τους προκαλεί καθόλου στρες (ποσοστό 6,9%), 58 συμμετέχοντες απάντησαν ότι γενικώς δεν τους προκαλεί στρες (ποσοστό 33,3%), 66 συμμετέχοντες απάντησαν ότι γενικώς τους προκαλεί στρες (ποσοστό 37,9%), 19 συμμετέχοντες απάντησαν ότι τους προκαλεί μεγάλο στρες (ποσοστό 10,9%) και 12 συμμετέχοντες απάντησαν ότι τους προκαλεί πολύ μεγάλο στρες (ποσοστό 6,9%).

Στην πρόταση 24 που αναφέρεται στην έλλειψη βοηθητικού προσωπικού στην τάξη, 10 συμμετέχοντες απάντησαν ότι σε καμία περίπτωση δεν τους προκαλεί στρες (ποσοστό 5,7%), 16 συμμετέχοντες απάντησαν ότι δεν τους προκαλεί καθόλου στρες (ποσοστό 9,2%), 85 συμμετέχοντες απάντησαν ότι γενικώς δεν τους προκαλεί στρες (ποσοστό 48,9%), 37 συμμετέχοντες απάντησαν ότι γενικώς τους προκαλεί στρες (ποσοστό 21,3%), 18 συμμετέχοντες απάντησαν ότι τους προκαλεί μεγάλο στρες (ποσοστό 10,3%) και 8 συμμετέχοντες απάντησαν ότι τους προκαλεί πολύ μεγάλο στρες (ποσοστό 4,6%).

Στην πρόταση 25 που αφορά το γεγονός ότι δεν εκτιμάται επαρκώς η αξία των εκπαιδευτικών, 13 συμμετέχοντες απάντησαν ότι σε καμία περίπτωση δεν τους προκαλεί στρες (ποσοστό 7,5%), 18 συμμετέχοντες απάντησαν ότι δεν τους προκαλεί καθόλου στρες (ποσοστό 10,3%), 58 συμμετέχοντες απάντησαν ότι γενικώς δεν τους προκαλεί στρες (ποσοστό 33,3%), 60 συμμετέχοντες απάντησαν ότι γενικώς τους προκαλεί στρες (ποσοστό 34,5%), 14 συμμετέχοντες απάντησαν ότι τους προκαλεί μεγάλο στρες (ποσοστό 8%) και 11 συμμετέχοντες απάντησαν ότι τους προκαλεί πολύ μεγάλο στρες (ποσοστό 6,3%).

Στην πρόταση 26 που αναφέρεται στην έλλειψη συμπαράστασης και συνεργασίας από τους γονείς, 9 συμμετέχοντες απάντησαν ότι σε καμία περίπτωση δεν τους προκαλεί στρες (ποσοστό 5,2%), 8 συμμετέχοντες απάντησαν ότι δεν τους

προκαλεί καθόλου στρες (ποσοστό 4,6%), 51 συμμετέχοντες απάντησαν ότι γενικώς δεν τους προκαλεί στρες (ποσοστό 29,3%), 74 συμμετέχοντες απάντησαν ότι γενικώς τους προκαλεί στρες (ποσοστό 42,5%), 22 συμμετέχοντες απάντησαν ότι τους προκαλεί μεγάλο στρες (ποσοστό 12,6%) και 10 συμμετέχοντες απάντησαν ότι τους προκαλεί πολύ μεγάλο στρες (ποσοστό 5,7%).

Στην πρόταση 27 που αναφέρεται στον συναισθηματικό επηρεασμό από το σχολείο, 7 συμμετέχοντες απάντησαν ότι σε καμία περίπτωση δεν τους προκαλεί στρες (ποσοστό 4%), 21 συμμετέχοντες απάντησαν ότι δεν τους προκαλεί καθόλου στρες (ποσοστό 12,1%), 46 συμμετέχοντες απάντησαν ότι γενικώς δεν τους προκαλεί στρες (ποσοστό 26,4%), 78 συμμετέχοντες απάντησαν ότι γενικώς τους προκαλεί στρες (ποσοστό 44,8%), 12 συμμετέχοντες απάντησαν ότι τους προκαλεί μεγάλο στρες (ποσοστό 6,9%) και 10 συμμετέχοντες απάντησαν ότι τους προκαλεί πολύ μεγάλο στρες (ποσοστό 5,7%).

Στην πρόταση 28 που αναφέρεται στη μη αναγνώριση της προσφοράς των εκπαιδευτικών από τους γονείς, 11 συμμετέχοντες απάντησαν ότι σε καμία περίπτωση δεν τους προκαλεί στρες (ποσοστό 6,3%), 15 συμμετέχοντες απάντησαν ότι δεν τους προκαλεί καθόλου στρες (ποσοστό 8,6%), 44 συμμετέχοντες απάντησαν ότι γενικώς δεν τους προκαλεί στρες (ποσοστό 25,3%), 71 συμμετέχοντες απάντησαν ότι γενικώς τους προκαλεί στρες (ποσοστό 40,8%), 21 συμμετέχοντες απάντησαν ότι τους προκαλεί μεγάλο στρες (ποσοστό 12,1%) και 12 συμμετέχοντες απάντησαν ότι τους προκαλεί πολύ μεγάλο στρες (ποσοστό 6,9%).

Στην πρόταση 29 που αναφέρεται σε συγκρούσεις «προσωπικότητας» με άλλους, 7 συμμετέχοντες απάντησαν ότι σε καμία περίπτωση δεν τους προκαλεί στρες (ποσοστό 4%), 17 συμμετέχοντες απάντησαν ότι δεν τους προκαλεί καθόλου στρες (ποσοστό 9,8%), 41 συμμετέχοντες απάντησαν ότι γενικώς δεν τους προκαλεί στρες (ποσοστό 23,6%), 78 συμμετέχοντες απάντησαν ότι γενικώς τους προκαλεί στρες (ποσοστό 44,8%), 24 συμμετέχοντες απάντησαν ότι τους προκαλεί μεγάλο στρες (ποσοστό 13,8%) και 7 συμμετέχοντες απάντησαν ότι τους προκαλεί πολύ μεγάλο στρες (ποσοστό 4%).

Στην πρόταση 30 που αναφέρεται στην έλλειψη ανταλλαγής απόψεων και επικοινωνίας, 6 συμμετέχοντες απάντησαν ότι σε καμία περίπτωση δεν τους προκαλεί στρες (ποσοστό 3,4%), 23 συμμετέχοντες απάντησαν ότι δεν τους

προκαλεί καθόλου στρες (ποσοστό 13,2%), 53 συμμετέχοντες απάντησαν ότι γενικώς δεν τους προκαλεί στρες (ποσοστό 30,5%), 68 συμμετέχοντες απάντησαν ότι γενικώς τους προκαλεί στρες (ποσοστό 39,1%), 18 συμμετέχοντες απάντησαν ότι τους προκαλεί μεγάλο στρες (ποσοστό 10,3%) και 6 συμμετέχοντες απάντησαν ότι τους προκαλεί πολύ μεγάλο στρες (ποσοστό 3,4%). Τα παραπάνω περιγραφικά στοιχεία παρουσιάζονται συνοπτικά στον πίνακα 5.2.

Πίνακας 5.2 Περιγραφικά αποτελέσματα της κλίμακας Stressor 30

	<b>N</b>	<b>Mean</b>	<b>Std. Deviation</b>
Η αντιμετώπιση μαθητών με «δύσκολο» χαρακτήρα	174	3,74	1,030
Ο μεγάλος αριθμός μαθητών στην τάξη	174	3,76	1,107
Η διαρκής ευθύνη για τους μαθητές	174	3,51	1,106
Ο μισθός δεν αρκεί να καλύψει τις ανάγκες μου	174	4,04	1,145
Η ενσωμάτωση μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες	174	3,85	0,992
	<b>N</b>	<b>Mean</b>	<b>Std. Deviation</b>
Χειρισμός αμφίβολων ή «λεπτών» καταστάσεων	174	3,92	1,039
Ο γενικότερος φόρτος εργασίας	174	3,47	1,035
Η έλλειψη βοήθειας από το κράτος	174	3,89	1,130
Η λήψη σημαντικών αποφάσεων	174	3,70	1,078
Η βελτίωση της επίδοσης των μαθητών	174	3,60	1,085
Η διαισθητική αντιμετώπιση επαγγελματικών προβλημάτων	174	3,39	1,018
Η επαγγελματική ανασφάλεια (π.χ. απόλυση, μετάθεση)	174	4,19	1,340



Η σοβαρή έλλειψη μέσων και εξοπλισμού	174	3,89	1,180
Η έλλειψη προόδου ορισμένων μαθητών	174	3,92	0,946
Πιέσεις και υπερβολικές απαιτήσεις από τους γονείς	174	4,00	1,048
Η δυσανάλογα μικρή αμοιβή σε σχέση με τη δουλειά μου	174	3,99	1,120
Μη ύπαρξη χρόνου για χαλάρωση στο σχολείο	174	3,70	1,194
Η επιβολή πειθαρχίας και ο θόρυβος στην τάξη	174	3,75	1,179
Συγκαλυμμένες διακρίσεις και ευνοιοκρατία	174	3,77	1,204
Το μειωμένο ενδιαφέρον ορισμένων μαθητών	174	3,69	0,897
Η προσφορά κινήτρων για μάθηση στους μαθητές	174	3,43	1,027
	<b>N</b>	<b>Mean</b>	<b>Std. Deviation</b>
Βοήθεια στους μαθητές σε διάφορα προβλήματά τους	174	3,36	0,925
Παράγοντες πέρα από τον άμεσο έλεγχό μου	174	3,66	1,116
Η έλλειψη βοηθητικού προσωπικού στην τάξη	174	3,35	1,116
Το γεγονός ότι δεν εκτιμάται επαρκώς η αξία μου	174	3,44	1,204
Έλλειψη συμπαράστασης και συνεργασίας από γονείς	174	3,70	1,103
Συναισθηματικός επηρεασμός από το σχολείο	174	3,56	1,104
Η μη αναγνώριση της προσφοράς μου από τους γονείς	174	3,64	1,202
Συγκρούσεις «προσωπικότητας» με άλλους	174	3,67	1,088

Έλλειψη ανταλλαγής απόψεων και επικοινωνίας	174	3,50	1,068
---	-----	------	-------

Η κλίμακα Brief Resilience Scale αποτελείται από 6 προτάσεις, στις οποίες οι εκπαιδευτικοί απάντησαν ως εξής:

Στην πρώτη πρόταση «Έχω την τάση να ανακάμπτω γρήγορα μετά από δυσκολίες», 5 συμμετέχοντες απάντησαν ότι διαφωνούν απόλυτα (ποσοστό 2,9%), 16 συμμετέχοντες απάντησαν ότι διαφωνούν (ποσοστό 9,2%), 26 συμμετέχοντες απάντησαν ότι ούτε συμφωνούν – ούτε διαφωνούν (ποσοστό 14,9%), 99 συμμετέχοντες απάντησαν ότι συμφωνούν (ποσοστό 56,9%) και 28 συμμετέχοντες απάντησαν ότι συμφωνούν απόλυτα (ποσοστό 16,1%).

Στη δεύτερη πρόταση «Δυσκολεύομαι να τα βγάλω πέρα με στρεσογόνα γεγονότα», 18 συμμετέχοντες απάντησαν ότι διαφωνούν απόλυτα (ποσοστό 10,3%), 52 συμμετέχοντες απάντησαν ότι διαφωνούν (ποσοστό 29,9%), 70 συμμετέχοντες απάντησαν ότι ούτε συμφωνούν – ούτε διαφωνούν (ποσοστό 40,2%), 29 συμμετέχοντες απάντησαν ότι συμφωνούν (ποσοστό 16,7%) και 5 συμμετέχοντες απάντησαν ότι συμφωνούν απόλυτα (ποσοστό 2,9%).

Στην τρίτη πρόταση «Δε μου παίρνει πολύ καιρό να ανακάμψω μετά από ένα στρεσογόνο γεγονός», κανένας συμμετέχων δεν απάντησε ότι διαφωνεί απόλυτα (ποσοστό 0%), 30 συμμετέχοντες απάντησαν ότι διαφωνούν (ποσοστό 17,2%), 34 συμμετέχοντες απάντησαν ότι ούτε συμφωνούν – ούτε διαφωνούν (ποσοστό 19,5%), 80 συμμετέχοντες απάντησαν ότι συμφωνούν (ποσοστό 46%) και 30 συμμετέχοντες απάντησαν ότι συμφωνούν απόλυτα (ποσοστό 17,2%).

Στην τέταρτη πρόταση «Είναι δύσκολο για μένα να επανέλθω γρήγορα όταν συμβαίνει κάτι κακό», 21 συμμετέχοντες απάντησαν ότι διαφωνούν απόλυτα (ποσοστό 12,1%), 55 συμμετέχοντες απάντησαν ότι διαφωνούν (ποσοστό 31,6%), 54 συμμετέχοντες απάντησαν ότι ούτε συμφωνούν – ούτε διαφωνούν (ποσοστό 31%), 43 συμμετέχοντες απάντησαν ότι συμφωνούν (ποσοστό 24,7%) και 1 συμμετέχων απάντησε ότι συμφωνεί απόλυτα (ποσοστό 0,6%).

Στην πέμπτη πρόταση «Συνήθως ανταπεξέρχομαι τις δύσκολες στιγμές με μικρό κόστος», 1 συμμετέχων απάντησε ότι διαφωνεί απόλυτα (ποσοστό 0,6%), 22 συμμετέχοντες απάντησαν ότι διαφωνούν (ποσοστό 12,6%), 72 συμμετέχοντες απάντησαν ότι ούτε συμφωνούν – ούτε διαφωνούν (ποσοστό 41,4%), 70

συμμετέχοντες απάντησαν ότι συμφωνούν (ποσοστό 40,2%) και 9 συμμετέχοντες απάντησαν ότι συμφωνούν απόλυτα (ποσοστό 5,2%).

Στην έκτη πρόταση «Έχω την τάση να θέλω πολύ καιρό για να ξεπεράσω τις αναποδιές στη ζωή μου», 14 συμμετέχοντες απάντησαν ότι διαφωνούν απόλυτα (ποσοστό 8%), 94 συμμετέχοντες απάντησαν ότι διαφωνούν (ποσοστό 54%), 45 συμμετέχοντες απάντησαν ότι ούτε συμφωνούν – ούτε διαφωνούν (ποσοστό 25,9%), 20 συμμετέχοντες απάντησαν ότι συμφωνούν (ποσοστό 11,5%) και 1 συμμετέχων απάντησε ότι συμφωνεί απόλυτα (ποσοστό 0,6%). Παρακάτω παρουσιάζονται τα περιγραφικά στατιστικά αποτελέσματα της κλίμακας BRS (Πίνακας 4.3).

Πίνακας 5.3 Περιγραφικά στατιστικά αποτελέσματα της κλίμακας BRS

	<b>N</b>	<b>Mean</b>	<b>Std. Deviation</b>
Έχω την τάση να ανακάμπτω γρήγορα μετά από δυσκολίες	174	3,74	0,935
Δυσκολεύομαι να τα βγάλω πέρα με στρεσογόνα γεγονότα	174	2,72	0,959
Δε μου παίρνει πολύ καιρό να ανακάμψω μετά από ένα στρεσογόνο γεγονός	174	3,63	0,963
Είναι δύσκολο για μένα να επανέλθω γρήγορα όταν συμβαίνει κάτι κακό	174	2,70	0,993
Συνήθως ανταπεξέρχομαι τις δύσκολες στιγμές με μικρό κόστος	174	3,37	0,792
Έχω την τάση να θέλω πολύ καιρό για να ξεπεράσω τις αναποδιές στη ζωή μου	174	2,43	0,821

Η κλίμακα Brief Resilience Scale μπορεί να διακρίνει τους συμμετέχοντες σε τρεις κατηγορίες ανάλογα με το σκορ τους: α) τους συμμετέχοντες με χαμηλή ψυχική ανθεκτικότητα, β) τους συμμετέχοντες με κανονική ψυχική ανθεκτικότητα και γ)

τους συμμετέχοντες με υψηλή ψυχική ανθεκτικότητα. Τα αποτελέσματα αυτής της κατηγοριοποίησης έδειξαν ότι από το σύνολο των συμμετεχόντων 44 συμμετέχοντες σημείωσαν χαμηλή ψυχική ανθεκτικότητα (25,3%), 109 συμμετέχοντες (ποσοστό 62,6%) σημείωσαν κανονική ψυχική ανθεκτικότητα και 21 συμμετέχοντες σημείωσαν υψηλή ψυχική ανθεκτικότητα (ποσοστό 12,1%).

## 5.2 Επαγωγική στατιστική ανάλυση δεδομένων

Τα αποτελέσματα της επαγωγικής στατιστικής ανάλυσης των δεδομένων έδειξαν ότι υπάρχει:

- Συσχέτιση του εργασιακού στρες με την ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών  $r(174) = -0,859$ ,  $p=0,00$ . Οι δύο μεταβλητές παρουσιάζουν πολύ ισχυρή αρνητική σχέση. Αυτό σημαίνει ότι όσο πιο υψηλό είναι το εργασιακό στρες των εκπαιδευτικών, τόσο πιο χαμηλή είναι η ψυχική ανθεκτικότητά τους.
- Συσχέτιση του εργασιακού στρες με τα έτη προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών  $r(174) = -0,369$ ,  $p=0,00$ . Οι μεταβλητές παρουσιάζουν στατιστικώς σημαντική αλλά σχέση και αρνητική όπως φαίνεται από το πρόσημο της τιμής. Αυτό σημαίνει ότι όσο περισσότερα είναι τα έτη προϋπηρεσίας που έχει ένας εκπαιδευτικός, τόσο χαμηλότερο είναι το εργασιακό στρες που βιώνει.
- Συσχέτιση της ψυχικής ανθεκτικότητας με τα έτη προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών  $r(174)=0,307$ ,  $p=0,00$ . Οι μεταβλητές παρουσιάζουν στατιστικώς σημαντική θετική σχέση. Αυτό σημαίνει ότι όσο αυξάνονται τα

έτη προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών, τόσο αυξάνεται και η ψυχική ανθεκτικότητά τους.

- Απουσία στατιστικώς σημαντικής σχέσης μεταξύ της ηλικίας των εκπαιδευτικών, της ψυχικής ανθεκτικότητας  $p=0,937$  και του εργασιακού στρες  $p=0,969$ .
- Απουσία στατιστικώς σημαντικής σχέσης μεταξύ εργασιακού στρες και μορφωτικού επιπέδου των εκπαιδευτικών  $p=0,054$ .
- Συσχέτιση της ψυχικής ανθεκτικότητας με το μορφωτικό επίπεδο των εκπαιδευτικών  $p=0,002$ .

Στα επόμενα υποκεφάλαια ακολουθεί μια πιο αναλυτική παρουσίαση των αποτελεσμάτων μας.

### 5.2.1 Εργασιακό στρες και ψυχική ανθεκτικότητα

Όσον αφορά τη σχέση εργασιακού στρες και ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών, υποθέτουμε πως:

H0: Το εργασιακό στρες δεν σχετίζεται με την ψυχική ανθεκτικότητα.

H1: Το εργασιακό στρες σχετίζεται με την ψυχική ανθεκτικότητα.

Τα αποτελέσματα της ανάλυσής μας περιγράφονται στον παρακάτω Πίνακα 5.2.1.

Πίνακας 5.2.1 Επαγωγικά στατιστικά αποτελέσματα του εργασιακού στρες με την ψυχική ανθεκτικότητα

		STRESSOR	BRS
<b>STRESSOR</b>	Pearson Correlation	1	-0,859**
	Sig. (2-tailed)		0,000
	N	174	174
<b>BRS</b>	Pearson Correlation	-0,859**	1
	Sig. (2-tailed)	0,000	
	N	174	174
<b>Pearson Chi-Square</b>	<b>Value</b>	<b>df</b>	<b>Asymptotic Significance (2-sided)</b>
	2031,826	1197	0,000

Όπως φαίνεται υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών, αφού στο Chi-Square τεστ η σημαντικότητα είναι  $p=0,000$  και άρα απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Σύμφωνα με την ανάλυση συσχέτισης Pearson, οι μεταβλητές έχουν πολύ ισχυρή αρνητική σχέση αφού  $r(174)=-0,859$ . Συνεπώς φαίνεται πως όσο πιο υψηλό είναι το εργασιακό στρες των εκπαιδευτικών, τόσο πιο χαμηλή είναι η ψυχική ανθεκτικότητά τους.

### 5.2.2 Εργασιακό στρες και έτη προϋπηρεσίας

Όσον αφορά τη σχέση μεταξύ εργασιακού στρες και ετών προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών, υποθέτουμε πως:

H0: Το εργασιακό στρες δεν σχετίζεται με τα έτη προϋπηρεσίας.

H1: Το εργασιακό στρες σχετίζεται με τα έτη προϋπηρεσίας.

Τα αποτελέσματα της ανάλυσής μας περιγράφονται στον παρακάτω Πίνακα 5.2.2.

Πίνακας 5.2.2 Επαγωγικά στατιστικά αποτελέσματα του εργασιακού στρες με τα έτη προϋπηρεσίας

		Εργασιακό στρες	Έτη προϋπηρεσίας
<b>Εργασιακό στρες</b>	Pearson Correlation	1	-0,369**
	Sig. (2-tailed)		0,000
	N	174	174
<b>Έτη προϋπηρεσίας</b>	Pearson Correlation	-0,369**	1
	Sig. (2-tailed)	0,000	
	N	174	174
<b>Pearson Chi-Square</b>	<b>Value</b>	<b>df</b>	<b>Asymptotic Significance (2-sided)</b>
	2481,237	2205	0,000

Όπως φαίνεται υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών, αφού στο Chi-Square τεστ η σημαντικότητα είναι  $p=0,000$  και επομένως απορρίπτεται η μηδενική

υπόθεση. Σύμφωνα με την ανάλυση συσχέτισης Pearson, οι μεταβλητές έχουν αρνητική σχέση αφού  $r(174)=-0,369$ . Επομένως φαίνεται πως το εργασιακό στρες σχετίζεται με τα έτη προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών και πως όσο πιο πολλά έτη προϋπηρεσίας διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί τόσο λιγότερο είναι το εργασιακό στρες που βιώνουν.

### 5.2.3 Ψυχική ανθεκτικότητα και έτη προϋπηρεσίας

Αναφορικά με τη σχέση ψυχικής ανθεκτικότητας και ετών προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών, υποθέτουμε πως:

H0: Η ψυχική ανθεκτικότητα δεν σχετίζεται με τα έτη προϋπηρεσίας.

H1: Η ψυχική ανθεκτικότητα σχετίζεται με τα έτη προϋπηρεσίας.

Τα αποτελέσματα από την ανάλυσή μας περιγράφονται στον παρακάτω Πίνακα 5.2.3.

Πίνακας 5.2.3 Επαγωγικά στατιστικά αποτελέσματα της ψυχικής ανθεκτικότητας με τα έτη προϋπηρεσίας

		Ψυχική ανθεκτικότητα	Έτη προϋπηρεσίας
<b>Ψυχική ανθεκτικότητα</b>	Pearson Correlation	1	0,307**
	Sig. (2-tailed)		0,000
	N	174	174
<b>Έτη προϋπηρεσίας</b>	Pearson Correlation	0,307**	1
	Sig. (2-tailed)	0,000	
	N	174	174
<b>Pearson Chi-Square</b>	<b>Value</b>	<b>df</b>	<b>Asymptotic Significance (2-sided)</b>
	750,176	665	0,012

Όπως φαίνεται υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών, αφού στο Chi-Square τεστ η σημαντικότητα είναι  $p=0,012$  και άρα απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Σύμφωνα με την ανάλυση συσχέτισης Pearson, οι μεταβλητές έχουν θετική σχέση αφού  $r(174)=0,307$ . Επομένως φαίνεται πως η ψυχική ανθεκτικότητα σχετίζεται με τα έτη προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών και όσο αυξάνονται τα έτη προϋπηρεσίας αυξάνεται και η ψυχική ανθεκτικότητα.

#### 5.2.4 Ηλικία, εργασιακό στρες και ψυχική ανθεκτικότητα

Αναφορικά με τη σχέση της ηλικίας των εκπαιδευτικών με το εργασιακό στρες και την ψυχική ανθεκτικότητα, υποθέτουμε πως:

$H_0$ = Δεν υπάρχει διαφορά μεταξύ των Μ.Ο. των ηλικιακών ομάδων.

$H_1$ = Υπάρχει τουλάχιστον ένας Μ.Ο μιας ηλικιακής ομάδας που να διαφέρει από τις άλλες.

Εκτελούμε One-Way ANOVA για να εξετάσουμε εάν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των Μ.Ο των ηλικιακών ομάδων. Τα αποτελέσματα από την ανάλυσή μας περιγράφονται στον παρακάτω Πίνακα 5.2.4.α.

Πίνακας 5.2.4.α. Επαγωγικά στατιστικά αποτελέσματα της ηλικίας με το εργασιακό στρες και την ψυχική ανθεκτικότητα

ANOVA						
		<i>Sum of Squares</i>	<i>df</i>	<i>Mean Square</i>	<i>F</i>	<i>Sig.</i>
<b>Εργασιακό στρες</b>	<i>Between Groups</i>	102,528	3	34,176	,083	,969
	<i>Within Groups</i>	66314,056	162	409,346		
	<i>Total</i>	66416,584	165			
	<i>Between</i>	7,248	3	2,416	,139	,937



<b>Ψυχική ανθεκτικότητα</b>	<i>Groups</i>				
	<i>Within Groups</i>	2819,571	162	17,405	
	<i>Total</i>	2826,819	165		

Εκτελώντας One-Way ANOVA βλέπουμε από τον πίνακα ότι η σημαντικότητα είναι  $p=0,969$  για το εργασιακό στρες και  $p=0,937$  για την ψυχική ανθεκτικότητα. Άρα δεχόμαστε την μηδενική υπόθεση, σύμφωνα με την οποία δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των Μ.Ο. των ηλικιακών ομάδων στην κλίμακα του εργασιακού στρες και της ψυχικής ανθεκτικότητας. Επομένως, φαίνεται ότι η ηλικία των εκπαιδευτικών δεν σχετίζεται με το εργασιακό στρες που βιώνουν και την ψυχική ανθεκτικότητα. Σε αντίστοιχα αποτελέσματα καταλήγει και η περιγραφική στατιστική απεικόνιση των αποτελεσμάτων, όπως φαίνεται στον Πίνακα 5.2.4.β

Πίνακας 5.2.4.β Μέσοι όροι ηλικιακών ομάδων στο εργασιακό στρες και την ψυχική ανθεκτικότητα

<b>Age group</b>	<b>N</b>	<b>Mean</b>	<b>Std. Deviation</b>
<i>25-34</i>			
<i>Resilience</i>	87	21,18	3,519
<i>Occupational Stress</i>	87	110,61	15,217
<i>35-44</i>			
<i>Resilience</i>	26	21,23	5,241
<i>Occupational Stress</i>	26	112,19	23,015
<i>45-54</i>			
<i>Resilience</i>	40	20,50	4,529
<i>Occupational Stress</i>	40	112,13	27,375
<i>&gt;54</i>			
<i>Resilience</i>	21	20,86	4,672
<i>Occupational Stress</i>	21	111,57	20,178

### 5.2.5 Εργασιακό στρες και μορφωτικό επίπεδο

Αναφορικά με τη σχέση εργασιακού στρες και μορφωτικού επιπέδου των εκπαιδευτικών, υποθέτουμε πως:

H0: Το εργασιακό στρες δεν σχετίζεται με το μορφωτικό επίπεδο.

H1: Το εργασιακό στρες σχετίζεται με το μορφωτικό επίπεδο.

Τα αποτελέσματα από την ανάλυσή μας περιγράφονται στον παρακάτω Πίνακα 5.2.5.

Πίνακας 5.2.5 Επαγωγικά στατιστικά αποτελέσματα του εργασιακού στρες με το μορφωτικό επίπεδο

<b>Pearson Chi-Square</b>	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
	81,975	63	0,054

Όσον αφορά τη σχέση εργασιακού στρες και μορφωτικού επιπέδου των εκπαιδευτικών όπως παρατηρούμε στο Chi-Square τεστ η σημαντικότητα είναι  $p=0,054$  και επομένως οι δύο μεταβλητές φαίνεται πως δεν έχουν στατιστικά

σημαντική σχέση. Άρα απορρίπτουμε την εναλλακτική μας υπόθεση και δεχόμαστε τη μηδενική υπόθεση, σύμφωνα με την οποία το εργασιακό στρες δεν σχετίζεται με το μορφωτικό επίπεδο των εκπαιδευτικών.

#### 5.2.6 Ψυχική ανθεκτικότητα και μορφωτικό επίπεδο

Όσον αφορά τη σχέση ψυχικής ανθεκτικότητας και μορφωτικού επιπέδου των εκπαιδευτικών, υποθέτουμε πως:

H0: Η ψυχική ανθεκτικότητα δεν σχετίζεται με το μορφωτικό επίπεδο.

H1: Η ψυχική ανθεκτικότητα σχετίζεται με το μορφωτικό επίπεδο.

Τα αποτελέσματα από την ανάλυσή μας περιγράφονται στον παρακάτω Πίνακα 5.2.6.

Πίνακας 5.2.6 Επαγωγικά στατιστικά αποτελέσματα της ψυχικής ανθεκτικότητας με το μορφωτικό επίπεδο

<b>Pearson Chi-Square</b>	<b>Value</b>	<b>df</b>	<b>Asymptotic Significance (2-sided)</b>
	42,107	19	0,002

Όπως φαίνεται υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών, αφού στο Chi-Square τεστ η σημαντικότητα είναι  $p=0,002$  και άρα απορρίπτεται η μηδενική

υπόθεση και επιβεβαιώνεται η εναλλακτική υπόθεση σύμφωνα με την οποία η ψυχική ανθεκτικότητα σχετίζεται με το μορφωτικό επίπεδο των εκπαιδευτικών.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6

### ΣΥΖΗΤΗΣΗ

#### *6.1 Συζήτηση*

Η παρούσα έρευνα διενεργήθηκε με σκοπό να μελετηθεί η σχέση μεταξύ εργασιακού στρες και ψυχικής ανθεκτικότητας στους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, αλλά και η σχέση τους με δημογραφικούς παράγοντες, όπως τα έτη προϋπηρεσίας και το μορφωτικό επίπεδο. Τα αποτελέσματα των δεδομένων της έρευνας επιβεβαίωσαν τις περισσότερες ερευνητικές υποθέσεις. Πιο συγκεκριμένα, επιχειρήθηκε να απαντηθούν οι παρακάτω ερευνητικές υποθέσεις:

1. Αν υπάρχει στατιστικώς σημαντική σχέση μεταξύ εργασιακού στρες και ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών
2. Αν υπάρχει στατιστικώς σημαντική σχέση μεταξύ εργασιακού στρες και ετών προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών

3. Αν υπάρχει στατιστικώς σημαντική σχέση μεταξύ ψυχικής ανθεκτικότητας και ετών προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών
4. Αν υπάρχει στατιστικώς σημαντική σχέση μεταξύ ηλικίας, εργασιακού στρες και ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών
5. Αν υπάρχει στατιστικώς σημαντική σχέση μεταξύ εργασιακού στρες και μορφωτικού επιπέδου των εκπαιδευτικών
6. Αν υπάρχει στατιστικώς σημαντική σχέση μεταξύ ψυχικής ανθεκτικότητας και μορφωτικού επιπέδου των εκπαιδευτικών

Αναφορικά με την πρώτη ερευνητική υπόθεση βρέθηκε πως οι εκπαιδευτικοί που διακατέχονται από υψηλό εργασιακό στρες παρουσιάζουν χαμηλή ψυχική ανθεκτικότητα. Η ψυχική ανθεκτικότητα είναι δηλαδή αντιστρόφως ανάλογη του εργασιακού στρες, καθώς το στρες των εκπαιδευτικών μειώνεται όσο αυξάνεται η ψυχική τους ανθεκτικότητα. Το συμπέρασμα μας έρχεται σε συμφωνία με τα ευρήματα άλλων ερευνών, όπως την έρευνα των Richards et al. (2016), από την οποία προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί που παρουσίαζαν υψηλότερα επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας εμφάνιζαν χαμηλότερα επίπεδα στρες. Αλλά και η έρευνα της Κουδιγκέλη (2017) έδειξε ότι υπάρχει αρνητική συσχέτιση μεταξύ ψυχικής ανθεκτικότητας, συναισθηματικής εξάντλησης, αρνητικών συναισθημάτων, κατάθλιψης, άγχους και εργασιακού στρες. Σύμφωνα με άλλες μελέτες, η αρνητική σχέση που διέπει το εργασιακό στρες και την ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών αιτιολογείται από το γεγονός ότι οι ψυχικά ανθεκτικοί εκπαιδευτικοί διαθέτουν χαρακτηριστικά και χρησιμοποιούν στρατηγικές που τους βοηθούν να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά στρεσογόνες καταστάσεις (Howard & Johnson, 2004).

Σε ότι αφορά τη δεύτερη ερευνητική υπόθεση, προέκυψε ότι το εργασιακό στρες σχετίζεται με τα έτη προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών, εφόσον σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, όσο αυξάνονται τα έτη προϋπηρεσίας τόσο μειώνεται το εργασιακό στρες. Έρευνες έχουν υποστηρίξει ότι οι εκπαιδευτικοί με λιγότερα χρόνια προϋπηρεσίας παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα στρες σε σχέση με τους συναδέλφους τους που βρίσκονται περισσότερα χρόνια στην εκπαίδευση (Byrne, 1991, Travers & Cooper, 1996). Κατά τους Ipek et al. (2017), οι νέοι δάσκαλοι (0-10 έτη προϋπηρεσίας) βιώνουν τα υψηλότερα επίπεδα εργασιακού στρες. Τα

ευρήματα αυτά έρχονται σε συμφωνία με την έρευνα των Aftab & Khartoon (2012), στην οποία παρατηρήθηκε μείωση του εργασιακού στρες μετά τα 11 έτη προϋπηρεσίας. Σύμφωνα με τους ίδιους ερευνητές, όσο αυξάνεται η εμπειρία του εκπαιδευτικού, αυξάνεται και η ικανότητα του να δουλεύει αποδοτικότερα και να διαχειρίζεται το εργασιακό στρες με πιο εποικοδομητικούς τρόπους. Αλλά και οι Green-Reese et al. (2001) κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι δάσκαλοι με μικρότερη εμπειρία παρουσίαζαν υψηλότερα επίπεδα στρες. Το εύρημα αυτό μπορεί να ερμηνευθεί από το γεγονός ότι οι νέοι εκπαιδευτικοί εισέρχονται στον εκπαιδευτικό χώρο με έναν ιδεαλισμό, ο οποίος με την πάροδο του χρόνου αποδομείται επηρεαζόμενος από τους περιβαλλοντικούς παράγοντες. Κατά συνέπεια το επίπεδο των προσδοκιών των δασκάλων μειώνεται προκαλώντας τους απογοήτευση και στρες. Σταδιακά όμως, η εξοικείωση με τον εργασιακό χώρο και η απόκτηση αυτοπεποίθησης σε σχέση με τις ικανότητες των εκπαιδευτικών βελτιώνει τα επίπεδα στρες τους.

Αναφορικά με την τρίτη ερευνητική υπόθεση, φάνηκε ότι η ψυχική ανθεκτικότητα σχετίζεται με τα έτη προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών. Ειδικότερα προέκυψε ότι όσο αυξάνονται τα έτη εργασίας του εκπαιδευτικού, τόσο αυξάνεται και η ψυχική ανθεκτικότητα, άρα πρόκειται για μεταβλητές ανάλογες μεταξύ τους. Οι νέοι στο επάγγελμα εκπαιδευτικοί έχουν χαμηλότερη ψυχική ανθεκτικότητα, γεγονός που συνάδει και με την έρευνα της Κουδιγκέλη (2017), η οποία έδειξε μεταξύ άλλων ότι οι εκπαιδευτικοί με εμπειρία μικρότερη των 15 ετών παρουσίαζαν λιγότερη ψυχική ανθεκτικότητα. Αλλά και οι Βελεσιώτη και συν. (2018) σε έρευνά τους που είχε ως σκοπό τη διερεύνηση της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης έδειξε ότι σε ένα δείγμα 171 εκπαιδευτικών, ηλικίας από 25-60 ετών, όσο αυξάνονταν η ηλικία και τα έτη επαγγελματικής προϋπηρεσίας, τόσο αυξάνονταν και η συνολική ψυχική ανθεκτικότητά τους. Σε παρόμοια αποτελέσματα κατέληξαν οι Day & Gu (2009), οι Santoro et al. (2012) και οι Lazaridou & Beka (2015). Η σύναψη αμοιβαίων σχέσεων έχει υποστηριχθεί βιβλιογραφικά ότι διαδραματίζει πολύ σημαντικό ρόλο στην ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας των νέων εκπαιδευτικών, μειώνοντας τις πιθανότητες να εγκαταλείψουν το επάγγελμα. Φαίνεται πως οι νέοι δάσκαλοι έχουν διπλάσιες πιθανότητες να εγκαταλείψουν την εκπαίδευση μετά από τρία

χρόνια, εάν δεν έχουν συμμετάσχει σε κάποιο πρόγραμμα επιμόρφωσης και καθοδήγησης (Olson, 2000). Για το λόγο αυτό, η σχέση μεταξύ ενός έμπειρου δασκάλου και ενός νέου δασκάλου φαίνεται να αποτελεί μια ισχυρή πηγή αντιμετώπισης των αντιξοοτήτων που συναντούν οι νέοι εκπαιδευτικοί. Ένας βασικός λόγος για τον οποίο οι εκπαιδευτικοί εγκαταλείπουν τη διδασκαλία είναι η φτωχή διοικητική υποστήριξη (Segan, 2000). Η σχέση μεταξύ διοίκησης και εκπαιδευτικών πρέπει να διακρίνεται από σεβασμό, κατανόηση των ρόλων αλλά και θέληση για την οικοδόμηση ενός θετικού εργασιακού κλίματος. Η σύναψη επικοινωνιακών σχέσεων με τους συναδέλφους, τη διοίκηση αλλά και τους γονείς μπορεί να συμβάλλει σημαντικά στην ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας των νέων εκπαιδευτικών.

Η τέταρτη ερευνητική υπόθεση, εξέτασε τη σχέση μεταξύ ηλικίας, εργασιακού στρες και ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών. Βρέθηκε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των μέσων όρων των ηλικιακών ομάδων των εκπαιδευτικών αναφορικά με το εργασιακό στρες και την ψυχική ανθεκτικότητα. Το εύρημα αυτό έρχεται σε συμφωνία με άλλες έρευνες (Λεοντάρη, Κυρίδης & Γιαλαμάς, 1996. Kyriacou & Sutcliffe, 1978. Παπαδόπουλος & Σταμόπουλος, 2011), οι οποίες δεν διαπιστώνουν συσχέτιση μεταξύ των παραπάνω μεταβλητών. Παρόλα αυτά, σύμφωνα με άλλα ερευνητικά ευρήματα η ηλικία σχετίζεται αρνητικά με το εργασιακό στρες και θετικά με την ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών (Antonioni, Polychroni & Vlachakis, 2006. Burke & Mikkelsen, 2005. Κάμτσιος & Λώλης, 2016. Koustelios, 2001. Malik, Mueller & Meinke, 1999). Στην παρούσα έρευνα, η απουσία συσχέτισης των ανωτέρω μεταβλητών, πιθανόν να επηρεάζεται από την ανομοιογένεια του πλήθους των συμμετεχόντων στο εκάστοτε ηλικιακό γκρουπ.

Η πέμπτη ερευνητική υπόθεση, όπως προαναφέρθηκε, εξέτασε τη σχέση μεταξύ εργασιακού στρες και μορφωτικού επιπέδου των εκπαιδευτικών. Προέκυψε ότι δεν υπάρχει στατιστικώς σημαντική σχέση μεταξύ εργασιακού στρες και μορφωτικού επιπέδου. Με το γεγονός αυτό συμφωνούν και τα ευρήματα άλλων ερευνών (Maslach & Jackson, 1981. Μούζουρα, 2005). Ωστόσο, άλλες μελέτες υποστηρίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί που κατέχουν ανώτερο επίπεδο εκπαίδευσης (δεύτερο πτυχίο, μεταπτυχιακό, διδακτορικό) είναι περισσότερο επιρρεπείς στο εργασιακό στρες και

την επαγγελματική εξουθένωση, επειδή έχουν μεγαλύτερες προσδοκίες που δεν πραγματοποιούνται ή αναλαμβάνουν θέσεις με αυξημένες ευθύνες (Maslach et al., 2001). Άλλοι μελετητές δίνουν μια διαφορετική εικόνα υποστηρίζοντας ότι οι ανώτερου μορφωτικού επιπέδου εκπαιδευτικοί διαθέτουν περισσότερα εφόδια ώστε να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά προβλήματα της τάξης και να ανταπεξέλθουν με μικρότερο κόστος από στρεσογόνες συνθήκες (Byrne, 1994. Haberman, 2005).

Όσον αφορά την έκτη ερευνητική υπόθεση, προέκυψε ότι η ψυχική ανθεκτικότητα σχετίζεται με το μορφωτικό επίπεδο των εκπαιδευτικών. Το εύρημα αυτό έρχεται σε αντίθεση με τα αποτελέσματα της Ζωγράφου (2016), τα οποία έδειξαν πως δεν υπήρχε στατιστικώς σημαντική σχέση μεταξύ των δύο μεταβλητών.

## 6.2 Περιορισμοί της έρευνας

Η παρούσα έρευνα υπόκειται σε περιορισμούς. Αρχικά, το δείγμα της έρευνας προέρχεται αποκλειστικά από τον Νομό Αττικής και συνεπώς ενδέχεται να υπάρχει διαφοροποίηση στα ευρήματα σε σχέση με άλλα δείγματα, τα οποία περιλαμβάνουν εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε άλλες περιοχές της Ελλάδας. Ένας ακόμη περιορισμός της έρευνας είναι ότι το μεγαλύτερο τμήμα του δείγματος αφορά το γυναικείο φύλο καθώς επίσης και εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής, με αποτέλεσμα να μην μας επιτρέπει ασφαλή γενίκευση των ευρημάτων. Τέλος το μέγεθος του δείγματος είναι σχετικά μικρό και κατ' επέκταση καθίσταται δύσκολη η εξαγωγή ασφαλών συμπερασμάτων.

## 6.3 Προτάσεις μελλοντικής έρευνας

Βασικό άξονα της έρευνας αποτέλεσε η διερεύνηση της σχέσης του εργασιακού στρες με την ψυχική ανθεκτικότητα εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Μελλοντικά, θα ήταν χρήσιμη η διερεύνηση του εργασιακού στρες και της ψυχικής ανθεκτικότητας σε ισοπληθείς ομάδες εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής, ώστε να μπορούν να διεξαχθούν συγκρίσεις ανάμεσα στις δύο ειδικότητες. Επίσης, θα ήταν χρήσιμη η διεξαγωγή μελετών σε ένα ευρύ δείγμα εκπαιδευτικών που να



προέρχεται από τον ιδιωτικό και τον δημόσιο τομέα με σκοπό τη μεταξύ τους σύγκριση. Δεδομένης της μεγάλης εισροής προσφύγων στα σχολεία, θα είχε ενδιαφέρον και μεγάλη χρησιμότητα η μελέτη του εργασιακού στρες και της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών που δουλεύουν σε Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ). Στα πλαίσια αυτά, η διερεύνηση της σχέσης του μορφωτικού επιπέδου με τις ανωτέρω μεταβλητές θα ήταν ιδιαίτερα ωφέλιμη, μιας και οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται στις ΖΕΠ χρειάζεται να διαθέτουν την ανάλογη παιδαγωγική κατάρτιση και επιμόρφωση προκειμένου να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά τις προκλήσεις της σύγχρονης εκπαιδευτικής πραγματικότητας.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Abiyou, Michelle L. (2017). *Stress and the Resiliency of Teachers. Dissertations, 664.*  
<https://irl.umsl.edu/dissertation/664>
- Aftab, M. & Khatoon, T. (2012). *Demographic differences and occupational stress of secondary school teachers.* European Scientific Journal, 8(5), 159-175.
- Agai–Demjaha T, Minov J, Stoleski S, Zafirova B. *Stress Causing Factors Among Teachers in Elementary Schools and Their Relationship with Demographic and Job Characteristics.* OA Maced J Med Sci. 2015 Sep 15; 3(3):493-499.  
<http://dx.doi.org/10.3889/oamjms.2015.077>
- Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Ανθοπούλου, Σ.-Σ., Κατσουλάκης, Σ. & Μαυρογιώργος, Γ. (1999). *Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού.* Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Antoniou, A.-S., Polychroni, F., & Walters, B. (2000). *Sources of stress and professional burnout of teachers of special educational needs in Greece. Proceedings of the International Conference of Special Education, ISEC.* Manchester, July 24-28, UK.
- Antoniou, A. S., Polychroni, F. & Vlachakis, A. N. (2006). *Gender and age differences in occupational stress and professional burnout between primary and highschool teachers in Greece.* Journal of Managerial Psychology, 21(7), 682-690.
- Aftab, Maria., and Khatoon, Tahira., 2012, “*Demographic Differences and Occupational Stress of Secondary School Teachers*”, European Scientific J., 8 (5), 159-175.
- Albrecht, S., Johns, B., Mounstevan, J., & Olorunda, O. (2009). *Working conditions as risk or resiliency factors for teachers of students with emotional and Behavioral disabilities.* Psychology in the Schools, 46 (10), 1006-1022.
- Alder, B. (2005). *Κίνητρα Συναισθήματα και Στρες.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Anbuchelvan, C., 2010, "*Occupational Stress of High School Teachers*", *EduTracks*, 9 (9), 31-33.
- Austin, V., Shah, S., & Muncer, S. (2005). *Teacher stress and coping strategies used to reduce stress*. *Occupational Therapy International*, 12, 63-80.
- Bandura, A., & Locke, E. A. (2003). *Negative self-efficacy and goal effects revisited*. *Journal of Applied Psychology*, 88, 87–99. doi:10.1037/0021-9010.88.1.87
- Bandura, A. (2000). *Exercise of human agency through collective efficacy*. *Current Directions in Psychological Science*, 9, 75. doi:10.1111/1467-8721.00064
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Βασιλάκη, Ε., Τριλίβα, Σ. & Μπεζεβέγκης, Η. (2001). *Το στρες, το άγχος και η αντιμετώπισή τους*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Beck, A. T. (1983). *Cognitive therapy of depression: New perspectives*. In P. J. Clayton & J. E. Barnett (Eds.), *Treatment of depression: Old controversies and new approaches* (pp. 265–290). New York: Raven Press.
- Beehr, T. A. (1995). *Psychological stress in the workplace*. London: Routledge.
- Beehr, T. A. & Bhagat, R. S. (1995). *Introduction to human stress and cognition in organizations*. In T. A. Beehr & R. S. Bhagat (Eds.), *Human stress and cognition in organizations* (pp. 3-19). New York: Wiley.
- Beehr, T. & Franz, T. (1987). *The current debate about the meaning of job stress*. *Journal of Organizational Behaviour Management*, 8: 5-18.
- Βελεσιώτη, Μ., Κοτρώτσιου, Ε., Γκούβα, Μ., & Ανδρέου, Ε. (2018). *Διερεύνηση της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. *Διεπιστημονική Φροντίδα Υγείας*, 10 (4), 27-37.
- Bellingrath, S., Weigl, T., & Kudielka, B. M. (2009). *Chronic work stress and exhaustion is associated with higher allostatic load in female school teachers*. *Stress*, 12(1), 37–48.

- Beltman, S., Mansfield, C., & Price, A. (2011). Thriving not just surviving: A review of research on teacher resilience. *Educational Research Review*, 6, 185 – 207.
- Ben-Ari, R., Krole, R., & Har-Even, D. (2003). *Differential effects of simple frontal versus complex teaching strategy on teachers' stress, burnout, and satisfaction*. *International Journal of Stress Management*, 10, 173-195.
- Benard, B. (1991). *Fostering resilience in kids: Protective factors in family, school, and community*. San Francisco: Western center for Drug-free Schools and Communities.
- Benard, B. (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, 13–33.
- Betoret, F. D. (2009). *Self-efficacy, school resources, job stressors and burnout among Spanish primary and secondary school teachers: a structural equation approach*. *Educational Psychology*, 29(1), 45 – 68.
- Bharathi, T. H. (2013). *Association between job stress and demographic factors and coping strategies adopted by primary school teachers*. *International Journal of Science and Research*, 5(9), 756-759.
- Block, J., & Kremen, A. M. (1996). *IQ and ego-resiliency: Conceptual and empirical connections and separateness*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70 (2), 349-361.
- Bobek, B. L. (2002). *Teacher resiliency: A key to career longevity*. *The Clearing House*, 75(4), 202-205.
- Borg, M., & Riding, R. J. (1991). *Occupational stress and satisfaction in teaching*. *British Educational Research Journal*, 17(3), 263-271.

- Borg, M. & Falzon, J. (1990). *Coping actions by Maltese primary school teachers*. Educational Research, 32, 50–58
- Boshoff, N., Potgieter C., Rensburg, E., & Ellis, S. (2014) Occupational stress and mental well-being in a cohort of Black South African teachers. *Journal of Psychology in Africa*, 24:2, 125-130.
- Brief Resilience Scale (BRS). (2019, April 18). Retrieved from <https://www.psychu.org/brief-resilience-scale-brs/>
- Brown, C. G. (2012). *A systematic review of the relationship between self-efficacy and burnout in teachers*. Educational & Child Psychology, 29(4), 47-63.
- Brown, M., Ralph, S. & Brember, I. (2002) *Change-linked work-related stress in British teachers*. Research in Education, 67, 1-13.
- Brunetti, G. J. (2006). Resilience under fire: Perspectives on the work of experienced, inner city high school teachers in the United States. *Teaching and Teacher Education*, 22, 812-825.
- Bullock, A., Coplan, R. J., & Bosacki, S. (2015). *Exploring links between early childhood educators' psychological characteristics and classroom management selfefficacy beliefs*. Canadian Journal of Behavioural Science, 47(2), 175-183.
- Burke, R. & Mikkelsen, A. (2005). *Gender differences in policing: Signs of progress?* Employee Relations. 27. 425-436. 10.1108/01425450510605732.
- 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.
- Byrne, B. M. (1991). *Burnout: Investigating the impact of background variables for elementary, intermediate, secondary, and university educators*. Teaching and Teacher Education, 7, 197-209.

- Campbell Sills, L., Cohan, S. L., & Stein, M. B. (2006). *Relationship of resilience to personality, coping, and psychiatric symptoms in young adults*. *Behaviour Research and Therapy*, 44(4), 585–599. doi:10.1016/j.brat.2005.05.001
- 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.
- Cedoline, A. J. (1982). *Job burnout in public education: Symptoms, causes and survival skills*. New York, NY: Teachers College, Columbia University.
- Cheng, C., Chiu, C., Hong, Y., & Cheung, J. S. (2001). *Discriminative facility and its role in the quality of interactional experiences*. *Journal of Personality*, 69, 765–785. doi:10.1111/1467-6494.695163
- Cherniss, C. (1992). *Long-term consequences of burnout: an exploratory study*. *Journal of Organizational Behavior*, 13, 1–11.
- Chong, S., & Low, E. (2009). Why I want to teach and how I feel about teaching: Formation of teacher identity from pre-service to the beginning teacher phase. *Educational Research for Policy and Practice*, 8, 59–72.
- Chopra, R., and Gartia, R., 2009, "Accountability of Secondary School Teachers in Relation to their Occupational Stress", *EduTracks*, 8 (7), pp. 41–43.
- Clark, M. S., Bond, M. J., & Hecker, J. R. (2007). *Environmental stress, psychological stress and allostatic load*. *Psychology, Health & Medicine*, 12(1), 18–30.
- Clunies-Ross, P., Little, E., & Kienhuis, M. (2008). *Self-reported and actual use of proactive and reactive classroom management strategies and their relationship with teacher stress and student behaviour*. *Educational Psychology*, 28(6), 693–710.
- Cohn, M. A., Fredrickson, B. L., Brown, S. L., Mikels, J. A. & Conway, A. M. (2009). *Happiness unpacked: Positive emotions increase life satisfaction by building resilience*. *Emotion*, 9, 361–368.

- Connor, K. M., & Davidson, J. R. T. (2003). *Development of a new resilience scale: The Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC)*. *Depression and Anxiety*, 18(2), 76-82.
- Cooper, C. L., Dewe, P. & O' Driscoll, M. (2001). *Organise Stress: A review and critique of theory, research and application*. Lo Sage.
- Cooper C. L. & Cartwright, S. L. (1994). *No Hassle: Taking the stress Out of Work*. London: Century.
- Cooper, C. L., & Marshall, J. (1976). *Occupational sources of stress: A review of the literature relating to coronary heart disease and mental ill health*. *Journal of Occupational Psychology*, 49(1), 1128.
- Crane, M. F., & Searle, B. J. (2016). *Building resilience through exposure to stressors: The effects of challenges versus hindrances*. *Journal of Occupational Health Psychology*, 21, 468–479. doi:10.1037/a0040064
- Γιαννακίδου, Χ. (2014). *Επαγγελματική εξουθένωση, πηγές επαγγελματικού στρες και αυτοαποτελεσματικότητα στους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία)*. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Ψυχολογίας. Ανακτήθηκε από: <https://ikee.lib.auth.gr/record/136349/files/GRI-2015-14287.pdf>
- Day, C., & Gu, Q. (2014). *Resilient Teachers, Resilient Schools*. London: Routledge.
- Day, C., & Gu, Q. (2009). *Veteran teachers: Commitment, resilience and quality retention*. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 15(4), 441-457.
- Day, C. (2008). *Committed for life? Variations in teachers' work, lives and effectiveness*. *Journal of Educational Change*, 9(3), 243-260.

- DeJong, S., Barker, K.E., Cox, D., & Sveinsdottir, T., & Van den Besselaar, P. (2014). *Understanding societal impact through productive interactions: ICT research as a case*. Research Evaluation, 23, 89-102. 10.1093/reseval/rvu001.
- Demetriou, H., Wilson, E., & Winterbottom, M. (2009). *The role of emotion in teaching: Are there differences between male and female newly qualified teachers' approaches to teaching?* Educational Studies, 35, 449-473.
- Dinham, S. (1993). *Teachers under stress*. Australian Educational Researcher, 20 (3), 1–16.
- Durlak, J. A. (1998). *Common risk and protective factors in successful prevention programs*. American Journal of Orthopsychiatry, 68(4), 512-520.
- Egeland, B., E. Carlson, and L. A. Sroufe. (1993). *Resilience as process*. Development and Psychopathology 5:517-28.
- Fantilli, R.D., & McDougal, D.E. (2009). *A study of novice teachers: Challenges and supports in the first years*. Teaching and Teachers Education, 25, 814-825.
- Fava, G.A. and Tomba, E. (2009) *Increasing Psychological Well-Being and Resilience by Psychotherapeutic Methods*. Journal of Personality, 77, 1903-1934.
- Fenwick, C. (1998). *Your sense of humour: A skill that lasts a life- time*. <<http://www.saskweb.com/healinghu-mow/>>.
- Ferris, G. R., & Buckley, M.R. (1996). *Human Resources Management: Perspectives, Context, Functions, and Outcomes* (3rd Edition). Pearson.
- Fisher, C. D. (1986). *Organizational Socialization: An Integrative View*. Research in Personnel and Human Resources Management. 4: 101-145.
- Fleet, A., Kitson, R., Cassady, B. & Hughes, R., (2007). *University-qualified Indigenous early childhood teachers: Voices of resilience*. Australian Journal of Early Childhood, 32, 17-25.



- Fleming, J. L., Mackrain, M., & LeBuffe, P. A. (2013). *Caring for the caregiver: Promoting the resilience of teachers*. In Handbook of resilience in children (pp. 387-397). Springer, Boston, MA.
- Flores, M. A. (2006). *Being a novice teacher in two different settings: Struggles, continuities, and discontinuities*. Teachers College Record, 108, 2021-2052.
- Fornari, C., Ferrario, M., Menni, C., Sega, R., Facchetti, R., & Cesana, G. C. (2007). *Biological consequences of stress: Conflicting findings on the association between job strain and blood pressure*. Ergonomics, 50(11), 1717–1726.
- Friedman, I. A., & Farber, B. A. (1992). *Professional self-concept as a predictor of teacher burnout*. Journal of Educational Research, 86, 28-35.
- Furnham, A. (1997). *The Psychology of Behaviour at Work*. Hove: Psychology Press.
- Garmezy, N. & Masten, A. S. (1991). *The protective role of competence indicators in children at risk*. In E. M. Cummings, A. L. Green & K. H. Karraker (Eds.), Lifespan developmental psychology: Perspectives on stress and coping (pp. 151-174). New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Gebbie, D., Ceglowski, D., Taylor, L., & Miels, J. (2011). *The Role of Teacher Efficacy in Strengthening Classroom Support for Preschool Children with Disabilities Who Exhibit Challenging Behaviors*. Early Childhood Education Journal. 40. 10.1007/s10643-011-0486-5.
- Gibbs, S., & Miller, A. (2014) *Teachers' resilience and well-being: a role for educational psychology*, *Teachers and Teaching: theory and practice*, 20:5, 609-621, DOI: 10.1080/13540602.2013.844408
- Giga, S. I., Cooper, C. L., & Faragher, B. (2003). *The development of a framework for a comprehensive approach to stress management interventions at work*. *International Journal of Stress Management*. 10, 280-296.
- Grant, A. M., Franklin, J., & Langford, P. (2002). *The self-reflection and insight scale: A new measure of private self-consciousness*. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 30, 821–835. doi:10.2224/sbp.2002.30.8.821

- Green-Reese, S., Johnson, D., & Campbell, W. (2001). *Teacher job satisfaction and teacher job stress: School size, age and teaching experience*. *Education*, 112 (2), 247-252.
- Gross, J. J., & Muñoz, R. F. (1995). *Emotion regulation and mental health*. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 2, 151– 164. doi:10.1111/j.1468-2850.1995.tb00036.x
- Gu, Q., & Day, C. (2007). *Teacher resilience: A necessary condition for effectiveness*. *Teaching and Teacher Education*, 23(8), 1302-1316.
- Guilliams, T. G., & Edwards, L. (2010). *Chronic stress and the HPA axis: Clinical assessment and therapeutic considerations*. *The Standard*, 9(2), 1–12.
- Haberman, M. (2005). *Teacher Burnout in Black and White*. *The New Educator* 1 (3).
- Hattie, J., Biggs, J., & Purdie, N. (1996). *Effects of learning skills interventions on student learning: A meta-analysis*. *Review of Educational Research*, 66, 99 – 136. doi:10.3102/00346543066002099
- Henderson, N., & Milstein, M.M. (2003). *Resiliency in the schools: Making it happen for students and educators*. Thousand Oakes, CA: Corwin.
- Henderson N. & Milstein M.M. (2008) *Σχολεία που προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα. Πώς μπορεί να γίνει πραγματικότητα για τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς*. (Επιμέλεια Χ. Χατζηχρήστου. Μετάφραση Βασσαρά Β.) Αθήνα: Εκδόσεις Τυπωθήτω - Γιώργος Δάρδανος.
- Hoglund, W. L. G., Klinge, K. E. & Hosan, N. E. (2015). *Classroom risks and resources: Teacher burnout, classroom quality and children's adjustment in high needs elementary schools*. *Journal of School Psychology*, 53(5), 337–357.
- Holzberger, D., Philipp, A., & Kunter, M. (2013). *How teachers' self-efficacy is related to instructional quality: A longitudinal analysis*. *Journal of Educational Psychology*. 105(3), 774-786.

- Howard, S., & Johnson, B. (2004). *Resilient teachers: Resisting stress and burnout. Social Psychology of Education, 7*(4), 399-420.
- Huisman, S., Singer, N., & Catapano, S (2010). *Resiliency to success: supporting novice urban teachers. Teacher Development: An international journal of teachers' professional development, 14* (4), 483-499.
- Ingersoll, R. M., & Smith, T. M. (2003). *The wrong solution to the teacher shortage. Educational Leadership, 60*, 30 –33.
- Ipec, H., Akcay, A., Bayindir Atay, S., Berber, G., Karalik, T., & Yilmaz, T. (2017). *The Relationship between Occupational Stress and Teacher Self-Efficacy: A Study with EFL Instructors. AJESI - Anadolu Journal of Educational Sciences International, 2018; 8*(1): 126-150 DOI: 10.18039/ajesi.393945
- Jarzabkowski, L. M. (2002). *The social dimensions of teacher collegiality. Journal of Educational Enquiry, 3*, 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*, 63-78.
- Jex, S.M. (1998). *Stress and Job Performance*. London: Sage Publications.
- 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.
- Johnson, B., Down, B., Le Cornu, R., Peters, J., Sullivan, A., Pearce, J., & Hunter, J. (2010). *Conditions that support early career teacher resilience. Refereed paper presented at 'Teacher education for a sustainable future', the annual conference of the Australian Teacher Education Association (ATEA), Townsville, 4–7 July.*
- Jordan, A., & Stanovich, P. J. (2003). *Teachers' personal epistemological beliefs about students with disabilities as indicators of effective teaching practices. Journal*

of Research in Special Educational Needs, 3(1). doi:10.1111/j.1471-3802.2003.00184.x

Kaldi, S. (2009). *Student teachers' perceptions of self-competence in and emotions/stress about teaching in initial teacher education*. Educational Studies, 35, 349-360.

Kalisch, R., Baker, D. G., Basten, U., Boks, M. P., Bonanno, G. A., Brummelman, E.,... Geuze, E. (2017). *The resilience framework as a strategy to combat stress-related disorders*. Nature Human Behaviour, 1, 784–790. doi:10.1038/s41562-0170200-8

Κάμτσιος, Σ. & Λώλης, Θ. (2016). *Βιώνουν οι Έλληνες εκπαιδευτικοί την επαγγελματική εξουθένωση; Ο ρόλος των δημογραφικών χαρακτηριστικών και των καθημερινών στρεσογόνων ερεθισμάτων*. Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, 9(1). doi:https://doi.org/10.12681/jret.10277

Kantas, A. (1996). *The occupational burnout syndrome of teachers and health profession employees*. Psychology, 3, 71-85.

Κάντας, Α., (1995). *Οργανωτική-Βιομηχανική Ψυχολογία. Διεργασίες Ομάδας-Σύγκρουση -Ανάπτυξη και Αλλαγή, Κουλτούρα-Επαγγελματικό Άγχος*. Μέρος 3ο. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Καραδήμας, Ε., Καλαντζή-Αζίζι, Α., Κόλλια, Η., Ρούση-Βέργου, Χ., Γεωργίου, Ε., Τσίλια, Α. Μ. Τζάβελου, Ε. & Γλυκού, Μ. (2004). *Προγράμματα διαχείρισης του στρες σε παιδιά, εφήβους και εκπαιδευτικούς*. Στο Μ. Ζαφειροπούλου, & Γ. Κλεφτάρας (Επιμ.), *Εφαρμοσμένη Κλινική Ψυχολογία του παιδιού*, (σελ. 395-434). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Klassen, R. M., Usher, E. L., & Bong, M. (2010). *Teachers' collective efficacy, Job satisfaction, and job stress in cross-cultural context*. The Journal of Experimental Education, 78(4), 464–486.

- Klassen, R., Perry, N., & Frenzel, A. (2012). *Teachers' Relatedness With Students: An Underemphasized Component of Teachers' Basic Psychological Needs*. *Journal of Educational Psychology*, 104, 150-165. 10.1037/a0026253.
- Kloska, A., & Raemasut, A. (1985). *Teacher Stress*. *Maladjustment and Therapeutic Education*, 3 (2), 19-26.
- Knight, C. (2007). *Building resilience in learning managers*. In R. Smith, D. Lynch and Knight, B. (Eds). *Learning Management: Transitioning teachers for national and international change*. (pp 66-74). Frenchs' Forest: Pearson Education Australia.
- Kokkinos, C. M. (2006). *Factor structure and psychometric properties of the Maslach Burnout Inventory-Educators Survey among elementary and secondary school teachers in Cyprus*. *Stress and Health: Journal of the International Society for the Investigation of Stress*, 22, 25-33.
- Kourkoutas, E., & Giovazolias, T. (2015). *School-based counseling work with teachers: An integrative model*. *The European Journal of Counselling Psychology*, 3, 137-158.
- Koustelios, A. (2001). *Personal characteristics and job satisfaction of Greek teachers*. *International Journal of Educational Management*, 15, 354-358. 10.1108/EUM0000000005931.
- Kristensen, T. S. (1996). *Job stress and cardiovascular disease: A theoretic critical review*. *Journal of Occupational Health Psychology*, 1(3), 246-260.
- Kyriacou, C. & Sutcliffe, J. (1978). *Teacher stress: Prevalence, sources and symptoms*. *British Journal of Educational Psychology*, 48, 159-167.
- Kyriacou, C., & Sutcliffe, J. (1977). *Teacher stress: A review*. *Educational Review*, 29 (4), 299-306.
- Kyriacou, C., & Coulthard, M. (2000). *Undergraduates' views of teaching as a career choice*. *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, 26, 117-126.

- Kyriacou, C. (2001). *Teacher stress: directions for future research*. Educational Review, 53(1), 27-35.
- Lazaridou, A., & Beka, A. (2015). *Personality and resilience characteristics of Greek primary school principals*. Educational Management Administration & Leadership, 43(5), 772-791.
- Lazarus, R. S. (1991). *Psychological stress in the workplace*. Journal of Social Behavior and Personality, 6, 1-13.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer.
- Lazarus, R. S. (1991). *Psychological stress in the workplace*. Journal of Social Behavior and Personality, 6, 1-13.
- Lazarus, R. C. (1993). *Why we should think of stress as a subject of emotion*. In L. Goldberger & S. Breznitz (Eds.), *Handbook of stress: Theoretical and clinical aspects* (pp. 21-39). New York: Free Press.
- Λακιώτη, Α. (2011). *Η έννοια της ψυχικής ανθεκτικότητας*. Στο: Σταλίκας, Α. & Μυτσκίδου, Π. (επιμ.) (2011). *Εισαγωγή στη Θετική Ψυχολογία*. Αθήνα: Τόπος.
- Lepore, S. & Revenson, T. (2006). *Resilience and Posttraumatic Growth: Recovery, Resistance, and Reconfiguration*. In Calhoun & Tedeschi (Eds) *Handbook of Posttraumatic Growth: Research and Practice*, (24-46). Lawrence Erlbaum.
- Λεοντάρη, Α., Κυρίδης, Α., & Γιαλαμάς, Β. (2000). *Το επαγγελματικό άγχος των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 7, 139-161.
- Λεονταρή, Α. & Κυρίδης, Α. & Γιαλαμάς, Β. (1997). *Το στρες των εκπαιδευτικών*. Ψυχολογικά θέματα. 7. 139-152.

- Lo B. (2014). *Stress, burnout and resilience of teachers of students with emotional behavioural challenges*. *SpringerPlus*, 3(Suppl 1), O4. doi:10.1186/2193-1801-3-S1-O4
- Majeed, S. S., Zia-ur-Rehman, M. & Rashid, M. (2011). *Leading Stress Factor among School Teachers (An empirical Study of Pakistani school teachers)*. *World Review of Business Research*, 1(3),179-191.
- Maier-Höfer, C. (2015). *Attitude and passion: becoming a teacher in early childhood education and care*. *Early Years*, 35(4), 366-380.
- Malik, J. L., Mueller, R. O., & Meinke, D. L. (1991). *The effects of teaching experience and grade level taught on teachers stress: A LISREL analysis*. *Teaching and Teacher Education*, 7(1), 57-62.
- Malow-Iroff, M. and Jonsan, H.L. (2006). *Family stress and coping*. In S.J. Farenga and D. Ness (eds). *Encyclopaedia of Education and Human Deleopment*. Pentagon Press New York, 887.
- Mansfield, C. F., Beltman, S., Price, A., & McConney, A. (2012). —*Don't sweat the small stuff: Understanding teacher resilience at the chalk face*. *Teaching and Teacher Education*, 28(3), 357-367.
- Maslach, C., & Jackson, S. (1981). *The measurement of experienced burnout*. *Journal of Occupational Behavior*, 2, 99-113.
- Maslach, C., Jackson, S., & Leiter, M. (1996). *Maslach burnout inventory manual* (3rd ed.). Mountain View, California: CPP, Inc.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 397-422.
- Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56(3), 227-238.
- Masten, A. S. (1994). *Resilience in individual development: Successful adaptation despite risk and adversity: Challenges and prospects*. In M. Wang & E. Gordon

- (Eds.), *Educational resilience in inner city America: Challenges and prospects*. (pp. 3-25). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Masten, A.S., Best, K. & Garmezy, N. (1990) *Resilience and development contributions from the study of children who overcome adversity*, *Development and Psychopathology*, 2: 425-444.
- Masten, A. S & Coatsworth, J. D. (1998). *The development of competence in favourable and unfavourable environments: Lessons from research on successful children*. *American Psychologist*, 53, 205-220.
- McCormac, A., & Gore, J. (2008, Nov-Dec). *"If only I could just teach": Early career teachers, their colleagues, and the operation of power*. Paper presented at the annual conference of the Australian Association for Research in Education, Brisbane.
- Miller, A. (1999). *Squaring the triangle*. *Educational Psychology in Practice*, 15, 75 – 80. doi:10.1080/0266736990150201
- Morrison, G. M., Brown, M., D'Incau, B., O'Farrell, S. L. and Furlong, M. J. (2006), *Understanding resilience in educational trajectories: Implications for protective possibilities*. *Psychology in the Schools*, 43: 19–31.
- Μούζουρα Ε. (2005). *Πηγές και αντιμετώπιση επαγγελματικού – συναισθηματικού φόρτου εκπαιδευτικών: Σύνδεση ατομικών και κοινωνικών συνθηκών έντασης*. Θεσσαλονίκη: Διδακτορική διατριβή στο τμήμα Ψυχολογίας, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο.
- Munson, P. (1991). *Winning teachers/Teaching winners*. Santa Cruz, CA: ETR Associates.
- Murphy, L. R. (Ed.), Hurrell, J. (Ed.), Sauter, S. (Ed.) & Keita, G. (Ed.) (1995). *Job stress interventions*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Nash, P. (2005) *Speech to Worklife Support Conference*. London Well Being Conference, London, 21st April 2005.



- Nicolson, N. A. (2008). *Measurement of cortisol*. In L. J. Luecken & L. C. Gallo (Eds.), *Handbook of physiological research methods in health psychology* (pp. 37–54). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Olson, L. 2000. *Finding and keeping competent teachers*. *Education Week* 19(18): 12-18.
- Ong, A. D., Bergeman, C. S., Bisconti, T. L., & Wallace, K. A. (2006). *Psychological resilience, positive emotions, and successful adaptation to stress in later life*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 91(4), 730-749.
- Oswald, M., Johnson, B., & Howard, S. (2003). *Quantifying and evaluating resilience-promoting factors. Teachers' beliefs and perceived roles*. *Research in Education*, 70, 50-64.
- Παπαδόπουλος, Ι. & Σταμόπουλος, Κ. (2011). *Δημογραφικά χαρακτηριστικά εκπαιδευτικών και εργασιακό άγχος*. *Παιδαγωγικός Λόγος*, 16(2), 65-97.
- Papastylianou, A., Kaila, M., & Polychronopoulos, M. (2009). *Teachers' burnout, depression, role ambiguity and conflict*. *Social Psychology Education*, 12, 295-314.
- Parkay, F., Greenwood, G., Olenjik, S., & Proller, N. (1988). *A study of the relationships among teacher efficacy, locus of control, and stress*. *Journal of Research & Development in Education*, 21(4), 13-22.
- Patterson, J. H., Collins, L., & Abbott, G. (2004). *A study of teacher resilience in urban schools*. *Journal of Instructional Psychology*, 31(1), 3-11.
- Pines, A., & Aronson, E. (1988). *Career Burnout. Causes and Cures*. New York: The Free Press.
- Polychroni, F., & Antoniou, A. S. (2006). *Occupational stress and burn-out of Greek teachers of primary and secondary education*. In X. F. Papailiou, G. Ksanthakou, & S. Xatzichristou (Eds.), *Educational and school psychology* (pp. 161-186). Athens: Atrapos.

- Pomaki, G., & Anagnostopoulou, T. (2003). *A test and extension of the demand/control/social support model: Predictors of wellness/health outcomes in Greek teachers*. *Psychology and Health*, 18, 537-550.
- Rauschenbach, Krumm, S., Thielgen, M. & Hertel, G. (2012). *Age and work stress: A review and meta-analysis*. *Journal of Managerial Psychology*. 10.1108/JMP-07-2013-0251
- Richards, R., Andrew, K., Levesque-Bristol, C., Templin, T., & Graber, K. (2016). *The impact of resilience on role stressors and burnout in elementary and secondary teachers*. *Social Psychology of Education*. 10.1007/s11218-016-9346-x.
- Richardson, G. E. (2002). *The metatheory of resilience and resiliency*. *Journal of Clinical Psychology*, 58, 307–321. doi:10. 1002/jclp.10020
- Rirkin, M., Hoopman, M. (1991). *Moving beyond risk to resiliency*. Minneapolis, MN: Minneapolis Public School.
- Robinson, M. (ed.2007). *Chamber's 21st century dictionary*. Allied Chambers (India) Limited, New Delhi, 1395.
- Reivich, K., & Shatté, A. (2002). *The resilience factor: 7 essential skills for overcoming life's inevitable obstacles*. New York: Broadway Books.
- Reivich, K., Seligman, M., & McBride, S. (2011). *Master Resilience Training in the US Army*. *The American psychologist*. 66. 25-34. 10.1037/a0021897.
- Reivich, K., & Shatté, A. (2002). *The resilience factor: 7 essential skills for overcoming life's inevitable obstacles*. New York: Broadway Books.
- Reivich, K., Seligman, M., & McBride, S. (2011). *Master Resilience Training in the US Army*. *The American psychologist*. 66. 25-34. 10.1037/a0021897.
- Richardson, G. E., Neiger, B. L., Jensen, S., & Kumpfer, K. L. (1990). *The resiliency model*. *Health Education*, 21(6).

- Rutter, M. (1987). *Psychosocial resilience and protective mechanisms*. American Journal of Orthopsychiatrics, 57, 316-331.
- Saffold, F. (2006). *Retaining urban teachers: The impact of mentoring*. Journal of Urban Learning, Teaching, and Research, 2, 254-261.
- Saleem, A., & Shah, Attaullah. (2016). *Fouling Off the Curves: the Mediating Role of Resilience an Assault against Teachers' Stress*. Pakistan Business Review. 17. 1006-1022.
- Santoro, N., Pietsch, M., & Borg, T. (2012). *The passion of teaching: learning from an older generation of teachers*. Journal of Education for Teaching, 38(5), 585-595.
- Santos, S.R. and Cox, K. (2000) *Workplace adjustment and intergenerational differences between nurses, boomers and Xers*. Nursing Economics, 18, 7-13.
- Sarafino, E. P. (1999). *Health Psychology: Biopsychosocial interactions*. New York.
- Schultz, D.P. & Schultz, S.E. (1994). 6th ed. *Psychology and work today: An introduction to Industrial and Organizational Psychology*. New York: Mc Millan.
- Scott, J., & Smith, S. (1987). *From isolation to collaboration: Improving the work environment of teaching*. ERIC Clearinghouse on Educational Management University of Oregon, 287.
- Seery, M.D., Holman, E.A., & Silver, R.C. (2010). *Whatever does not kill us: Cumulative lifetime adversity, vulnerability, and resilience*. Journal of Personality and Social Psychology, 99, 1025–1041. doi:10.1037/a0021344
- Seery, M. D., Leo, R. J., Lupien, S. P., Kondrak, C. L., & Almonte, J. L. (2013). *An upside to adversity? Moderate cumulative lifetime adversity is associated with resilient responses in the face of controlled stressors*. Psychological Science, 24, 1181–1189. doi:10.1177/0956797612469210

- Segan, S. 2000. *Lessons to be learned*. ABC, Daily News. Information available <[www.ABCNEWS.com](http://www.ABCNEWS.com)>.
- Selye, H. (1956). *The Stress of Life* (Rev. ed.). New York: McGraw-Hill.
- Shernoff, E.S., Mehata, T.G, Atkins, M.S, Torf, R. & Spencer, J. (2011). *A qualitative Study of the Sources and Impact of Stress Among Urban Teachers*. *School Mental Health*, 3, 59-69.
- Sinclair, K. (1992). *Morale, satisfaction and stress in schools*. In C. Turney, N. Hatton, K. Laws, K. Sinclair, and D. Smith *The School Manager*, Sydney, Allen and Unwin.
- Sinclair, C. (2008). Initial and changing student teacher motivation and commitment to teaching. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 36, 79-104.
- Smethem, L. (2007). *Retention and intention in teaching careers: Will the new generation stay?* *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 13, 456-480.
- Smith, A., Brice, C., Collins, A., Matthews, V., & McNamara, R. (2000). *The scale of occupational stress: A further analysis of the impact of demographic factors and type of job*. Sudbury: Health and Safety Executive.
- Smith, B. W., Dalen, J., Wiggins, K., Tooley, E., Christopher, P., & Bernard, J. (2008). *The brief resilience scale: Assessing the ability to bounce back*. Retrieved from <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/18696313>
- Stables, A., Austin, J.L., Ball, S. J., Ball, S. J., Slee, R., Weiner, G., ... & Health, S. (2003). *Changes in School Students' Approaches to Subject Option Choices: a study of pupils in the West of England in 1984 and 1996*. In *Education for Diversity: Making Differences* (Vol. 26, No. 2, pp. vii-vii). Oxford: Multilingual Matters.
- Stanovich, P. J., & Jordan, A. (1998). *Canadian teachers' and principals' beliefs and inclusive education as predictors of effective teaching in heterogeneous classrooms*. *The Elementary School Journal*, 98, 221–238.

- Stein, F. & Cutler S. K. (2002). *Psychosocial Occupational Therapy: Holistic Approach/ a Clinical Practice*, Cengage Learning, 2.
- Sumsion, J. (2003). *'Bad days don't kill you: They just make you stronger: A case study of an early childhood educator's resilience*. *International Journal of Early Years Education*, 11, 141-154.
- Sun, J., Wang, S., Zhang, J., & Li, W. (2007). *Assessing the cumulative effects of stress: The association between job stress and allostatic load in a large sample of Chinese employees*. *Work & Stress*, 21(4), 333–347.
- Tait, M. (2008). *Resilience as a contributor to novice International teacher success, commitment, and retention*. *Teacher Education Quarterly*, 35 (4), 57-76.
- Tarris, T. W., Peeters, M. C., Le Blanc, P. M., Schaufeli, W. B., & Schreurs P.J. (2001). *From Inequity to Burnout - The Role of Job Stress*. *Journal of Occupational Health Psychology*, 6, 303-323.
- Travers, C. J., & Cooper, C. L. (1996). *Teachers under pressure: Stress in the teaching profession*, London, UK: Routledge.
- Travers, C. J. & Cooper, C. L. ( 1993). *Mental health, job satisfaction and occupational stress among U.K. teachers*. *Work & Stress*,7(3), 203-219.
- Troman, G. (2000). *Teacher Stress in the Low-Trust Society*. *British Journal of Sociology of Education*, 21(3), 331-353.
- Τσιπλητάρης, Α. (2002). *Η εκπαιδευτική δυναμικότητα του δασκάλου και η απειλή της από το σύνδρομο burnout, εμπειρική έρευνα. Στο Εκπαιδευτική, οικογενειακή και πολιτική ψυχοπαθολογία. Διαστάσεις παθογένειας στο κοινωνικοπολιτικό σύνολο. Τόμος Δ'. Αθήνα: Ατραπός.*
- Tugade, M.M. & Fredrickson, B.L. (2004). *Resilient Individuals Use Positive Emotions to Bounce Back From Negative Emotional Experiences*. *Journal of Personality & Social Psychology*, 86(2), 320-333.

- Venkata Rao R., & Lakshmi, B. (2017). *Stress Management for Teachers. International Journal of Advance Research, Ideas and Innovations in Technology*, 3(6) [www.IJARIIIT.com](http://www.IJARIIIT.com).
- Werner, E. & Smith, R. (1992). *Overcoming the odds: High-risk children from birth to adulthood*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Werner, E. E. 1995. *Resilience in development*. Current Directions in Psychological Science (June): 220-23.
- Woolfolk Hoy, A., & Burke Spero, R. (2005). *Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures*. Teaching and Teacher Education, 21, 343-356.
- Χαραλάμπους, Ε. (2012). *Επαγγελματικές πηγές στρες και επαγγελματική εξουθένωση εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο Νομό Αττικής, (Διπλωματική Εργασία)*. Αθήνα: Τμήμα Οικιακής Οικονομίας και Οικονομίας, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο.
- Χατζηχρήστου, Χ. (2004). *Αντιμετώπιση αγχογόνων καταστάσεων*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γ. Δαρδανός.
- Zautra, A., & Hall, J., & Murray, K. (2010). *Resilience: A new definition of health for people and communities*. Handbook of Adult Resilience.
- Zurlo, M.C., Pes, D. & Cooper, C.L. (2007). *Stress in teaching. A study of occupational stress and its determinants among Italian schoolteachers*. Stress and Health, 23 (3), 231-241.