



Εθνικόν και Καποδιστριακόν Πανεπιστήμιο Αθηνών

Σχολή Επιστημών της Αγωγής

Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών – Κατεύθυνση Ειδικής Αγωγής

Διπλωματική Εργασία

Παράγοντες που επηρεάζουν την Ψυχική Ανθεκτικότητα (mental resilience) και την Προσωπική Αποτελεσματικότητα Διδασκαλίας (personal teaching efficacy) εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας, δευτεροβάθμιας, γενικής και ειδικής αγωγής

Όνοματεπώνυμο : Τζανουδάκη Ευαγγελία

A.M. : 217140

Επιβλέπων Καθηγητής : Αντωνίου Αλέξανδρος – Σταμάτιος

Αθήνα, 2021

Τριμελής Επιτροπή Εξέτασης

Αλέξανδρος – Σταμάτιος Αντωνίου (επιβλέπων)

Αν. Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. – ΕΚΠΑ

Αλευριάδου Αναστασία

Καθηγητής Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Παιδαγωγική Σχολή - ΠΔΜ

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 του 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.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η ανθεκτικότητα είναι μια δεξιότητα ζωής στην οποία όλοι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να επικεντρώνονται σε όλη τη σταδιοδρομία εκπαίδευσης των μαθητών. Συνδέεται άμεσα με την αυτό-αποτελεσματικότητα και κατ' επέκταση με την απόδοση των ίδιων των εκπαιδευτικών. Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση της συσχέτισης της Ψυχικής Ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής, πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που διαθέτουν, σε σχέση με την προσωπική διδακτική τους αποτελεσματικότητα. Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε ηλεκτρονικά. Για τη συλλογή των ερευνητικών δεδομένων της παρούσας έρευνας χρησιμοποιήθηκε 1 ερωτηματολόγιο που αποτελούταν από 3 μέρη. Το πρώτο μέρος στόχευε στην εκτίμηση του επιπέδου ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής, της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ενώ το δεύτερο στο επίπεδο προσωπικής αποτελεσματικότητας των αντίστοιχων εκπαιδευτικών. Το τρίτο και τελευταίο μέρος του ερωτηματολογίου είχε ερωτήσεις από τις οποίες αντλήθηκαν πληροφορίες για τα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος που συμμετείχε στην έρευνα. Η ανάλυση των δεδομένων της παρούσας έρευνας έγινε με τη χρήση του προγράμματος στατιστικών εφαρμογών SPSS. Συμπεριελήφθησαν συνολικά 484 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης γενικής και ειδικής αγωγής από σχολεία της Ελλάδας. Το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων εργάζονταν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση σε σχολεία της γενικής αγωγής. Η συσχέτιση της ψυχικής ανθεκτικότητας και προσωπικής διδακτικής αποτελεσματικότητας έδειξε μέτριες και αρνητικές συσχετίσεις με την πιο ισχυρή εξ αυτών να είναι μεταξύ συνολικής ψυχικής ανθεκτικότητας και προσωπικής διδακτικής διδασκαλίας. Σε σχέση με σημαντικούς ατομικούς παράγοντες, όπως το κίνητρο και η αυτο-αποτελεσματικότητα, καθώς οι εκπαιδευτικοί βιώνουν επιτυχία στην εργασία τους, αυτό χτίζει την αυτο-αποτελεσματικότητά τους, η οποία στη συνέχεια οδηγεί σε μεγαλύτερη επιμονή.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: ανθεκτικότητα, αυτό-αποτελεσματικότητα, εκπαιδευτικός, ειδική αγωγή

ABSTRACT

Resilience is a life skill that all teachers should focus on throughout their student education career. It is directly related to self-efficacy and consequently to the performance of the teachers themselves. The purpose of this study was to investigate the correlation of Mental Resilience of teachers of general and special education, primary and secondary education in relation to their personal teaching effectiveness. Data collection was done electronically. 1 questionnaire consisting of 3 parts was used to collect the research data of the present research. The first part aimed at assessing the level of mental resilience of general and special education teachers, primary and secondary education, while the second aimed at the level of personal effectiveness of the respective teachers. The third and last part of the questionnaire had questions from which information was obtained about the demographics of the sample that participated in the survey. The analysis of the data of the present research was done using the statistical application program SPSS. A total of 484 teachers of primary and secondary education of general and special education from schools in Greece were included. The largest percentage of participants worked in primary education in general education schools. The correlation between mental resilience and personal teaching effectiveness showed mediocre and negative correlations with the strongest of these being between overall mental resilience and personal teaching. In relation to important individual factors, such as motivation and self-efficacy, as teachers experience success in their work, this builds their self-efficacy, which in turn leads to greater persistence.

KEY WORDS: resilience, self-efficacy, teacher, special education,

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ – ΑΦΙΕΡΩΣΗ

Η εκπόνηση της συγκεκριμένης Διπλωματικής Εργασίας δεν θα ήταν δυνατή, χωρίς την καθοδήγηση και το αμέριστο ενδιαφέρον του Αναπληρωτή Καθηγητή του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, κ. Αλέξανδρο – Σταμάτιο Αντωνίου. Τον ευχαριστώ θερμά για τη συνεχή κατεύθυνση σε όλα τα χρόνια των σπουδών μου.

Η αφιέρωση της συγκεκριμένης Διπλωματικής Εργασίας στην οικογένεια μου είναι το ελάχιστο ευχαριστώ προς την ανιδιοτελή τους υποστήριξη καθ' όλη τη διάρκεια των σπουδών μου.

Περιεχόμενα

ΠΡΩΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ (Ψυχική Ανθεκτικότητα).....	11
1.1 Ορισμός Ψυχικής Ανθεκτικότητας.....	12
1.2 Διαστάσεις της Ψυχικής Ανθεκτικότητας.....	17
1.3 Χαρακτηριστικά του ψυχικά ανθεκτικού ατόμου και αυτό-αποτελεσματικότητα	21
1.4 Προαγωγή της Ψυχικής Ανθεκτικότητας στη σχολική κοινότητα	25
ΔΕΥΤΕΡΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ (Το πλαίσιο της βασικής και ειδικής εκπαίδευσης)	29
2.1 Ορισμοί-στόχοι και αρχές της Βασικής Εκπαίδευσης	30
2.2 Ορισμός-στόχοι-αρχές της Ειδικής Εκπαίδευσης.....	32
2.2.1. Ορισμός της Ειδικής Εκπαίδευσης:.....	32
2.3 Ο ρόλος των εκπαιδευτικών	33
ΤΡΙΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ (Ψυχική Ανθεκτικότητα και Αυτο-αποτελεσματικότητα της Διδασκαλίας)	34
.....	
3.1 Αντιλήψεις για την ψυχική ανθεκτικότητα στην Εκπαίδευση	35
3.2 Παράγοντες που συμβάλλουν στην επιτυχία της διδασκαλίας-Ο ρόλος της αυτό-αποτελεσματικότητας	36
3.3 Στρατηγικές Ψυχικής Ανθεκτικότητας για εκπαιδευτικούς.....	38
ΤΕΤΑΡΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ (Μεθοδολογία	57
4.1 Σκοπός της έρευνας.....	58
4.2 Ερευνητικά ερωτήματα	58
4.3 Δείγμα.....	59
4.4 Διαδικασία συλλογής δεδομένων.....	60
4.5 Ερευνητικά εργαλεία.....	60
4.5.1 Κλίμακα αξιολόγησης της ψυχικής ανθεκτικότητας (Chinese Mental Resilience Scale):.....	61

4.5.2 Κλίμακα αξιολόγησης της Προσωπικής Διδακτικής Αποτελεσματικότητας (Personal teaching efficacy) :.....	61
4.6 Στατιστικές τεχνικές.....	62
ΠΕΜΠΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ (Αποτελέσματα).....	63
5.1 Περιγραφική ανάλυση.....	64
5.1.1 Δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά δείγματος:.....	64
5.1.2 Κλίμακες ερωτηματολογίων:.....	70
5.2 Συσχέτιση μεταξύ ψυχικής ανθεκτικότητας και προσωπικής διδακτικής αποτελεσματικότητας.....	71
5.3 Συσχέτιση στα αποθέματα ψυχικής ανθεκτικότητας και προσωπικής διδακτικής αποτελεσματικότητας ως προς το φύλο.....	72
5.4 Συσχέτιση μεταξύ ψυχικής ανθεκτικότητας, προσωπικής διδακτικής αποτελεσματικότητας και ετών προϋπηρεσίας.....	73
5.5 Συσχέτιση στα αποθέματα ψυχικής ανθεκτικότητας και προσωπικής διδακτικής αποτελεσματικότητας ως προς την ειδικότητα.....	76
5.6 Συσχέτιση στα αποθέματα ψυχικής ανθεκτικότητας και προσωπικής διδακτικής αποτελεσματικότητας ως προς τη βαθμίδα εκπαίδευσης.....	77
5.7 Συσχέτιση στα αποθέματα ψυχικής ανθεκτικότητας και προσωπικής διδακτικής αποτελεσματικότητας ως προς τις σκέψεις περί του επαγγέλματος.....	78
ΕΚΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ (Συζήτηση).....	81
6.1 Συζήτηση.....	82
ΕΒΔΟΜΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ (Περιορισμοί της παρούσας έρευνας – Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα).....	89
7.1 Περιορισμοί έρευνας – Μελλοντικές προεκτάσεις.....	90
ΟΓΔΟΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ (Συμπεράσματα).....	91
8.1 Συμπεράσματα.....	92
Βιβλιογραφικές Παραπομπές.....	93
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	109

Ευρετήριο πινάκων

Πίνακας 2. Περιγραφικά μέτρα & εσωτερική συνάφεια κλιμάκων των ερωτηματολογίων.....	70
Πίνακας 3. Ανάλυση συσχετίσεων μεταξύ ψυχικής ανθεκτικότητας και προσωπικής διδακτικής αποτελεσματικότητας.....	72
Πίνακας 4. Διαφορές μέσω μεταξύ ψυχικής ανθεκτικότητας και προσωπικής διδακτικής αποτελεσματικότητας ως προς το φύλο.....	73
Πίνακας 5. Ανάλυση συσχετίσεων μεταξύ ψυχικής ανθεκτικότητας, προσωπικής διδακτικής αποτελεσματικότητας και ετών προϋπηρεσίας.....	74
Πίνακας 6. Διαφορές μέσω μεταξύ ψυχικής ανθεκτικότητας και προσωπικής διδακτικής αποτελεσματικότητας ως προς την ηλικία.....	75
Πίνακας 7. Διαφορές μέσω μεταξύ ψυχικής ανθεκτικότητας και προσωπικής διδακτικής αποτελεσματικότητας ως προς την ειδικότητα.....	76
Πίνακας 8. Διαφορές μέσω μεταξύ ψυχικής ανθεκτικότητας και προσωπικής διδακτικής αποτελεσματικότητας ως προς τη βαθμίδα εκπαίδευσης.....	77
Πίνακας 9. Διαφορές μέσω μεταξύ ψυχικής ανθεκτικότητας και προσωπικής διδακτικής αποτελεσματικότητας ως προς τη σκέψη να εγκαταλείψουν το επάγγελμα (τα τελευταία 5 χρόνια).....	79
Πίνακας 10. Διαφορές μέσω μεταξύ ψυχικής ανθεκτικότητας και προσωπικής διδακτικής αποτελεσματικότητας ως προς τη σκέψη να αλλάξουν επάγγελμα.....	80

Ευρετήριο γραφημάτων

Γράφημα 1. Διάγραμμα πίτας για το φύλο των συμμετεχόντων.....	64
Γράφημα 2. Ραβδόγραμμα για την ηλικία.....	65
Γράφημα 3. Ραβδόγραμμα για την οικογενειακή κατάσταση.....	65
Γράφημα 4. Ραβδόγραμμα για τον αριθμό των παιδιών.....	66
Γράφημα 5. Διάγραμμα πίτας για τη βαθμίδα εκπαίδευσης που εργάζονται οι εκπαιδευτικοί του δείγματος.....	66
Γράφημα 6 . Διάγραμμα πίτας για την εργασία.....	67

ΠΡΩΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ (Ψυχική Ανθεκτικότητα)

1.1 Ορισμός Ψυχικής Ανθεκτικότητας

Η ανθεκτικότητα (resilience) θεωρείται η διαδικασία με την οποία τα άτομα επιδεικνύουν πιο θετικά αποτελέσματα από ό, τι θα περίμενε κανείς, δεδομένης της φύσης των προβλημάτων που βιώνουν. Το γεγονός ότι μερικοί άνθρωποι αντιμετωπίζουν αγχωτικές εμπειρίες καλύτερα από το αναμενόμενο, ανάλογα με τις δυσκολίες που βιώνουν, είναι η ουσία της αντίληψης της ανθεκτικότητας. Έτσι, ένας λογικός ορισμός εργασίας της ανθεκτικότητας είναι η απόδειξη σχετικά καλής έκβασης, δεδομένης της έκθεσης σε αντίξοες περιστάσεις (Rutter, 2006). Ή, όπως ορίζεται από τον Masten (2011, σελ. 494), η ανθεκτικότητα μπορεί να θεωρηθεί ως «η ικανότητα ενός δυναμικού συστήματος να αντέχει ή να ανακάμπτει από σημαντικές απειλές για τη σταθερότητα, τη βιωσιμότητα ή την ανάπτυξή του». Όπως επεσήμανε ο Rutter (2012), τέτοιες έννοιες υπονοούν ότι η ανθεκτικότητα είναι μια διαδραστική έννοια που πρέπει να συναχθεί από τις ατομικές διαφορές στο αποτέλεσμα μεταξύ εκείνων που έχουν εκτεθεί σε σημαντικό άγχος ή δυσκολία. Με άλλα λόγια, η ανθεκτικότητα μπορεί να γίνει κατανοητή μόνο στο πλαίσιο της απόκρισης σε σημαντικές αντιξοότητες (Rutter, 2012).

Σε γνωστικό επίπεδο, η δυσκολία εννοείται τυπικά ως αντιληπτή ασυμφωνία μεταξύ της κατάστασης που αντιμετωπίζει ένα άτομο και μιας επιθυμητής αντίληψης της πραγματικότητας που καθορίζεται από τους στόχους, τις ανάγκες, τις επενδύσεις και τις φιλοδοξίες του για το μέλλον (Schwager & Rothermund, 2013). Η πρώιμη κατανόηση της έννοιας της ανθεκτικότητας επηρεάστηκε από ένα πρωτοποριακό ερευνητικό πρόγραμμα που ονομάζεται «Project Competence» (Masten & Tellegen, 2012). Τα αποτελέσματα του Project Competence αποκάλυψαν ένα βασικό σύνολο προσωπικών χαρακτηριστικών που προωθούσαν την ανθεκτικότητα στην παιδική ηλικία που περιλάμβανε την ενίσχυση της αίσθησης της προσωπικής πρακτικής ή της αυτο-αποτελεσματικότητας (Garmezy et al, 1984). Η ικανότητα εστίασης της προσοχής, η αποφυγή της απόσπασης της προσοχής, η γρήγορη μετατόπιση του νοητικού συνόλου και η πρόκληση των αρνητικών σκέψεων και ιδεών με έναν ανακλαστικό τρόπο γενικά κρίθηκε κρίσιμη για την ανάπτυξη της προσωπικής εμπλοκής και την καλή αντιμετώπιση σε έναν περίπλοκο κόσμο. Συνήχθη το

συμπέρασμα ότι τα ελλείμματα σε αυτές τις γνωστικές λειτουργίες, που προκαλούνται από την πρώιμη κοινωνική στέρηση, εμπόδισαν τους ανθρώπους να αξιοποιήσουν τις ευκαιρίες ζωής. Για παράδειγμα, μια ποιοτική μελέτη ατόμων που είχαν νοσηλευτεί για σοβαρή ψυχική ασθένεια στην εφηβεία διαπίστωσε ότι αυτό που σημείωσε εκείνους που ήταν πιο ανθεκτικοί σε αυτήν την δυσκολία μακροπρόθεσμα ήταν μια ισχυρή αίσθηση προσωπικής αντιπροσωπείας που τους οδήγησε να αξιολογήσουν τι ήταν και δεν δούλευε για αυτούς, έδωσε αποφασιστικότητα να ξεπεράσει τις αντιξοότητες και συνήθως προκάλεσε μια δέσμευση για σχέσεις (Hauser, Allen, & Golden, 2006).

Σε γενικές γραμμές, μπορούμε να καταλήξουμε στο συμπέρασμα ότι οι προσωπικές ψυχικές ιδιότητες που χαρακτηρίζουν την ανθεκτικότητα σχετίζονται με μια αίσθηση προσωπικής ελευθερίας ή αυτο-αποτελεσματικότητας, γνωστικού ελέγχου, γνωστικής ευελιξίας και ικανότητας αυτορρύθμισης της συναισθηματικής αντιδραστικότητας. Από αυτή την άποψη, η ανθεκτικότητα πρέπει να θεωρείται ως μια διαδραστική διαδικασία, παρά ως σταθερό χαρακτηριστικό ή χαρακτηριστικό (Rutter, 2006). Φυσικά, ένας διαδραστικός τρόπος διεργασίας της ανθεκτικότητας δεν σημαίνει ότι ορισμένα άτομα δεν δείχνουν καλύτερα αποτελέσματα από άλλα σε ένα ευρύ φάσμα περιστάσεων, κάτι που υποστηρίζει περισσότερο την αντίληψη της ανθεκτικότητας (Block & Block, 1980).

Η ψυχική ανθεκτικότητα (mental resilience) αναφέρεται τόσο στην ικανότητα αντιμετώπισης επιτυχώς μιας αλλαγής, ή ατυχίας ή δυσκολίας και στη δυναμικά καθορισμένη διαδικασία υπέρβασης των αρνητικών επιπτώσεων της εμπειρίας κινδύνου με θετικά αποτελέσματα (Lightsey, 2006) και αποφυγής της αρνητικής ανάπτυξης που σχετίζεται με αυτούς τους κινδύνους (Olsson, Bond, Burns, Vella-Broderick, & Sawyer, 2003). Με βάση τη θεωρία του Flach (1989), επικεντρωμένη στον «νόμο της διαταραχής και της επανένταξης» όσον αφορά την περίπτωση του ατόμου «να καταρρέει» ή «να στενοχωρείται από την αλλαγή», η ανθεκτικότητα έχει θεωρηθεί ως «η ικανότητα του ατόμου να πρέπει να ανακάμψει από δυσάρεστα και προκλητικά γεγονότα της ζωής προκειμένου να αντιμετωπίσει προσαρμοστικά

παρόμοιες δυσμενείς καταστάσεις στο μέλλον ». Επιπλέον, η ανθεκτικότητα αποτελείται από τις ψυχολογικές δυνάμεις που απαιτούνται για μια επιτυχημένη επεξεργασία της αλλαγής. Αυτή η θεωρία υποστηρίζει ότι οι προσωρινές προκλήσεις αντιμετωπίζονται ως καλές ευκαιρίες αντιμετώπισης παλαιών πληγών, ανακάλυψης νέων μηχανισμών αντιμετώπισης και γενικά αναδιοργάνωσης της προοπτικής της καθημερινότητας. Αυτή η διαδικασία, που ορίζεται ως «επανάταξη», θα μπορούσε να επιτρέψει να αναδιαμορφώσουμε την άποψη για τον κόσμο και τον εαυτό μας υπό το φως μιας ομοιοστατικής διαδικασίας (Flach, 1989).

Σύμφωνα με την άποψη των Wagnild και Young (1993), η ανθεκτικότητα έχει οριστεί ως «ένα χαρακτηριστικό της προσωπικότητας που μετριάξει τις αρνητικές επιπτώσεις του στρες και προωθεί την προσαρμογή» ενώ υπάρχουν πέντε στοιχεία σύμφωνα με τα οποία προσαρμόζεται η κλίμακα της ανθεκτικότητας για ενήλικες. Ως πρώτο στοιχείο αναφέρεται η ηρεμία, δηλαδή η ισορροπημένη άποψη της ζωής και των εμπειριών κάποιου. Ακολουθούν, η επιμονή και η αυτονομία, δηλαδή η προθυμία να συνεχιστεί ο αγώνας για την ανοικοδόμηση της ζωής και η ικανότητα αναγνώρισης των προσωπικών δυνατοτήτων και περιορισμών του ατόμου. Η κλίμακα της ανθεκτικότητας ολοκληρώνεται με δύο τελευταία στοιχεία, το νόημα και την υπαρξιακή μοναξιά. Πιο συγκεκριμένα, αναφέρεται στην αντίληψη ότι η ζωή έχει έναν σκοπό και στη συνειδητοποίηση ότι η διαδρομή ζωής κάθε ατόμου είναι μοναδική (Wagnild & Young, 1993).

Αυτά τα πέντε συστατικά έχουν ομαδοποιηθεί σε δύο κεντρικούς παράγοντες, δηλαδή την προσωπική ικανότητα (π.χ. αυτονομία, ανεξαρτησία, αήττητο, κυριότητα, επινοητικότητα και επιμονή) και αποδοχή του εαυτού και της ζωής (π.χ. προσαρμοστικότητα, ευελιξία και ισορροπημένη προοπτική της ζωής) (Wagnild & Young, 1993).

Πιο πρόσφατα, βάσει της προσέγγισης των Hurtes και Allen (2001) και σύμφωνα με το αναθεωρημένο παραγοντικό μοντέλο ανθεκτικότητας (De Caroli & Sagone, 2014), άτομα με μεγάλη αντοχή προσπαθούν να καταλάβουν πράγματα που δεν καταλαβαίνουν (δέσμευση), αντιμετωπίζουν τις συνέπειες των πράξεων τους και

μπορούν να αλλάξουν τη συμπεριφορά τους ώστε να ταιριάζουν με την κατάσταση (προσαρμοστικότητα), τείνουν να αποφεύγουν καταστάσεις δυσάρεστες και να μαθαίνουν από τα λάθη τους (έλεγχος), γνωρίζουν πότε νιώθουν ικανοί να πραγματοποιήσουν μια κίνηση (ικανότητα), και τείνουν να αναζητούν την «φωτεινότερη πλευρά» των δύσκολων καταστάσεων αλλά και να διαχειρίζονται το άγχος με αίσθηση του χιούμορ (αίσθηση του χιούμορ). Η ανθεκτικότητα έχει μελετηθεί με χρονικά πλαίσια που κυμαίνονται από την παιδική ηλικία έως την ενηλικίωση χρησιμοποιώντας διάφορα μέτρα. Συγκεκριμένα έχουν χρησιμοποιηθεί η κλίμακα ανθεκτικότητας (RS: Wagnild & Young, 1993), η κλίμακα ανθεκτικής διάθεσης (Prati, 2010), η κλίμακα ανθεκτικότητας Connor-Davidson (Connor & Davidson, 2003), η Resilience Scale for Adults (Fribourg et al., 2003) και η Resiliency Attitude and Skills Profile (RASP: Hurtes & Allen, 2001).

Ο Masten (1994) τόνισε ότι ο όρος ανθεκτικότητα εξηγεί ουσιαστικά μια διαδικασία. Από την άλλη πλευρά, ο όρος ανθεκτικότητα έχει επικεντρωθεί και στα εσωτερικά χαρακτηριστικά ενός ατόμου. Ωστόσο, αυτοί οι δύο όροι έχουν χρησιμοποιηθεί ισάξια από ορισμένους ερευνητές (Miller, E. D., 2003). Στην πραγματικότητα, μια από τις πρώτες αντιλήψεις της δομής ανθεκτικότητας στην βιβλιογραφία είναι η ανάπτυξη της έννοιας της αυτο-ανθεκτικότητας (Block & Block, 1980. Block & Kremen, 1996) που αντικατοπτρίζει τη δύναμη και την ωριμότητα του εγώ απέναντι σε μια αντιξοότητα. Ο Block (1980) θεωρούσε την αυτο-ανθεκτικότητα ως κεντρικό στοιχείο μιας προσωπικότητας που περικλείει μια προσαρμοστική ευελιξία ορίζοντας την ως «η δυναμική ικανότητα ενός ατόμου να τροποποιήσει το δικό του επίπεδο ελέγχου του εγώ, προς οποιαδήποτε κατεύθυνση. Τα άτομα υψηλής αντοχής στο εγώ θα μπορούσαν να προσαρμόσουν το επίπεδο ελέγχου τους προσωρινά, με βάση τις περιβαλλοντικές συνθήκες σε σύγκριση με άτομα με χαμηλά επίπεδα αυτο-ανθεκτικότητας, τα οποία είναι πιο πιθανό να συμπεριφερθούν με κακή προσαρμογή. Κατά συνέπεια, αυτά τα άτομα αντιλαμβάνονται ότι είναι πιο πιθανό να βιώσουν την αυτοπεποίθηση, μια θετική επίδραση και μια συνολική ψυχολογική προσαρμογή (Block & Kremen, 1996).

Επιπλέον, μια ακόμη έννοια που σχετίζεται με την ανθεκτικότητα είναι η ευπάθεια. Η διαφορά μεταξύ ανθεκτικότητας και ευπάθειας και κατά πόσον οι δύο έννοιες μπορούν να καθοριστούν σε σχέση μεταξύ τους, αποτελούν ερευνητικό ενδιαφέρον. Η έννοια της ευπάθειας εμφανίστηκε στη δεκαετία του 1970 και προωθήθηκε από το περιβαλλοντικό κίνημα (Furedi, 2007). Ο Furedi ισχυρίστηκε ότι η ευπάθεια είναι μια κατάσταση που προηγείται μιας καταστροφής. Ο Μίλερ και οι συνεργάτες του (2010), από κοινωνικο-οικολογική προοπτική, στόχευσαν να προσδιορίσουν εάν η ανθεκτικότητα και η ευπάθεια ήταν αντικρουόμενες ή συμπληρωματικές έννοιες. Κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι, παρόλο που και οι δύο προσεγγίσεις αφορούσαν το πώς τα συστήματα ανταποκρίνονται στην αλλαγή, θεωρούνται αρκετά διαφορετικά σε κάθε προσέγγιση. Οι ερευνητές ανθεκτικότητας και ευπάθειας συχνά υιοθετούν διαφορετικά σημεία εκκίνησης, καθοδηγώντας ερωτήσεις και πλαίσια. Ωστόσο, ενδέχεται να αντιμετωπίσουν παρόμοια θέματα και προβλήματα (Miller, F. et al., 2010).

Οι Watson και Neria (2013) έχουν αναφέρει ότι η ανθεκτικότητα είναι μια λειτουργική τροχιά αλλά όχι ένα σταθερό χαρακτηριστικό και εξαρτάται από την ποιότητα του στρες, την περιβάλλουσα κουλτούρα, τις περιστάσεις και τις ατομικές διακυμάνσεις ως προς τον κίνδυνο. Ένα άτομο που έχει επιδείξει ανθεκτικότητα σε απάντηση σε ένα συμβάν μπορεί να μην είναι ανθεκτικό σε άλλες περιπτώσεις ενόψει των αντιξοοτήτων (Watson & Neria, 2013). Ο Rutter (1987) περιέγραψε επίσης την ελαστικότητα ως μια διαδραστική διαδικασία η οποία πρέπει να συναχθεί από μεμονωμένες παραλλαγές αποτέλεσμα μετά από σημαντικό στρες ή δυσκολίες. Επομένως, η επίτευξη καλύτερης κατανόησης αυτών των παραλλαγών θα ήταν σημαντική για να συναχθεί η ανθεκτικότητα στα άτομα (Rutter, 1987).

Οι βασικές διαστάσεις της Ψυχικής Ανθεκτικότητας αναδύονται από τον ίδιο τον ορισμό της, όπως έχει διατυπωθεί σε πολλές παραλλαγές από τις διάφορες θεωρίες. Η πρώτη αναφέρεται στις αντιξοότητες μέσα στις οποίες είναι αναγκασμένο το άτομο να ζει, η δεύτερη αναφέρεται στους προστατευτικούς παράγοντες και διεργασίες που συντελούν ώστε το ψυχικά ανθεκτικό άτομο να αποφύγει τις αρνητικές επιπτώσεις

των παραγόντων επικινδυνότητας και η τρίτη διάσταση στο ότι, παρά τις αντιξοότητες, το άτομο είναι καλά προσαρμοσμένο και ψυχολογικά επαρκές (Rutter, 1993).

Οι Bonanno, Romero & Klein (2015), ισχυρίζονται ότι πρέπει να αντιμετωπίσουμε την έννοια της Ψυχικής Ανθεκτικότητας ως μια διευρυμένη έννοια και ως ένα φαινόμενο «ομπρέλα», που συμπεριλαμβάνει ένα μεγάλο αριθμό στοιχείων, τα οποία σχετίζονται χρονικά και δεν μπορούν να κατανοηθούν μεμονωμένα. Ένα σχετικά απλό μοντέλο που προτείνουν, αποτελούμενο από τέσσερα στοιχεία που ευρέως βρίσκουν εφαρμογή στα άτομα, τις οικογένειες και τις κοινότητες, συμπεριλαμβάνει:

- 1) Τον βασικό βαθμό ικανότητας προσαρμογής πριν από την αντιξοότητα, από τον οποίο αντλείται ο τρόπος αντίδρασης και τα αποτελέσματα.
- 2) Τα πραγματικά περιστατικά και οι συνθήκες της αντιξοότητας.
- 3) Τα αποτελέσματα και η αντίδραση μετά από την αντιξοότητα, τα οποία αναφέρονται και στη βασική προσαρμογή αλλά και στις συνθήκες της αντίξοης κατάστασης.
- 4) Τέλος, η μέτρηση της πρόβλεψης των αποτελεσμάτων ανθεκτικότητας πριν, κατά τη διάρκεια και μετά από την αντιξοότητα (Bonanno, Romero & Klein, 2015).

1.2 Διαστάσεις της Ψυχικής Ανθεκτικότητας

Είναι σημαντικό να γίνουν κατανοητοί οι παράγοντες που σχετίζονται με την ανθεκτικότητα προκειμένου να γίνει αντιληπτή, να αξιολογηθεί και τελικά να διευκολυνθεί η ανθεκτικότητα. Διαφορετικές μελέτες δείχνουν ότι δεν υπάρχει κανένας κυρίαρχος παράγοντας που να προβλέπει την ανθεκτικότητα (Bonanno, Brewin, Kaniasty, & La Greca, 2010). Οι ερευνητές έχουν μελετήσει πολλούς πιθανούς προστατευτικούς και προωθητικούς παράγοντες με μια προσπάθεια να εξηγήσουν καλύτερα αποτελέσματα στο πλαίσιο του κινδύνου ή της δυσκολίας (Cutuli & Masten, 2009).

Οι προστατευτικοί παράγοντες είναι παράγοντες μετριασμού του κινδύνου, παρουσιάζουν ένα ιδιαίτερο αποτέλεσμα όταν το επίπεδο δυσκολιών είναι υψηλό. Από την άλλη πλευρά, οι προωθητικοί παράγοντες είναι πιο γενικοί, σχετίζονται με καλά αποτελέσματα ανεξάρτητα από την έκθεση σε κίνδυνο ή δυσκολίες (Cutuli & Masten, 2009). Σύμφωνα με τους στόχους της παρούσας μελέτης, τόσο οι προστατευτικοί όσο και οι προωθητικοί παράγοντες που αποδείχθηκε ότι σχετίζονται με την ψυχολογική ανθεκτικότητα σε εμπειρικές μελέτες έχουν προσδιοριστεί. Παράγοντες που καθορίστηκαν για άλλες συγκεκριμένες τυπολογίες ανθεκτικότητας, όπως η ανθεκτικότητα στην υγεία ή η ανθεκτικότητα στην κοινότητα, αποκλείστηκαν, δεδομένου ότι είναι πέρα από το πεδίο αυτής της διατριβής.

Οι ατομικοί ή προσωπικοί παράγοντες έχουν αποδειχθεί ότι σχετίζονται με την ανθεκτικότητα. Οι κοινωνικο - δημογραφικές μεταβλητές όπως η ηλικία, το φύλο, η φυλετική εθνικότητα και το εκπαιδευτικό επίτευγμα έχουν βρεθεί ότι συνδέονται με την ανθεκτικότητα. Σε μια ολοκληρωμένη ανασκόπηση μελετών, οι ερευνητές Norris, Friedman και Watson (2002), ανέφεραν ότι το φύλο των γυναικών, η μέση ηλικία, το καθεστώς της εθνοτικής μειονότητας και προηγούμενα ψυχιατρικά προβλήματα συσχετίστηκαν με πιο δυσμενή αποτελέσματα. Σε άλλες μελέτες, η μεγαλύτερη ηλικία, το ανδρικό φύλο και το επίπεδο εκπαίδευσης βρέθηκαν να σχετίζονται με την ψυχολογική ανθεκτικότητα. Ωστόσο, όταν ελέγχθηκαν άλλοι δημογραφικοί παράγοντες, όπως για παράδειγμα η οικονομική κατάσταση, το έντονο στρες και το χαμηλό επίπεδο κατάρτισης έδειξαν ότι σχετίζονται με την ανθεκτικότητα (Bonanno, Galea, Bucciarelli & Vlahov, 2007. Norris et al., 2002).

Από την άλλη πλευρά, στη μελέτη των Larrabee et al. (2009), η νεότερη ηλικία συνδέθηκε με την ανθεκτικότητα. Σε μια πιο πρόσφατη μελέτη, το αρσενικό φύλο και η μεγαλύτερη ηλικία συσχετίστηκαν με υψηλότερη ανθεκτικότητα σε ασθενείς με καρκίνο. Συμπερασματικά, η ψυχολογική ανθεκτικότητα φαίνεται να σχετίζεται με μια σειρά κοινωνικο-δημογραφικών μεταβλητών. Φαίνεται να υπάρχει συνδεση για την σχέση μεταξύ ανδρικού φύλου ή υψηλότερου εισοδήματος και ανθεκτικότητας (Cohen, Baziliansky, & Beny, 2014).

Επιπλέον, οι παράγοντες της προσωπικότητας, συμπεριλαμβανομένης της αίσθησης της συνοχής και θετικής διάθεσης, συχνά αποδείχθηκε ότι συσχετίζονται με την ανθεκτικότητα (Lepore & Revenson, 2006). Σε μια μελέτη σχετικά με την ανθεκτικότητα μετά τον σεισμό του Μαρμαρά το 1999, η αυτοεκτίμηση, η ελπίδα και η αισιοδοξία επηρέασαν έμμεσα την ανθεκτικότητα μέσω θετικών επιδράσεων και ικανοποίησης από τη ζωή (Karairmak, 2007). Οι Gito, Ihara και Ogata (2013), τόνισαν ότι η αυτοεκτίμηση και η σκληρότητα συσχετίστηκαν θετικά με την ανθεκτικότητα.

Η αξιολόγηση της προσωπικότητας χρησιμοποιώντας το μοντέλο Big Five είναι ευρέως διαδεδομένη στις μελέτες προσωπικότητας. Αυτό το μοντέλο επικυρώνεται και υποστηρίζεται στην εμπειρική έρευνα σε διαφορετικούς πολιτισμούς (McCrae & Costa, 1997). Στο μοντέλο Big Five, οι ατομικές διαφορές στην προσωπικότητα περιγράφονται από πέντε παράγοντες: τη διάθεση για εμπειρία, τη συμφωνία, την υπερβολή, τη συνείδηση και τον νευρωτισμό που αναφέρεται επίσης ως έλλειψη συναισθηματικής σταθερότητας. Μελέτες που διερευνούν τη σχέση μεταξύ αυτών των παραγόντων προσωπικότητας και της ανθεκτικότητας έδειξαν συχνά μια θετική σχέση μεταξύ εξωστρέφειας, διάθεσης στην εμπειρία, συνείδησης, ευφορίας και αισιοδοξίας και αρνητικής σχέσης με νευρωτισμό ή συναισθηματική αστάθεια (Davey, Eaker & Walters, 2003. Riolli, Savicki, & Cerpani, 2002).

Η νοημοσύνη είναι ένας άλλος παράγοντας που μελετήθηκε στην έρευνα ανθεκτικότητας. Στη μελέτη των Friberg, Barlaug, Martinussen, Rosenvinge, και Hjemdal (2005), η ανθεκτικότητα και η κοινωνική νοημοσύνη σχετίζονται θετικά. Ωστόσο, αν και ασήμαντο και αμελητέο, υπήρχε μια μικρή αρνητική σχέση μεταξύ της ανθεκτικότητας και της γνωστικής νοημοσύνης, αντίθετα με τις προσδοκίες των συγγραφέων. Συζήτησαν ότι αυτό το αποτέλεσμα ήταν σύμφωνο με αυτά που δήλωσαν οι Werner (1993) και Vaillant και Davis (2000). Τα ανθεκτικά άτομα δεν ήταν απαραίτητα ευφυή, αλλά είχαν την ικανότητα να προσαρμόζονται αποτελεσματικά ενώ οι έφηβοι με χαμηλότερα επίπεδα IQ ήταν εξίσου επιτυχημένοι στην ενήλικη ζωή και στο τέλος της ζωής με τα άτομα με υψηλότερα επίπεδα IQ. Το συμπέρασμα που προέκυψε ήταν ότι η χρήση μέτρων ευφυΐας ως δείκτες ανθεκτικότητας μπορεί να

είναι προβληματική. Επιπλέον, η συναισθηματική νοημοσύνη έχει επίσης αποδειχθεί ότι σχετίζεται με την ανθεκτικότητα (Friborg et al., 2005. Vaillant & Davis, 2000. Werner, 1993).

Στη μελέτη των Schneider, Lyons και Khazon (2013), οι πτυχές της συναισθηματικής νοημοσύνης που βασίζονται στην ικανότητα διευκόλυναν τις ανθεκτικές ψυχολογικές και φυσιολογικές απαντήσεις. Τα θετικά συναισθήματα θεωρήθηκαν επίσης ως δομικά στοιχεία της ψυχολογικής ανθεκτικότητας (Mancini & Bonanno, 2009. Rutten et al., 2013) και αποδείχτηκε ότι προστατεύουν τα ανθεκτικά άτομα έναντι αρνητικών αποτελεσμάτων μετά από κρίσεις (Frederickson, Tugade, Waugh, & Larkin, 2003). Επιπλέον, η ικανότητα για θετικά συναισθήματα και χαμηλή αρνητική συναισθηματικότητα αναγνωρίστηκαν ως καθοριστικοί παράγοντες της ανθεκτικότητας, από τους Watson και Neria (2013). Οι ερευνητές Cohn, Fredrickson, Brown, Mikels και Conway, (2009), διαπίστωσαν ότι τα θετικά συναισθήματα ενισχύουν την ικανοποίηση της ζωής με την οικοδόμηση της ανθεκτικότητας, υποδηλώνοντας ότι τα υψηλά επίπεδα ικανοποίησης της ζωής των πιο ευτυχισμένων ανθρώπων δεν προέκυψαν απλώς από το ότι αισθάνονται καλύτερα, αλλά τους επέτρεψαν να αναπτύξουν πόρους για να ζήσουν καλά.

Η προσκόλληση (attachment) στα πρώτα χρόνια της ζωής αποδείχθηκε επίσης ότι σχετίζεται με την ψυχολογική ανθεκτικότητα. Η θεωρία προσκόλλησης κατέχει την κύρια υπόθεση ότι η ασφάλεια της προσκόλλησης κατά τα πρώτα χρόνια της παιδικής ηλικίας επιτρέπει στα παιδιά να διαχειριστούν με επιτυχία τις επόμενες δυσκολίες (Atwool, 2006). Η ασφαλής προσκόλληση έχει πρόσφατα αναγνωριστεί ως σημαντικός παράγοντας για την ανθεκτικότητα πολλών ερευνητών (Watson & Neria, 2013). Μια ακόμη μελέτη (Black-Hughes & Stacy, 2013) συνέκρινε αδέρφια γυναικείου φύλου με ανθεκτικότητα και όχι, για να διερευνήσει τον αντίκτυπο της προσκόλλησης της πρώιμης παιδικής ηλικίας και τον αντίκτυπό της στην ανθεκτικότητα στη μετέπειτα ζωή. Αποδείχθηκε ότι τα ανθεκτικά αδέρφια έδειξαν υψηλότερη προσκόλληση στη μητέρα, τον πατέρα, τον φίλο.

Ως εκ τούτου, η ψυχολογική ανθεκτικότητα συνδέεται κυρίως με σχετικά θετικά χαρακτηριστικά προσωπικότητας, όπως αισιοδοξία, υπερβολή, συμφωνία και συνείδηση, και αρνητικά σχετίζεται με τον νευρωτισμό.

1.3 Χαρακτηριστικά του ψυχικά ανθεκτικού ατόμου και αυτο-αποτελεσματικότητα

Ενώ οι άνθρωποι διαφέρουν στις δεξιότητες αντιμετώπισης που χρησιμοποιούν όταν αντιμετωπίζουν μια κρίση, οι ερευνητές έχουν εντοπίσει ορισμένα βασικά χαρακτηριστικά της ανθεκτικότητας. Πολλές από αυτές τις δεξιότητες μπορούν να αναπτυχθούν και να ενισχυθούν, συμβάλλοντας στην βελτίωση της ικανότητάς για την αντιμετώπιση των διαφόρων δυσκολιών της ζωής. Οι ανθεκτικοί άνθρωποι γνωρίζουν καταστάσεις, συναισθηματικές αντιδράσεις αλλά και τη συμπεριφορά αυτών που βρίσκονται γύρω τους. Παραμένοντας ενήμεροι, οι ανθεκτικοί άνθρωποι μπορούν να διατηρήσουν τον έλεγχο μιας κατάστασης και να σκεφτούν νέους τρόπους αντιμετώπισης προβλημάτων (Everly, McCormack & Strouse, 2012).

Ένα άλλο χαρακτηριστικό του ατόμου με ανθεκτικότητα είναι η κατανόηση ότι η ζωή είναι γεμάτη προκλήσεις. Αντιλαμβάνονται τα προβλήματα, παραμένουν ανοιχτοί, ευέλικτοι και πρόθυμοι να προσαρμοστούν στις αλλαγές. Επιπλέον, έχουν την αίσθηση ελέγχου. Γενικά, οι ανθεκτικοί άνθρωποι τείνουν να έχουν αυτό που οι ψυχολόγοι αποκαλούν εσωτερικό τόπο ελέγχου. Πιστεύουν ότι οι ενέργειές τους θα επηρεάσουν την έκβαση ενός γεγονότος. Φυσικά, ορισμένοι παράγοντες είναι απλά εκτός του προσωπικού μας ελέγχου, όπως οι φυσικές καταστροφές. Διαθέτουν ικανότητες επίλυσης προβλημάτων οι οποίες είναι απαραίτητες. Όταν αναδυθεί μια κρίση, οι ανθεκτικοί άνθρωποι μπορούν να βρουν τη λύση που θα οδηγήσει σε ένα ασφαλές αποτέλεσμα. Σε δύσκολες καταστάσεις, οι άνθρωποι αναπτύσσουν άμυνες εξετάζοντας ήρεμα και λογικά το πρόβλημα, αποσκοπώντας σε μια επιτυχημένη λύση (Milgram & Palti, 1993).

Επιπλέον, διαθέτουν ισχυρές κοινωνικές συνδέσεις. Η αλληλεγγύη, η συνεργασία, η αλληλο-υποστήριξη αποτελούν χαρακτηριστικά γνωρίσματα τους. Οι φίλοι, τα μέλη της οικογένειας, οι συνεργάτες και οι διαδικτυακές ομάδες υποστήριξης μπορούν

όλοι να είναι πιθανές πηγές κοινωνικής σύνδεσης. Αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους ως επιζών και όχι ως θύμα. Αποφεύγουν να σκέφτονται τον εαυτό τους ως θύμα περιστάσεων και αντ' αυτού, αναζητάνε τρόπους για την επίλυση του προβλήματος. Ενώ η επινοητικότητα είναι ένα σημαντικό μέρος της ανθεκτικότητας, είναι επίσης σημαντικό να γνωρίζουμε πότε να ζητήσουμε βοήθεια. Κατά τη διάρκεια μιας κρίσης, οι άνθρωποι μπορούν να επωφεληθούν από τη βοήθεια ψυχολόγων και συμβούλων ειδικά εκπαιδευμένων για την αντιμετώπιση καταστάσεων κρίσης (Everly et al., 2012).

Δεδομένα από μελέτες, οι οποίοι διαπίστωσαν πως τα ανθεκτικά παιδιά έχουν υψηλή αυτοπεποίθηση και πίστη στον εαυτό τους, έδειξαν παράγοντες που τους οδηγούν στη θετική προσαρμογή και επίτευξη των αναπτυξιακών τους στόχων (Gordon & Song, 1994). Καταστρώνουν μακροπρόθεσμα σχέδια και διαθέτουν συνήθως την ικανότητα να αναβάλλουν την ικανοποίηση των επιθυμιών τους, προκειμένου να αποκομίσουν μεγαλύτερα οφέλη στο μέλλον (Bandura, 1989), αλλά και είναι και αυτόνομα και ανθεκτικά στην πίεση των συνομηλίκων για εμπλοκή σε παραβατικές συμπεριφορές (Rutter, 2001).

Η υψηλή αυτοεκτίμησή τους σχετίζεται με το αυξημένο επίπεδο των δυνατοτήτων και των δεξιοτήτων τους, που συγκριτικά είναι ανώτερο των συνομηλίκων τους και τους οδηγεί στην επιτυχή αντιμετώπιση των αντιξοοτήτων (Wolin & Wolin, 1993). Ταυτόχρονα, παρουσιάζουν υψηλό επίπεδο αυτο-αποτελεσματικότητας (self-efficacy) και αυξημένη ικανότητα να αποκαθιστούν την αυτοεκτίμησή τους μετά από κάποια αποτυχία ή δυσάρεστη εμπειρία. Ακόμα, διακρίνονται για την ικανότητά τους ως προς την επίλυση προβλημάτων, ένα ακόμα βασικό στοιχείο της ψυχικής ανθεκτικότητας, διαθέτουν διαπροσωπικές κοινωνικές δεξιότητες, ικανότητα ενεργητικής ακρόασης και ουσιαστικής επικοινωνίας με τους άλλους, γεγονός που τους κάνει ιδιαίτερα δημοφιλείς. (Wolin & Wolin, 1993).

Όπως προαναφέρθηκε η αυτο-αποτελεσματικότητα ορίζεται ως «το σύνολο των κρίσεων των ανθρώπων σχετικά με τις ικανότητές τους να οργανώνουν και να εκτελούν μαθήματα δράσης που απαιτούνται για την επίτευξη καθορισμένων τύπων

παραστάσεων» (Bandura, 1986), σε σχέση με τρεις κύριες διαστάσεις: επίπεδο, δύναμη και γενικότητα. Σύμφωνα με την Κοινωνική Γνωστική Θεωρία (Bandura, 1997), παρατηρούνται σημαντικές διαφορές μεταξύ των ατόμων στο επίπεδο δυσκολίας των καθηκόντων που πιστεύουν ότι μπορούν να εκτελέσουν, στη δύναμη των πεποιθήσεών τους σχετικά με την ικανότητά τους να επιτύχουν ένα δεδομένο επίπεδο δυσκολίας και τέλος, στην ιδέα σύμφωνα με την οποία «οι πεποιθήσεις αποτελεσματικότητας που σχετίζονται με μία δραστηριότητα μπορούν να γενικευτούν σε παρόμοιες με αυτές στον ίδιο τομέα δραστηριότητας ή σε μια σειρά δραστηριοτήτων» (Holladay & Quinones, 2003).

Επιπλέον, η αντιληπτή αυτο-αποτελεσματικότητα είναι αντιληπτή ως λειτουργική ικανότητα. Δεν ασχολείται με το τι έχει, αλλά με την πίστη σε ό, τι μπορεί να κάνει χρησιμοποιώντας οποιονδήποτε πόρο. Η λειτουργική φύση της αντιληπτής αυτο-αποτελεσματικότητας είναι χαρακτηριστικό αναπόσπαστο, της διαδικασίας που χρησιμοποιείται, με σκοπό την πρόσβαση στις πεποιθήσεις αποτελεσματικότητας των ανθρώπων. Σε αυτή την περίπτωση τα άτομα δεν καλούνται να αξιολογήσουν την ικανότητα που κατέχουν, αλλά μια εσωτερική δύναμη ώστε να διαβεβαιώσουν ότι μπορούν να εκτελέσουν συγκεκριμένες δραστηριότητες κάτω από καθορισμένες καταστάσεις (Bandura, 2007).

Οι τύποι αυτο-αποτελεσματικότητας που αναλύονται αναφέρονται στην ικανότητα του ατόμου να αισθάνεται τα συναισθήματα ενός άλλου ατόμου και την ανάγκη για συναισθηματική υποστήριξη, να βιώνει συναισθήματα από την οπτική γωνία ενός άλλου ατόμου και να είναι ευαίσθητος στο πώς οι ενέργειες κάποιου επηρεάζουν τα συναισθήματα των άλλων (αυτο-αποτελεσματικότητα). Ακόμα, στην αντιληπτή ικανότητα επίλυσης και αντιμετώπισης προβλημάτων με δημιουργικό και καινοτόμο τρόπο και στην πεποίθηση σχετικά με την ικανότητα κάποιου να ξεπεράσει τα καθήκοντα στο σχολικό πλαίσιο (Bandura, 2007). Επιπλέον, οι Coleman (2003) και Vera et al. (2004) έδειξαν ότι η κοινωνική αυτο-αποτελεσματικότητα των γυναικών είναι σημαντικά υψηλότερη από τους άνδρες (Coleman, 2003 & Vera et al., 2004).

Οι Eklund, Loeb, Hansen, και Andersson-Wallin (2012), διαπίστωσαν στη μελέτη που πραγματοποίησαν ότι τα κορίτσια είχαν υψηλότερη ακαδημαϊκή αυτο-αποτελεσματικότητα από τα αγόρια. Ορισμένα μέτρα αυτο-αποτελεσματικότητας αναγνωρίζονται και επικυρώνονται από διάφορους ερευνητές σε διαφορετικούς και συγκεκριμένους τομείς: για παράδειγμα, ακαδημαϊκή αυτο-αποτελεσματικότητα (McCormick & McPherson, 2003), αυτο-αποτελεσματικότητα για μάθηση (Zimmerman, 2000), αντιμετώπιση της αυτο-αποτελεσματικότητας σε συμπεριφορές σε κίνδυνο (Kasen, Vaughan, & Walter, 1992; Chesney et al., 2006), αυτο-αποτελεσματικότητα υγείας (Lee et al., 2008), διδασκαλία αυτο-αποτελεσματικότητας (Vieluf, Kunter, & van de Vijver, 2013), αυτο-αποτελεσματικότητα δημιουργικότητας (Mathisen & Bronnick, 2009), αυτο-αποτελεσματικότητα απόφασης σταδιοδρομίας (Betz & Hackett, 2006), αυτο-αποτελεσματικότητα απόκτησης παιδιού (Bland et al., 2013), ρυθμιστική συναισθηματική αυτο-αποτελεσματικότητα (Caprara et al., 2008), empathic self-efficacy (Di Giunta et al., 2010), και ούτω καθεξής.

Η αυτό-αποτελεσματικότητα αναφέρεται στην αντίληψη που έχει το άτομο για τις ικανότητές του να αντιμετωπίζει συγκεκριμένες καταστάσεις (Gardner & Pierce, 1998). Έχει να κάνει με κρίσεις σχετικά με το πόσο καλά μπορεί κάποιος να οργανώσει και να εκτελέσει προγράμματα δράσης που του είναι απαραίτητα, προκειμένου να αντιμετωπίσει διάφορες καταστάσεις (Bandura, 1997). Ο Bandura ήταν ο πρώτος που οριοθέτησε την έννοια της αυτό-αποτελεσματικότητας μέσα στις θεωρίες της κοινωνικής μάθησης (1977, 1978) και κοινωνικής γνώσης (1989) ως «την πίστη στις ικανότητες κάποιου να οργανώσει και να εκτελέσει την πορεία δράσης που απαιτείται για την επίτευξη συγκεκριμένων αποτελεσμάτων». Ο ίδιος σημειώνει ότι η αυτό-αποτελεσματικότητα είναι μια ουσιώδης πλευρά της ζωής. Υποστηρίζει πως οι άνθρωποι κατευθύνουν τη ζωή τους με βάση τις πεποιθήσεις που έχουν για την προσωπική αποτελεσματικότητά τους (Bandura, 1997).

Ο Bandura (1982) θεωρεί πως οι πεποιθήσεις των ανθρώπων για την αποτελεσματικότητά τους έχουν ποικίλες συνέπειες. Αρχικά μπορούν να επηρεάσουν

την πορεία δράσης που οι άνθρωποι επιλέγουν να ακολουθήσουν καθώς και το ποσό της προσπάθειας που θα καταβάλλουν οι άνθρωποι για συγκεκριμένες δράσεις. Ακόμη μία συνέπεια είναι το διάστημα που θα επιμείνουν ενάντια στα εμπόδια και τις αποτυχίες (Bandura, 1997).

Γίνεται φανερό ότι η αυτό-αποτελεσματικότητα συνιστά σημαντικό παράγοντα της επιτυχίας του ανθρώπου, διότι καθορίζει σε μεγάλο βαθμό τις επιλογές του, πώς θα αισθανθεί, θα σκεφτεί και θα πράξει και γενικότερα διαμορφώνει την πορεία της εξέλιξής του κατά τη διάρκεια κρίσιμων περιόδων της ζωής του (Schwarzer, et al., 1997). Οι πεποιθήσεις αυτό-αποτελεσματικότητας ενός ατόμου διαμορφώνονται και επηρεάζονται από τέσσερις βασικές πηγές, σύμφωνα με τη θεωρία του Bandura (1982).

Οι πηγές αυτές είναι:

α) η εμπειρία, η οποία αποτελεί βασική πηγή, αφού όσο περισσότερες εμπειρίες έχει ένα άτομο, τόσο μεγαλύτερες αλλαγές μπορεί να έχει στην αίσθηση της αυτό-αποτελεσματικότητας του (Bandura, 1997).

β) η έμμεση εμπειρία μέσω προτύπου, ενισχύοντας με αυτό τον τρόπο την αυτό-αποτελεσματικότητα (Zimmerman, Bandura & Martinez-Pons, 1992).

γ) η κοινωνική πειθώ που αναφέρεται στην λεκτική υποστήριξη που δέχεται το άτομο από το περιβάλλον του, ενισχύοντας με θετικό τρόπο την όλη διαδικασία (Bandura, 1997).

δ) η σωματική και συναισθηματική κατάσταση. Όταν το άτομο, κατά τη διάρκεια εκτέλεσης ενός έργου, βιώνει έντονα συναισθήματα και υψηλή σωματική διέγερση, τότε υπάρχουν σοβαρές ενδείξεις ότι το άτομο είναι επιρρεπές στην περίπτωση αποτυχίας (Bandura, 1997).

1.4 Προαγωγή της Ψυχικής Ανθεκτικότητας στη σχολική κοινότητα

Η προσέγγιση της ενίσχυσης της ανθεκτικότητας μπορεί να ενισχύσει τις ικανότητες των παιδιών στην αυτοπροστασία (self-protection), καθώς και να είναι ένας αποτελεσματικός δείκτης αντιστάθμισης των επιπτώσεων πιθανών

τραυματικών συμβάντων της ζωής. Ως εκ τούτου, η καθολική εφαρμογή προγραμμάτων για την ενίσχυση της ανθεκτικότητας δεν είναι μόνο χρήσιμη για όσους βιώνουν δύσκολες καταστάσεις και χρειάζονται επιπλέον υποστήριξη ψυχικής υγείας, αλλά και ως προστατευτική ασπίδα για όλα τα παιδιά που κινούνται μέσω της ζωής.

Τα προγράμματα προώθησης ψυχικής υγείας με βάση το σχολείο που παρέχονται σε όλους τους μαθητές μέσα σε μια τάξη, ή ολόκληρο το σχολείο κατηγοριοποιούνται ως καθολικά προγράμματα. Στις ανεπτυγμένες χώρες, όλα τα παιδιά υποχρεούνται να παρακολουθήσουν το σχολείο, καθιστώντας το ιδανικό σκηνικό για προγράμματα που παρέχουν βασικές παρεμβάσεις για παιδιά, ιδίως παιδιά από αμφιλεγόμενες οικογένειες, σπίτια και κοινότητες που μπορεί να μην έχουν εύκολη πρόσβαση σε κοινοτικά ή οικιακά προγράμματα παρέμβασης (Weare et al., 2011). Τα προγράμματα προώθησης της ψυχικής υγείας έχουν αναπτυχθεί και υλοποιηθεί σε σχολεία χρησιμοποιώντας μια ποικιλία διαφορετικών προσεγγίσεων. Πολλά προγράμματα πρόληψης ή επέμβασης ψυχικών ασθενειών χρησιμοποιούν μια στοχοθετημένη προσέγγιση, εστιάζοντας σε παιδιά που θεωρούνται ότι κινδυνεύουν λόγω του ιστορικού τους, συνήθως βασισμένα σε καθορισμένους κοινωνικο-δημογραφικούς παράγοντες ή ορισμένα χαρακτηριστικά συμπεριφοράς (Weare & Nind, 2011).

Μια άλλη καθολική προσέγγιση είναι να αλλάξει ολόκληρο το σχολικό περιβάλλον ώστε να είναι πιο φιλικό και πιο υποστηρικτικό σε θετικά μηνύματα ψυχικής υγείας, και αυτό εφαρμόζεται συχνά σε συνδυασμό με προσεγγίσεις που βασίζονται στην τάξη. Τα προγράμματα προώθησης της ψυχικής υγείας με βάση την τάξη ποικίλλουν στους στόχους τους, εστιάζοντας σε διαφορετικά στοιχεία γνωστικών ή συναισθηματικών δεξιοτήτων και συμπεριφορών, περιβαλλοντικών ή πολιτιστικών παραγόντων, ενώ αυξάνουν τη γνώση της ψυχικής υγείας και των πόρων (Weare & Nind, 2011).

Τα προγράμματα προώθησης της ψυχικής υγείας που στοχεύουν ειδικά στην ανθεκτικότητα μπορούν να αναφέρονται ως προγράμματα κοινωνικής και

συναισθηματικής μάθησης, προγράμματα εστίασης της προσοχής, προγράμματα διαχείρισης του στρες ή προγράμματα συναισθηματικής ευεξίας και ποικίλλουν ως προς το πρόγραμμα σπουδών, τη διάρκεια και την εφαρμογή και τη χρήση διαφορετικών εργαλείων και δραστηριοτήτων για να μεταδώσουν το κλειδί θέματα και θέματα. Ως εκ τούτου, τα προγράμματα σπουδών που χρησιμοποιούνται εφαρμόζουν ένα προκαθορισμένο ορισμό της ανθεκτικότητας και τα επιθυμητά αποτελέσματα που πρέπει να επιτευχθούν από ένα πρόγραμμα κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης. Τα πιο αποτελεσματικά προγράμματα κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης είναι πολύ διαδραστικά και χρησιμοποιούν μια ποικιλία εκπαιδευτικών εργαλείων, που απευθύνονται τόσο σε συγκεκριμένες όσο και σε γενικές δεξιότητες, και παρέχονται σε υποστηρικτικά περιβάλλοντα. Τα προγράμματα προώθησης της ψυχικής υγείας που προάγουν την ανθεκτικότητα επικεντρώνονται στην ανάπτυξη δεξιοτήτων αντιμετώπισης, προσοχής, αναγνώρισης και διαχείρισης συναισθημάτων, ενσυναισθητικών σχέσεων, αυτογνωσίας και αποτελεσματικότητας και συμπεριφοράς που αναζητά βοήθεια. Τα δευτερεύοντα αποτελέσματα περιλαμβάνουν συχνά μειωμένα συμπτώματα άγχους, κατάθλιψης και αυξημένα ακαδημαϊκά αποτελέσματα (Weare & Nind, 2011).

Δεδομένης της σημασίας και της εμβέλειας των σχολικών ρυθμίσεων, πολλές αναφορές περιγράφουν τη σημασία προαγωγής της ανθεκτικότητας. Προηγούμενες κριτικές έχουν διερευνήσει προγράμματα προώθησης ψυχικής υγείας με βάση το σχολείο σε διαφορετικά περιβάλλοντα, χώρες, εφαρμογές εντός συγκεκριμένων δημογραφικών παραμέτρων. Ορισμένες μελέτες που αναλύουν προγράμματα προώθησης της ανθεκτικότητας σε ένα εύρος ηλικιακών ομάδων έχουν αποδείξει ότι οι παρεμβάσεις που βασίζονται στο σχολείο μπορούν να έχουν σημαντικές επιπτώσεις στην επίτευξη, τις κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες, τη συμπεριφορά και τα συμπτώματα άγχους και καταθλιπτικών διαταραχών (Weare & Nind, 2011).

Στην κριτική τους για το 2017, ο Dray και οι συνάδελφοί του εξέτασαν δοκιμές αξιολόγησης βάσει ελέγχου των προγραμμάτων καθολικής ανθεκτικότητας-

προγραμματισμού σε σχολεία που καλύπτουν όλες τις ηλικίες, αναφέροντας αυτά που απέδωσαν σημαντικά αποτελέσματα στις αλλαγές του παράγοντα ανθεκτικότητας. Ο Durlak και οι συνάδελφοί του (2007) συνέκριναν 213 προγράμματα, στοχεύοντας επίσης σε όλες τις ηλικιακές ομάδες, αξιολογώντας τα αποτελέσματα σχετικά με τις στάσεις, τις συμπεριφορές και την ακαδημαϊκή απόδοση και αναλύοντας το μέγεθος του αποτελέσματος και τους παράγοντες που μετριάζουν τα αποτελέσματα του προγράμματος. Οι Waere και Nind αξιολόγησαν τα βασικά χαρακτηριστικά που καθιστούν επιτυχημένα τα σχολικά προγράμματα σπουδών ως προσέγγιση, επισημαίνοντας τη σημασία της κοινωνικής και συναισθηματικής ικανότητας ως μέρος του προγράμματος σπουδών στα σχολεία (Durlak et al., 2007. Weare & Nind, 2011).

ΔΕΥΤΕΡΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ (Το πλαίσιο της βασικής και ειδικής εκπαίδευσης)

2.1 Ορισμοί-στόχοι και αρχές της Βασικής Εκπαίδευσης

Κατά την προσφορά και επεξεργασία του διδακτικού υλικού στη σχολική τάξη είναι ανάγκη ο εκπαιδευτικός να τηρεί μερικές βασικές αρχές, να ενεργεί σύμφωνα με διδακτικές μεθόδους και να προσφέρει βοήθειες που συμβάλλουν στη διαδικασία της μάθησης. Ως σπουδαιότερη αρχή μάθησης θεωρείται η προπαρασκευή του δασκάλου. Επιβάλλεται να γνωρίζει ο εκπαιδευτικός πολύ καλά, σ' όλο το πλάτος και το βάθος, το αντικείμενο που πρόκειται να διδάξει, γιατί οι γνώσεις της επιστήμης και τεχνολογίας σήμερα συνεχώς πολλαπλασιάζονται και αλλάζουν. Η μάθηση στη σχολική τάξη χρειάζεται να έχει ατομικό και ταυτόχρονα κοινωνικό χαρακτήρα. Πρέπει δηλαδή κατά τη μάθηση να τηρούνται οι αρχές: α) της εξατομίκευσης και β) της κοινωνικοποίησης. Οι αρχές αυτές δεν είναι αντίθετες μεταξύ τους, δηλαδή δεν αίρει η μία την άλλη, αλλά αντιθέτως βρίσκονται σε διαλεκτική σχέση και η μία προϋποθέτει ως αναγκαία την άλλη, γιατί η καθεμιά διαφωτίζει, προάγει και ολοκληρώνει το έργο της άλλης. Συνεπώς και οι δύο αρχές έχουν μεγάλη σπουδαιότητα για την ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή (Broudy, 2017).

Σύμφωνα με τις αρχές αυτές, που αποτελούν μια σημαντική παιδαγωγική αντινομία, ο εκπαιδευτικός πρέπει να βλέπει το μαθητή πρώτα ως άτομο που παρωθείται για μάθηση από ατομικά κίνητρα και σημειώνει πρόοδο ανάλογη προς τις ικανότητες ή αδυναμίες του. Έπειτα να τον βλέπει ως κοινωνικό ον, το οποίο μαθαίνει ευχερέστερα και αποτελεσματικότερα, όταν εργάζεται μαζί με άλλους, όταν παρακινείται από τους συμμαθητές του που αποτελούν παρωθητικούς παράγοντες μάθησης και έτσι δημιουργούν ανάμεσα τους μέσα στην τάξη μια αλληλοπαρώθηση ή αλληλεπίδραση για μάθηση, μόρφωση και κοινωνικοποίηση (Wang & Sarbo, 2004).

Ο εκπαιδευτικός πρέπει επίσης κατά το μάθημα να μη θεωρεί όλους τους μαθητές ως ίσους μεταξύ τους από την άποψη της αντιληπτικότητας, της νοημοσύνης, των διαφερόντων, των ικανοτήτων, καθώς και του τρόπου μελέτης και εργασίας, αλλά ως λίγο ή πολύ διάφορους, με ποικίλες παραλλαγές και ατομικές διαφορές. Για τους λόγους αυτούς είναι ανάγκη να βλέπει τη μάθηση ως ατομικό πρόβλημα του κάθε

μαθητή και να εφαρμόζει όσο είναι δυνατό εξατομικευμένη διδασκαλία, δηλαδή να παρέχει στον κάθε μαθητή περισσότερες ευκαιρίες για μάθηση (Brubacher, 1993).

Επιπλέον, ο εκπαιδευτικός γνωρίζει αποτελεσματικές διδακτικές μεθόδους εκμάθησης, με τις οποίες μπορεί να βοηθάει τους μαθητές να αφομοιώνουν και να διατηρούν στη μνήμη τους τα μαθημένα. Με τις διάφορες οδηγίες ο εκπαιδευτικός συνηθίζει τους μαθητές να συγκεντρώνουν την προσοχή τους στο μάθημα, να πειθαρχούν και να εργάζονται αυθόρμητα, συστηματικά και αποδοτικά. Κριτήριο αυτών των μεθόδων ή οδηγιών πρέπει να είναι το ενδιαφέρον των παιδιών για μάθηση και η επίδοσή τους. Αν το ενδιαφέρον είναι αυθόρμητο και οι μαθητές σημειώνουν πρόοδο, οι οδηγίες για μάθηση είναι κατάλληλες και αποτελεσματικές. Οι οδηγίες για μάθηση, ανάλογα με το διδακτικό υλικό, είναι πολλές και διάφορες. Ιδιαίτερα σπουδαίες για το μάθημα είναι οι επιστημονικό θεμελιωμένες. Θα προσπαθήσουμε ν' αναπτύξουμε στη συνέχεια ορισμένες αρχές ή οδηγίες που πρέπει να γνωρίζει ο εκπαιδευτικός ή καθηγητής για ανάπτυξη ενδιαφερόντων μάθησης, για δημιουργία κινήτρων που διατηρούν ζωντανά τα ενδιαφέροντα μάθησης, για εκτέλεση σχολικών εργασιών και ασκήσεων και για καλλιέργεια της γλωσσικής έκφρασης (Brubacher, 1993).

Οι συνθήκες του τεχνικού και πολιτιστικού μας βίου αλλάζουν διαρκώς, γι' αυτό δεν μπορεί να πει κανείς ότι είναι απλό πράγμα, όταν χρειάζεται να λάβει χώρα η πρόσφορη στην ωριμότητα και ειδική στην ηλικία συνάντηση του μαθητή μ' ένα αντικείμενο μάθησης. Αυτό επιβάλλεται να το καθορίσει ο εκπαιδευτικός σύμφωνα με τις δυνατότητες και τις συνθήκες της σχολικής τάξης του, καθώς και την ειδικότητα του. Έτσι η παρακίνηση για μάθηση, που είναι ανάγκη να προκαλεί ο εκπαιδευτικός, είναι καθαρά παιδαγωγικό, ψυχολογικό και διδακτικό πρόβλημα (Brubacher, 1993. Wang & Sarbo, 2004).

Προκειμένου ο εκπαιδευτικός να θέσει σε λειτουργία στο σχολείο μια διαδικασία μάθησης, έχει στη διάθεσή του δύο πράγματα:

α) το αντικείμενο μάθησης και

β) τη μεθοδική τεχνική, με την οποία θα παρουσιάσει αυτό το αντικείμενο, ώστε οι μαθητές να το δουν με ενδιαφέρον, να το μελετήσουν, να το αφομοιώσουν, να έλθουν σε συνάντηση μαζί του και να το κάνουν βίωμα τους (Brubacher, 1993. Wang & Sarbo, 2004).

Ο εκπαιδευτικός πρέπει ν' αποφεύγει ν' αναθέτει πολλές και δύσκολες εργασίες ή ασκήσεις για το σπίτι, ώστε να μη εξουθενώνουν το παιδί πνευματικά και ψυχικά. Η λύση μιας άσκησης μπορεί να είναι μια πρωτότυπη εργασία, ή μπορεί επίσης να προκαλεί τη μεταφορά παλαιότερων γνώσεων σε μια νέα κατάσταση. Αν θέλει όμως ο εκπαιδευτικός να βοηθάει τους μαθητές του να έχουν καλές επιδόσεις, πρέπει να τους παρέχει την ευκαιρία για αυτόνομη σκέψη και εργασία. Πρέπει να έχει την υπομονή να βοηθάει τους μαθητές για να βρίσκουν μόνοι τους τη λύση ενός προβλήματος (Brubacher, 1993. Wang & Sarbo, 2004).

Γι' αυτό είναι ανάγκη ο εκπαιδευτικός να παρέχει πολλές ευκαιρίες στους μαθητές να εκφράζονται ελεύθερα και αβίαστα κατά το μάθημα, πρέπει να δημιουργεί ευκαιρίες για διάλογο με καλή γλωσσική έκφραση και να μη κυριαρχεί μόνο ο δικός του μονόλογος. Ο κύριος σκοπός της αγωγής και της μάθησης δεν είναι να πετύχουμε την ειδικά εξασκημένη περίπτωση, αλλά το πώς να βοηθηθούν τα παιδιά ν' αποκτήσουν μέσω των γνώσεων και των διάφορων εκφράσεων την ετοιμότητα του πνεύματος και τις ποικίλες δεξιότητες, με τις οποίες θα μπορούν να δημιουργούν νέες καταστάσεις μάθησης και μόρφωσης. Πρέπει δηλαδή τα παιδιά «να μάθουν να μαθαίνουν», για να αυτοπαιδαγωγούνται, αυτομορφώνονται και κοινωνικοποιούνται, αναπτύσσοντας τη διάνοια, το χαρακτήρα και την προσωπικότητα τους (Brubacher, 1993. Wang & Sarbo, 2004).

2.2 Ορισμός-στόχοι-αρχές της Ειδικής Εκπαίδευσης

2.2.1. Ορισμός της Ειδικής Εκπαίδευσης: Η Ειδική Εκπαίδευση είναι ο σχεδιασμός και η παράδοση στρατηγικών διδασκαλίας και μάθησης για άτομα με αναπηρίες ή μαθησιακές δυσκολίες που μπορεί ή δεν μπορούν να εγγραφούν σε κανονικά σχολεία. Οι μαθητές που χρειάζονται ειδική εκπαίδευση μπορεί να περιλαμβάνουν μαθητές με προβλήματα ακοής ή κωφοί, μαθητές με προβλήματα όρασης ή τυφλοί,

μαθητές με σωματική αναπηρία, μαθητές με διανοητική αναπηρία, μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, μαθητές με διαταραχές συμπεριφοράς ή συναισθηματική διαταραχή και μαθητές με δυσκολίες ομιλίας ή γλώσσας. Μερικοί μαθητές έχουν μια σειρά από αναπηρίες και μαθησιακές δυσκολίες με αποτέλεσμα να είναι σημαντικό όλοι οι εκπαιδευτικοί να αναπτύσσουν πρακτικές και αποτελεσματικές ειδικές εκπαιδευτικές δεξιότητες, ώστε να διασφαλίσουν ότι όλοι οι μαθητές στις τάξεις τους, συμπεριλαμβανομένων εκείνων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, μαθαίνουν αποτελεσματικά (Foreman, 2000. Kivirauma & Ruoho, 2007).

2.2.2. Στόχοι – Αρχές της Ειδικής Εκπαίδευσης: Η εκπαιδευτική πολιτική πρέπει να λαμβάνει υπόψη τις ανάγκες όλων των εκπαιδευομένων με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες για τον σχεδιασμό, τη την εφαρμογή και την αξιολόγηση όλων των εκπαιδευτικών στρατηγικών, να υποστηρίζεται από τη φιλοσοφία της προώθησης της ένταξης και να ικανοποιεί τις ανάγκες των μεμονωμένων μαθητών σε όλους τους εκπαιδευτικούς τομείς, να υπάρχει ευελιξία στους στόχους και τα σχέδια, να προβλέπουν τη σταδιακή ανάπτυξη της πολιτικής ένταξης (Foreman, 2000).

2.3 Ο ρόλος των εκπαιδευτικών

Πολλές έρευνες έχουν δείξει πως η ανάπτυξη της ποιότητας της εκπαίδευσης βασίζεται κατά κύριο λόγο στο ρόλο των εκπαιδευτικών. Η εκπαιδευτική διαδικασία είναι αρκετά πολύπλοκη και απαιτητική, διότι ο εκπαιδευτικός είναι υπεύθυνος για την πορεία της διδασκαλίας αλλά και για άλλα θέματα που αφορούν τους γονείς, τους συναδέλφους και το αναλυτικό πρόγραμμα. Επίσης οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν καθημερινά όπως το άγχος, οι χαμηλοί μισθοί, η ανεπαρκής στήριξη από τη σχολική μονάδα οδηγούν συχνά τους εκπαιδευτικούς στην εγκατάλειψη του επαγγέλματος (Hong, 2012).

Είναι λοιπόν πολύ σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να είναι απόλυτα αφοσιωμένοι στο έργο που έχουν αναλάβει και να νιώθουν μεγάλη αγάπη για το επάγγελμά τους. Για αυτό το λόγο οι εκπαιδευτικοί είναι απαραίτητο είναι παθιασμένοι με τη διδασκαλία ώστε να παραμένουν ενεργοί και δεσμευμένοι σε αυτή (Huberman, Grounauer & Marti, 1993).

**ΤΡΙΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ (Ψυχική Ανθεκτικότητα και Αυτο-
αποτελεσματικότητα της Διδασκαλίας)**

3.1 Αντιλήψεις για την ψυχική ανθεκτικότητα στην Εκπαίδευση

Η ανθεκτικότητα είναι μια δεξιότητα ζωής στην οποία όλοι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να επικεντρώνονται σε όλη τη σταδιοδρομία εκπαίδευσης των μαθητών. Όταν οι μαθητές έχουν ανθεκτικότητα, είναι ανοιχτοί στη μάθηση επειδή πιστεύουν ότι μπορούν να μάθουν. Είναι δεκτικοί στη βοήθεια επειδή δεν αποτελεί κριτική των ικανοτήτων τους και νιώθουν άνετα όταν δεν κατανοούν έννοιες αμέσως επειδή βλέπουν τη μάθηση ως αναζήτηση γνώσης και γνωρίζουν ότι το κίνητρο και η προσπάθεια είναι εξίσου σημαντικά με το να γνωρίζουμε πώς να κάνουμε κάτι. Όταν οι μαθητές δεν έχουν αυτές τις στάσεις σχετικά με τη μάθηση, πρέπει όχι μόνο να ενθαρρύνονται να είναι σίγουροι και να "συνεχίζουν να προσπαθούν", αλλά να διδάσκονται την ανθεκτικότητα και την επιμονή (Siegel, D. J., Siegel, M. W. & Parker, 2016).

Στο σχολικό περιβάλλον η ανάπτυξη της ανθεκτικότητας μπορεί να γίνει με διάφορους τρόπους όπως:

1. Πρωινές συζητήσεις σχετικά με τον καθορισμό στόχων και την επιμονή, συμπεριλαμβανομένης της αναγνώρισης ότι ο καθένας έχει κάτι που προσπαθεί να ξεπεράσει.
2. Κοινή χρήση ιστοριών (μέσω βίντεο και εικονογραφημένων βιβλίων) για άτομα που έχουν βιώσει μεγάλες αντιξοότητες και που έχουν ξεπεράσει τις πιθανότητες πραγματοποιώντας τα όνειρά τους.
3. Μαθήματα σχετικά με τη διαδικασία καθορισμού στόχων με εβδομαδιαίες γραπτές σκέψεις που εξετάζουν τι έκαναν οι μαθητές για να εργαστούν για τους στόχους τους και τι θα κάνουν προχωρώντας.
4. Έμφαση στην κριτική σκέψη σε μαθήματα που προκαλούν στους μαθητές να σκεφτούν έννοιες σε βαθύτερο επίπεδο, έτσι ώστε να έχουν την ευκαιρία να εφαρμόσουν τις συζητήσεις ανθεκτικότητας.

5. Παιχνίδια με κάρτες αναφορών υπό την καθοδήγηση των μαθητών όπου συζητούνται επιτυχίες, ισχυρά σημεία, αδυναμίες και στόχοι (Siegel, D. J. et al., 2016).

Ως σημαντικά μέλη του σχολικού περιβάλλοντος, ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι να αναμένει από όλους τους μαθητές να επιδεικνύουν ανθεκτικότητα. Πρέπει να προσεγγίζεται το γεγονός ότι όλοι οι μαθητές είναι ικανοί να επιτύχουν βραχυπρόθεσμους και μακροπρόθεσμους στόχους και να κάνουν τα καλύτερα κάθε μέρα. Με τη σειρά τους ανταποδίδουν αυτές τις πεποιθήσεις για τον εαυτό τους και τους άλλους. Αυτός είναι και ο τρόπος με τον οποίο οι μαθητές κάνουν το καλύτερο δυνατο και δημιουργούν έναν πληθυσμό που είναι ικανός να αντιμετωπίσει τις προκλήσεις μετατρέποντας τα προβλήματα σε ευκαιρίες (Baratz, 2015. Siegel, D. J. et al., 2016).

3.2 Παράγοντες που συμβάλλουν στην επιτυχία της διδασκαλίας-Ο ρόλος της αυτο-αποτελεσματικότητας

Οι Bishop και Berryman (2009) διαπίστωσαν ότι «οι σχέσεις και οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών στην τάξη είναι το κλειδί για την αποτελεσματική διδασκαλία των μαθητών». Ως εκ τούτου, μπορεί να προταθεί ότι οι πρακτικές στην τάξη των εκπαιδευτικών εμφανίζονται και ενισχύονται μέσω αποτελεσματικής ανακλαστικής πρακτικής. Δηλαδή, η σχέση είναι διαλεκτική (Richards, 2008). Ως αποτέλεσμα, η εξέταση των αντιλήψεων για την αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών συνδέεται συνήθως με τον προσδιορισμό του βαθμού στον οποίο μπορούν να προβληματιστούν κριτικά για την απόδοσή τους και πώς πιστεύουν ότι αυτό μπορεί να επηρεάσει τις παιδαγωγικές πρακτικές τους. Παρόλο που υπάρχει ένα μεγάλο μέρος της βιβλιογραφίας που τεκμηριώνει τα ευρήματα της έρευνας σε κάθε έναν από αυτούς τους τομείς ξεχωριστά, οι γνώσεις μας σχετικά με την εννοιολογική διδασκαλία των εκπαιδευτικών και τους τρόπους με τους οποίους η σκέψη τους σχετίζεται με τις πρακτικές τους στην τάξη είναι ακόμα περιορισμένη (Richards, 2008).

Η διδασκαλία της αυτο-αποτελεσματικότητας έχει βρεθεί ότι σχετίζεται θετικά με πολλές πρακτικές επαγγελματικής ανάπτυξης (Noe & Wilk, 1993) και τη σχετική με την εργασία μάθηση (Deci & Ryan, 1985). Πρέπει να σημειωθεί ότι η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών επηρεάζει τις διαδικασίες διδασκαλίας των εκπαιδευτικών και τους λόγους τους πίσω από τις αποφάσεις τους στις πραγματικές συνθήκες διδασκαλίας στην τάξη. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την αποτελεσματικότητά τους δίνουν το μήνυμα ότι τι είδους πρακτικές εφαρμόζουν, συμπεριλαμβανομένων δραστηριοτήτων που σχετίζονται με τον προγραμματισμό τάξεων, τη λήψη αποφάσεων και τον προβληματισμό μετά την τάξη (Caprara et al., 2008). Ως αποτέλεσμα, οι πεποιθήσεις αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών αναφέρονται και ενισχύουν τις πρακτικές τους στην τάξη (Richards, 2008).

Συγκεκριμένα, οι Baecher, Rorimer και Smith (2012) ανέφεραν 10 αρχές για αποτελεσματικές εκπαιδευτικές πρακτικές βάσει των αρχών της διαφοροποιημένης διδασκαλίας που πιστεύουν ότι πρέπει να κατευθύνουν τους εκπαιδευτικούς στις εκπαιδευτικές τους πρακτικές. Εκτός από την έμφαση στις αρχές, ο χρόνος που αφιερώνεται στην διαφοροποίηση είναι επίσης σημαντικός για να σημειωθεί. Υπάρχουν ενδείξεις ότι οι εκπαιδευτικοί που χρησιμοποιούν διαφοροποιημένες οδηγίες βάσει των αναγκών των μαθητών τους επιτρέπουν στους μαθητές τους να επιτύχουν εκπαιδευτικά οφέλη (Kanevsky, 2008. Poehner & Lantolf, 2010. Orosco & O'Connor, 2014).

Ο Nevárez-La Torre, (2011) εξετάζει την εφαρμογή εκπαιδευτικών πρακτικών που υποστηρίζονται από την έρευνα, όπως ανθρωπιστικές προσεγγίσεις στη μάθηση. Ως εκ τούτου, η διαφοροποίηση της διδασκαλίας μέσω της χρήσης ορισμένων πρακτικών θα ήταν χρήσιμη, ιδιαίτερα για τους μαθητές. Ένας τρόπος διαφοροποίησης της διδασκαλίας είναι μέσω του βαθμού υποστήριξης που παρέχει ένας εκπαιδευτικός στους μαθητές, δηλαδή η ζώνη της εγγύς ανάπτυξης. Σε αυτή τη γνωστή πρακτική, ο εκπαιδευτικός προσπαθεί να βοηθήσει τους μαθητές να ανακαλύψουν τους μαθησιακούς στόχους και να ενισχύσει την αυτο-αποτελεσματικότητά τους.

Ένας άλλος παράγοντας που θεωρείται ότι ευνοεί την εκπαιδευτική πρακτική των εκπαιδευτικών στην τάξη είναι η προσδοκία των εκπαιδευτικών στις μαθησιακές δεξιότητες και τις ικανότητες των μαθητών τους. Όταν η προσδοκία ενός εκπαιδευτικού για την απόδοση των μαθητών δεν είναι πολύ υψηλή, τότε τείνουν να χρησιμοποιούν τους στόχους του καθιερωμένου προγράμματος σπουδών σε χαμηλότερα από τα κοινά επίπεδα. Η πεποίθηση του εκπαιδευτικού για τη δική τους ειδικότητα και το βαθμό γνώσης μπορεί επίσης να επηρεάσει την εκπαιδευτική πρακτική. Η εξειδίκευση μπορεί να αξιολογηθεί με βάση την εκπαιδευτική ετοιμότητα. Η εκπαιδευτική ετοιμότητα επηρεάζεται από τη διδακτική εμπειρία του δασκάλου, πόσο επαγγελματική ανάπτυξη έχει αποκτήσει ένας εκπαιδευτικός, πιστοποίηση εκπαιδευτικών και ετοιμότητα εκπαιδευτικών. Η ποιότητα της διδασκαλίας δεν επηρεάζεται μόνο από τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών στις δεξιότητες των μαθητών τους να μάθουν, αλλά και από τις πεποιθήσεις τους σχετικά με τις ικανότητές τους να εκτελούν τα μαθήματα. Τα αισθήματα των εκπαιδευτικών για ανικανότητα και αναποτελεσματικότητα για την εκτέλεση της εργασίας τους θα μπορούσαν να επηρεάσουν την προθυμία των μαθητών τους να μάθουν (Azano et al., 2011).

3.3 Στρατηγικές Ψυχικής Ανθεκτικότητας για εκπαιδευτικούς

Οι άνθρωποι χρειάζονται άλλους ανθρώπους για να διαμορφώσουν τις πεποιθήσεις και την ταυτότητά μας. Όπως έγραψε κάποτε ο Αριστοτέλης, «ο άνθρωπος είναι ένα κοινωνικό ζώο. Ακόμα και σήμερα, οι κοινωνικές επιστήμες συμφωνούν ότι οι περισσότερες από τις πεποιθήσεις, τις συμπεριφορές, τις τελετές και τις ιδέες μας, διαμορφώνονται από τον περιβάλλοντα κοινωνικό μας κόσμο.

Οι ερευνητές Cahill, Beadle, Farrelly, Forster, & Smith (2015) διαπίστωσαν ότι υπάρχει ένα σύνολο παραγόντων ο συνδυασμός των οποίων συμβάλλει στην προαγωγή της ανθεκτικότητας και είναι

1. Κοινωνική αλληλεπίδραση
2. Αισιοδοξία

3. Σκοπός
4. Προσκόλληση στην οικογένεια, το σχολείο και τη μάθηση
5. Ικανότητες επίλυσης προβλημάτων
6. Ένα αποτελεσματικό στυλ αντιμετώπισης
7. Μια θετική αυτο-εικόνα

Όταν αυτά συνδυάζονται στη ζωή των παιδιών, η ανθεκτικότητα χτίζεται. Έξω από την τάξη, μια αθλητική ομάδα μπορεί επίσης να διδάξει αυτές τις δεξιότητες. Συνοπτικά, η ανθεκτικότητα λειτουργεί στο κοινωνικό πλαίσιο της καθημερινής ζωής. Είναι η ικανότητα ανάπτυξης θετικών δεσμών με τους συνομηλίκους, τη διαχείριση μικρών προκλήσεων και την εμπιστοσύνη στην ευθύνη κάποιου. Μαζί, αυτά τα χαρακτηριστικά βοηθούν τα άτομα να αντιμετωπίσουν απρόβλεπτες περιστάσεις που συνδέονται με την αλλαγή, την πρόκληση και τις αντιξοότητες Σε μια τάξη, είναι εύκολο να παρατηρήσετε ποια παιδιά έχουν αποκτήσει αυτά τα χαρακτηριστικά (Bernard, 2004).

Στη δυτική σκέψη, συχνά συνδέουμε την ανθεκτικότητα με τα επιτεύγματα. Η δυναμική της τάξης και οι μέθοδοι διδασκαλίας μπορούν να διαμορφώσουν μια κουλτούρα ανθεκτικότητας στην τάξη. Το σχολείο παίζει τεράστιο ρόλο στη ζωή των παιδιών, ένα περιβάλλον στο οποίο περνούν τουλάχιστον 15.000 ώρες κατά μέσο όρο. Όπως δείχνει η Namka (2014), ένα σχολείο μπορεί να είναι το μόνο καταφύγιο που έχουν. Επιπλέον, οι Pianta & Walsh (1998) υπογραμμίζουν πώς «τα σχολεία ιστορικά υπήρξαν ο μεγάλος ισοσταθμιστής – το «εισιτήριο για έξω» για τους νέους που αγωνίζονται να ξεπεράσουν τις συνθήκες της αντιξοότητας και της φτώχειας».

Στο παραδοσιακό σχολικό σύστημα, οι εκπαιδευτικοί τείνουν να ανταμείβουν τα παιδιά όταν αποκτούν καλές βαθμολογίες ή συμπεριφέρονται με τον αναμενόμενο τρόπο. Συχνά, οι εκπαιδευτικοί τιμωρούν τους μαθητές όταν δεν επιτυγχάνουν ακαδημαϊκά ή όταν επιδεικνύουν μια στάση που θεωρείται ακατάλληλη. Δεν λειτουργούν όλα τα σχολικά συστήματα με αυτήν την «καλή ή κακή» διχοτομία. Για παράδειγμα, το φινλανδικό εκπαιδευτικό σύστημα φημίζεται για τις προοδευτικές

εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, την έλλειψη τυποποιημένων μορφών αξιολόγησης και την ατομική βαθμολογία των μαθητών. Αυτό το ολιστικό περιβάλλον προάγει την ισότητα και τη συνεργασία, σε αντίθεση με τον ανταγωνισμό (Colagrossi, 2018).

Παρόλο που είναι αδύνατο να αναμορφωθεί ολόκληρο το εκπαιδευτικό σύστημα, υπάρχουν τρόποι ενσωμάτωσης ενός πλαισίου που προωθεί τις αξίες που χρειάζεται να ακολουθεί ένα εκπαιδευτικό σύστημα. Όταν η ανθεκτικότητα ενσωματώνεται στην κουλτούρα της τάξης, οι δάσκαλοι μεταμορφώνουν τη ζωή των μαθητών (Cahill, et al, 2014). Μια νέα προσέγγιση, επηρεασμένη από ψυχολόγους, επισημαίνει ένα μοντέλο βασισμένο στη δύναμη, με μεγάλη επιτυχία στην τάξη. Αντί να εστιάζουν σε ανεπιθύμητα χαρακτηριστικά, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να επικεντρώνονται στα δυνατά σημεία του μαθητή, ενώ προωθεί την ευεξία και την ανθεκτικότητα (Cahill, Beadle, Farrelly, Forster, & Smith, 2014).

Ένας από τους γενικούς στόχους της θετικής ψυχολογίας είναι να επιτρέψει στις δυνάμεις και τις ικανότητες των ανθρώπων να ανταπεξέρχονται μέσα από τις αδυναμίες τους (Seligman & Csikszentmihalyi 2000). Στο σχολικό περιβάλλον, αυτό μπορεί να επιτευχθεί όταν ενσωματωθούν τα ακόλουθα στοιχεία:

- Ένα ασφαλές, σταθερό και ασφαλές φυσικό περιβάλλον
- Ένας ασφαλής χώρος
- Υποστηρικτικές σχέσεις και μια στενή κοινότητα
- Η αίσθηση του ανήκειν και της ταυτότητας
- Θετικοί κοινωνικοί κανόνες
- Ευκαιρίες για ανάπτυξη δεξιοτήτων, λήψη αποφάσεων και σχεδιασμό
- Κοινωνική και πολιτιστική ένταξη της οικογένειας και της κοινότητας

Μόλις συνδυαστούν, αυτά τα στοιχεία παρέχουν ένα ιδανικό πλαίσιο για τα παιδιά να ευδοκιμήσουν στη μαθησιακή διαδικασία - και στην κοινωνική και ψυχολογική εσωτερική τους ζωή (Bernard, 2004). Μια κουλτούρα ανθεκτικότητας στην τάξη δεν είναι αδύνατη. Είναι σημαντικό να θυμάται κανείς ότι ο στόχος δεν

είναι να ενθαρρύνεται η επιτυχία ή η τελειότητα. Ο σκοπός είναι να εκτιμάται η προσπάθεια για το αποτέλεσμα αποσκοπώντας στην νίκη. Ειδικοί στον τομέα όπως η Namka (2014) χρησιμοποιούν ειδικά μοντέλα πριν εισάγουν ένα νέο ψυχολογικό πλαίσιο σε μια τάξη. Στη δουλειά της, η Namka βοηθά τα παιδιά στις τάξεις με συναισθηματικές, κοινωνικές και επαγγελματικές δεξιότητες ανάπτυξης.

Στο έργο της, η Namka βασίζεται στο ακόλουθο μοντέλο:

1. Προσδιορίζει ποια ψυχολογική ικανότητα είναι πιο χρήσιμη για να μάθει η ομάδα
2. Χρησιμοποιεί μια γλώσσα που ταιριάζει με το γενικό λεξιλόγιο των μαθητών συμβάλλοντας στην κατανόησή τους για συγκεκριμένα ζητήματα ζωής
3. Ξεκινά μια συζήτηση σχετικά με την έννοια ή την ικανότητα χρησιμοποιώντας παραδείγματα της καθημερινότητάς που τα παιδιά αισθάνονται άνετα να συζητούν
4. Επιλέγει ένα βιβλίο, ένα βίντεο, μια ταινία, μια δραστηριότητα ή ένα δημιουργικό έργο προσφέροντας στους μαθητές μια πρακτική ιδέα για το πώς αυτή η ικανότητα μπορεί να δείξει στην καθημερινή τους ζωή.
5. Καθ' όλη τη διάρκεια της συζήτησης, ζητά από τους μαθητές να σκεφτούν πώς συνδέονται με την εισαγόμενη ιδέα. Επιβραβεύει τους μαθητές που επιδεικνύουν σαφή κατανόηση της σημασίας της έννοιας.

Αυτή η προσέγγιση εισάγει μια συγκεκριμένη ψυχολογική ικανότητα, αλλά υπάρχουν επίσης τρόποι ενσωμάτωσης της ανθεκτικότητας στη σχολική κουλτούρα πριν αναφερθεί ως έννοια στην τάξη (Namka, 2014).

Η Carol Dwek (2015) καλεί τους δασκάλους να ζητούν από τους μαθητές να σκέφτονται συχνά την προσωπική τους ανάπτυξη. Συνιστά τις ακόλουθες δηλώσεις και ερωτήσεις στους δασκάλους να υποβάλουν στους μαθητές:

- *Μπορείτε να ελέγξετε τις σκέψεις σας. Εάν τα χρησιμοποιείτε με τον σωστό τρόπο, μπορείτε να ενισχύσετε το μυαλό σας.*

- *Τέλεια, ήταν πολύ καλή βαθμολογία. Πρέπει να έχετε εργαστεί πολύ σκληρά για να μπορέσετε να το επιτύχετε.*
- *Τι μάθατε σήμερα;*
- *Τι λάθος σήμερα μάθατε;*
- *Τι ήμουν επίμονος σήμερα;*
- *Τι μπορείτε να μάθετε από αυτό;*
- *Τι θα κάνετε την επόμενη φορά που βρίσκεστε σε αυτήν την κατάσταση (Dwek, 2015);*

Όταν ερωτώνται τα παιδιά σε τακτική βάση, αυτές οι ερωτήσεις μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές να αποκτήσουν πληροφορίες σχετικά με τις εμπειρίες τους, να παρακολουθήσουν την πρόοδό τους και να σχεδιάσουν εκ των προτέρων. Με την πάροδο του χρόνου, αυτό ενισχύει την αξία της ανάπτυξης έναντι της αξίας της τελειότητας. Το αποτέλεσμα αυτής της διαδικασίας μπορεί να περιλαμβάνει μια αίσθηση αυτοεκτίμησης και ανεξαρτησίας για τους μαθητές.

Όπως τονίζει επίσης η Namka (2014), όταν το μήνυμα «έρχεται ξανά και ξανά» ότι οι προσπάθειες των μαθητών για αυτονομία αντιμετωπίζονται με άνευ όρων υποστήριξη, τότε οι μαθητές θα μπορούσαν να αναπτύξουν την «αυτό-εκπληρούμενη ανάγκη» που κάποιος πιστεύει σε μένα, οπότε πρέπει να έχω τι χρειάζεται για να επιλυθεί η απειλητική κατάσταση!"

Όταν οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν στους μαθητές τους και δίνουν προτεραιότητα στην ανάπτυξη, οι μαθητές μπορούν να προβληματιστούν για την πρόοδό τους και να αναπτύξουν ανθεκτικότητα (Namka, 2014).

Η εστίαση στη σημασία της θετικής σχέσης δασκάλου-μαθητή ενισχύει την ευημερία και την επιτυχία των μαθητών. Μια μετα-ανάλυση 99 μελετών έδειξε ότι οι σχέσεις μαθητή-δασκάλου συνδέονταν με την εμπλοκή και την επίτευξη των μαθητών (Roorda, Koomen, Spilt & Oort, 2011) και μια θετική σχέση με έναν ενήλικο

φροντίδα μπορεί να αλλάξει την πορεία ακόμη και για τον πιο επικίνδυνο μαθητή (Anderson & Whitelock, 2004).

Επιπλέον, μελέτες δείχνουν ότι οι σχεσιακές δεξιότητες όπως η οικοδόμηση σχέσεων, η αποτελεσματική διαχείριση των μαθησιακών δυσκολιών και οι σαφείς προσδοκίες καθώς και παιδαγωγικοί παράγοντες όπως η αποτελεσματική διδασκαλία, το πάθος των εκπαιδευτικών και η αυτονομία, συμβάλλουν στην εμπλοκή και την επίτευξη των μαθητών .

Μια ακόμη στρατηγική είναι η βελτίωση των σχέσεων μεταξύ των μαθητών διδάσκοντας ρητά δεξιότητες αυτογνωσίας, αυτοδιαχείρισης, κοινωνικής ευαισθητοποίησης, δεξιοτήτων σχέσεων και υπεύθυνης λήψης αποφάσεων. Η χρήση συνεργατικών μαθησιακών στρατηγικών είναι ζωτικής σημασίας για την ενίσχυση των δεξιοτήτων και την παροχή ευκαιριών στους μαθητές να εξασκήσουν κοινωνικές δεξιότητες.

Παρακάτω στον πίνακα 1 συνοψίζονται οι πρακτικές που μπορούν να ακολουθήσουν οι εκπαιδευτικοί στα πλαίσια του σχολικού περιβάλλοντος ώστε να ενισχύσουν την ανθεκτικότητα των μαθητών.

Πίνακας 3.1

Οργανωτικές / Εκπαιδευτικές Πρακτικές	Ενισχυμένο χαρακτηριστικό
Λογικές συνέπειες	Δραστικότητα
Προσδοκίες	Επάρκεια
Εκμάθηση υπηρεσιών	Χρησιμότητα
Συνεργατική Μάθηση	Χρησιμότητα
Συμβουλευτικές ομάδες εκπαιδευτικών	Ανήκει
Αντικειμενική αξιολόγηση	Επάρκεια
Συνέδρια γονέων με μαθητές	Δραστικότητα
Εκμάθηση στυλ-κατάλληλη διδασκαλία	Ανήκει
Πρόγραμμα δραστηριοτήτων	Ανήκει
Χαρτοφυλάκια	Επάρκεια

Μετά τη δημιουργία ενός τέτοιου αποθέματος, ο επόμενος στόχος του εκπαιδευτικού είναι να απεικονίσει τη λογική των προσπαθειών τους μέσω ενός χάρτη απεικόνισης της σχέσης μεταξύ στρατηγικών / παρεμβάσεων και των αναμενόμενων συνεπειών. Συχνά, οι σχολικές ομάδες θα περάσουν εβδομάδες μιλώντας, διαπραγματεύοντας ιδέες έως ότου εμφανιστεί τελικά μια εικόνα που αντιπροσωπεύει τη συναίνεσή τους. Εάν ο στόχος είναι να ενισχυθεί η ανθεκτικότητα σε όλους τους μαθητές, τότε απαιτείται μια σκόπιμη και πειθαρχημένη προσπάθεια αξιολόγησης για να προσδιορίσουμε εάν επιτυγχάνονται τα επιθυμητά αποτελέσματα. Η αξιολόγηση είναι κρίσιμη, καθώς ακόμη και τα καλύτερα προγράμματα μπορεί να χάσουν πολλούς από τους μαθητές που τους χρειάζονται περισσότερο. Για παράδειγμα, ένα αθλητικό πρόγραμμα μπορεί να είναι βασικό στοιχείο των προσπαθειών οικοδόμησης ανθεκτικότητας ενός σχολείου, διότι δημιουργεί μια αίσθηση ικανότητας και συμμετοχής. Ο εκπαιδευτικός πρέπει, ωστόσο, να ελέγχει τακτικά το πρόγραμμα για να διασφαλίσει ότι στην πραγματικότητα εξυπηρετεί όλους τους μαθητές. Ένα άλλο παράδειγμα μιας προσπάθειας οικοδόμησης ανθεκτικότητας που θα ωφεληθεί από την προσεκτική αξιολόγηση είναι η συμβολή των γονέων που καθοδηγείται από τους μαθητές. Ένα σχολείο μπορεί να χρησιμοποιήσει αυτήν την πρακτική για να βοηθήσει τους μαθητές να δημιουργήσουν έναν εσωτερικό τόπο ελέγχου (που είναι ένας άμεσος δείκτης).

Η ανάπτυξη της ανθεκτικότητας στους μαθητές δεν χρειάζεται να πάρει πολύ χρόνο από τις άλλες εκπαιδευτικές επιδιώξεις των ειδικών. Πολλές από τις τεχνικές πιθανότατα είναι ήδη μέρος των παρεμβάσεων πολλών εκπαιδευτικών. Όμως, είναι σημαντικό, τα συναισθήματα ικανότητας, ιδιοκτησίας, χρησιμότητας, ισχύος και αισιοδοξίας να προκύπτουν από αυθεντικές εμπειρίες. Ομοίως, η εκτίμηση της αποτελεσματικότητας των παρεμβάσεων δημιουργίας ανθεκτικότητας δεν πρέπει να απαιτεί δαπανηρές, χρονοβόρες αξιολογήσεις. Η καλύτερη πηγή δεδομένων για τη στάση των μαθητών είναι οι ίδιοι οι μαθητές. Ενώ συγκεκριμένες στρατηγικές αξιολόγησης μπορεί να διαφέρουν ανάλογα με τον εκπαιδευτικό και το πλαίσιο, μια απλή στρατηγική θα δείξει πόσο εύκολα μπορούν να συγκεντρωθούν δεδομένα.

Οι εκπαιδευτικοί θα μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν μια λίστα ελέγχου, ως μέρος του βιβλίου σχεδίων τους. Συμπληρώνοντας την εβδομαδιαία απόδοση, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να παρακολουθούν τις αντιλήψεις τους για το πώς και πόσο στοχεύουν τα παιδιά σε δραστηριότητες της τάξης. Στη συνέχεια, μπορούν να επιβεβαιώνουν τις αντιλήψεις τους μιλώντας με τους μαθητές. Αυτή η απλή διαδικασία μπορεί να μετατρέψει την αξιολόγηση της ανάπτυξης της ανθεκτικότητας σε μια καθημερινή και συχνή δραστηριότητα.

Το σημαντικό στοιχείο σε όλη τη προσπάθεια ανάπτυξης της ανθεκτικότητας στους μαθητές είναι η ενδυνάμωση τους προς μια ισορροπημένη ψυχική υγεία ακολουθώντας τα εξής:

1. Η ανθεκτικότητα χρειάζεται σχέσεις, όχι ανεξαρτησία

Έρευνες αποδεικνύουν ότι τα παιδιά δεν μπορούν να αντιμετωπίσουν τις όποιες αντιξοότητες μόνοι τους, αλλά με την αξιόπιστη παρουσία τουλάχιστον μιας υποστηρικτικής σχέσης. Στο πλαίσιο μιας σχέσης με έναν ενήλικο που τους φροντίζει, τα παιδιά έχουν την ευκαιρία να αναπτύξουν ζωτικές δεξιότητες αντιμετώπισης. Η παρουσία ενός ενήλικου που ανταποκρίνεται μπορεί επίσης να βοηθήσει στην αντιστροφή των φυσιολογικών αλλαγών που ενεργοποιούνται από το άγχος. Αυτό θα διασφαλίσει ότι ο αναπτυσσόμενος εγκέφαλος, το σώμα και το ανοσοποιητικό σύστημα προστατεύονται από τις βλαβερές συνέπειες αυτών των φυσιολογικών αλλαγών. Οποιοσδήποτε στη ζωή ενός παιδιού μπορεί να κάνει τη διαφορά όπως η οικογένεια, οι δάσκαλοι, οι προπονητές (Noam & Hermann, 2002).

2. Συναναστροφή με άτομα που τους ενδιαφέρουν

Η Κοινωνική υποστήριξη συνδέεται με υψηλότερα θετικά συναισθήματα, μια αίσθηση προσωπικού ελέγχου και προβλεψιμότητας, αυτοεκτίμησης, κινήτρου, αισιοδοξίας, ανθεκτικότητας. Τα παιδιά δεν θα παρατηρούν πάντα τους ανθρώπους που βρίσκονται κοντά τους, αλλά έχουν ανάγκη και από άτομα διαφορετικά που δεν ανήκουν στο άμεσο οικογενειακό περιβάλλον τους και που μπορούν να τους υποστηρίξουν το ίδιο ικανοποιητικά (Noam & Hermann, 2002).

3. Ενημέρωση ότι είναι εντάξει να ζητάνε βοήθεια

Τα παιδιά θα έχουν συχνά την ιδέα ότι το να είσαι γενναίος σημαίνει να αντιμετωπίζεις πράγματα μόνος σου. Πρέπει να μάθουν ότι το είναι κάποιος γενναίος και δυνατός σημαίνει να ξέρει πότε να ζητήσει βοήθεια. Εάν υπάρχει κάτι που μπορούν να κάνουν οι ίδιοι, χρειάζονται καθοδήγηση προς αυτό, και υποστήριξη (Rossen & Cowan, 2014).

4. Προαγωγή της λειτουργίας εκτέλεσης δραστηριοτήτων

Η ενίσχυση της εκτελεστικής λειτουργίας τους θα ενισχύσει τον προμετωπιαίο φλοιό. Αυτό θα τους βοηθήσει να διαχειριστούν τη δική τους συμπεριφορά και συναισθήματα και να αυξήσουν την ικανότητά τους να αναπτύσσουν στρατηγικές αντιμετώπισης. Μερικοί ισχυροί τρόποι για την οικοδόμηση της εκτελεστικής λειτουργίας τους είναι:

- καθιέρωση συγκεκριμένων δραστηριοτήτων που θα εκτελούν σε καθημερινή σταθερή βάση
- μοντελοποίηση υγιούς κοινωνικής συμπεριφοράς.
- δημιουργία και διατήρηση υποστηρικτικών αξιόπιστων σχέσεων γύρω τους.
- παροχή ευκαιριών για τις δικές τους κοινωνικές συνδέσεις ·
- δημιουργικό παιχνίδι
- επιτραπέζια παιχνίδια (καλό για τον έλεγχο των παλμών (εναλλαγές), προγραμματισμός, μνήμη εργασίας και διανοητική ευελιξία (ικανότητα μετατόπισης των σκέψεων σε ένα εναλλακτικό, καλύτερο πρότυπο σκέψης εάν το απαιτεί η κατάσταση).
- παιχνίδια που περιλαμβάνουν μνήμη (π.χ. το παιχνίδι για ψώνια - «Πήγα για ψώνια και αγόρασα ένα [κουτάβι]» · το επόμενο άτομο λέει: «Πήγα για ψώνια και αγόρασα ένα [κουτάβι και ένα ποδήλατο για το t-rex]». επόμενο άτομο... «Πήγα για ψώνια και αγόρασα [ένα κουτάβι, ένα ποδήλατο για το t-rex μου και ένα αερόστατο ζεστού αέρα] - ο νικητής είναι ο τελευταίος που δεν ξεχνάει κάτι στη λίστα αγορών.

- άσκηση
- δίνοντάς τους ευκαιρίες να σκέφτονται και να ενεργούν ανεξάρτητα ακόμη και όταν πράττουν λανθασμένα
- Παρέχοντας ευκαιρίες σε αυτούς να πάρουν τις δικές τους αποφάσεις (Noam & Hermann, 2002. Rossen & Cowan, 2014).

5. Ενθάρρυνση για περισσότερη προσοχή

Η ευαισθησία δημιουργεί δομικές και λειτουργικές αλλαγές στον εγκέφαλο που υποστηρίζουν μια υγιή απάντηση στο άγχος. Αυτό ενισχύει την ηρεμιστική, ορθολογική συμπεριφορά και μειώνει τη δραστικότητα στην ενστικτώδη, παρορμητική αντίδραση. Ενισχύει επίσης τις συνδέσεις μεταξύ του προμετωπιαίου φλοιού και της αμυγδαλής. Όταν αυτή η σύνδεση είναι ισχυρή, ο ηρεμιστικός προμετωπιαίος φλοιός θα έχει περισσότερο ρόλο στις αποφάσεις και τη συμπεριφορά.

6. Άσκηση

Η άσκηση ενισχύει και αναδιοργανώνει τον εγκέφαλο για να τον κάνει πιο ανθεκτικό στο άγχος. Ένας από τους τρόπους που κάνει αυτό είναι η αύξηση των νευροχημικών ουσιών που μπορούν να ηρεμήσουν τον εγκέφαλο σε περιόδους στρες προσδίδοντας θετική ενέργεια και μεγαλύτερη διάθεση (Kutcher et al.,2015).

7. Ενίσχυση της αυτοπεποίθησης

Χρειάζεται να ενισχυθεί το αίσθημα της αυτοπεποίθησης μέσα τους - αυτό που τους θυμίζει ότι μπορούν να κάνουν δύσκολα πράγματα. Αυτό επιτυγχάνεται κάθε φορά που εντοπίζονται τα δυνατά τους σημεία, τα γενναία πράγματα που κάνουν, η έντονη προσπάθειά τους όταν κάνουν κάτι δύσκολο και όταν ενθαρρύνονται στη λήψη δικών τους αποφάσεων. Όταν έχουν την αίσθηση της κυριαρχίας, είναι λιγότερο πιθανό να αντιδρούν στο μελλοντικό άγχος και πιο πιθανό να αντιμετωπίσουν μελλοντικές προκλήσεις (Kutcher et al.,2015).

8. Ενίσχυση της αισιοδοξίας.

Η αισιοδοξία έχει βρεθεί ότι είναι ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά των ανθεκτικών ανθρώπων. Ο εγκέφαλος μπορεί να «εκπαιδευτεί για να είναι πιο αισιόδοξος μέσω των εμπειριών στον οποίο εκτίθεται (Kutcher et al.,2015).

9. Αλλαγή τρόπου σκέψης

Η ικανότητα αναδιαμόρφωσης των προκλήσεων σε λιγότερο απειλητικές συνδέεται με την ανθεκτικότητα. Η αλλαγή του αρνητικού τρόπου σκέψης σε θετικό αποτελεί ίσως την πιο χρήσιμη ικανότητα που μπορεί να έχει κάποιος. Σε περιόδους δυσκολίας ή απογοήτευσης, το άτομο μπορεί να επικεντρωθεί σε αυτά που έχει, παρά σε αυτά που δεν έχει. Για να οικοδομηθεί αυτή η ικανότητα, χρειάζεται να προσδιοριστεί ο βαθμός απογοήτευσής του και, στη συνέχεια, να επικεντρωθεί στις ευκαιρίες που μπορεί αυτή η κατάσταση να επέφερε (Kutcher et al.,2015).

10. Μοντέλο Ανθεκτικότητας

Η μίμηση είναι ένας τόσο ισχυρός τρόπος μάθησης. Τα παιδιά συνηθίζουν να παρατηρούν και να μιμούνται τους γονείς και τους δασκάλους τους. Αυτό δεν ισχύει μόνο για τις θετικές εμπειρίες και δραστηριότητες αλλά και για τις αρνητικές. Επομένως, είναι χρήσιμο να βιώνουν και απογοητεύσεις. Το να μεταφερθούν στον συναισθηματικό κόσμο του ενήλικα σε κατάλληλες στιγμές θα τους βοηθήσει να δουν ότι η θλίψη, η απογοήτευση, η αρνητική εμπειρία είναι όλες φυσιολογικές ανθρώπινες εμπειρίες. Όταν αυτές ομαλοποιούνται επέρχεται μια ισορροπία, μια ασφάλεια και ηρεμία με αποτέλεσμα να επιτυγχάνεται η λύση του προβλήματος (Kutcher et al.,2015).

11. Αντιμετωπίζοντας το φόβο - αλλά με υποστήριξη.

Η αντιμετώπιση του φόβου απαιτεί ψυχική δύναμη (φυσικά στα όρια της αυτοσυντήρησης - η παραμονή ζωντανή είναι επίσης ενδυνάμωση), που όμως τα παιδιά για να το κάνουν αυτό, χρειάζονται τη σωστή υποστήριξη - όπως όλοι μας. Τα παιδιά δεν μπορούν να σκεφτούν πολλές εναλλακτικές λύσεις στο πρόβλημα, οπότε όταν αντιμετωπίζουν κάτι δύσκολο, οι επιλογές μπορούν να μοιάζουν μόνο με δύο -

να το αντιμετωπίζουν ή να το αποφεύγουν με κάθε κόστος. Υπάρχει όμως μια τρίτη επιλογή, και αυτό είναι η σταδιακή προσέγγιση της δύσκολης κατάστασης, με την κατάλληλη υποστήριξη (Kutcher et al.,2015).

12. Ενθάρρυνση για συμμετοχή σε ενέργειες με περισσότερο ρίσκο

Χρειάζεται οι μαθητές να μάθουν να γνωρίζουν ότι το θάρρος που δείχνουν σε κάτι γενναίο και δύσκολο είναι πιο σημαντικό από το αποτέλεσμα. Η ηλικία τους δίνει τη δυνατότητα να κατανοήσουν ποια είναι τα όρια τους, τους ενθαρρύνει να σκεφτούν τις αποφάσεις τους και τους διδάσκει ότι μπορούν να αντιμετωπίσουν δύσκολες καταστάσεις. Όταν αναλαμβάνουν κινδύνους αρχίζουν να ανοίγονται προς τον κόσμο και να συνειδητοποιούν την ικανότητά τους να το διαμορφώσουν (Kutcher et al.,2015).

13. Περισσότερα περιθώρια

Η έκθεση σε στρες και προκλήσεις που μπορούν να διαχειριστούν κατά τη διάρκεια της παιδικής ηλικίας θα βοηθήσει να διασφαλιστεί ότι είναι πιο ικανοί να αντιμετωπίσουν το άγχος κατά την ενηλικίωση. Υπάρχουν ενδείξεις ότι αυτές οι πρώτες εμπειρίες προκαλούν θετικές αλλαγές στον προμετωπιαίο φλοιό (το «ηρεμήστε, έχετε αυτό» το τμήμα του εγκεφάλου), που θα προστατεύσει από τις αρνητικές επιπτώσεις του μελλοντικού στρες (Unterbrink et al., 2010).

14. Καθορισμός των ορίων

Όλοι βιώνουν συναισθηματικό πόνο, οπισθοδρόμηση, και θλίψη. Τα συναισθήματα έχουν πάντα έναν καλό λόγο για να είναι εκεί, ακόμα κι αν μερικές φορές είναι πιο πιεστικά. Το σημαντικό για τα παιδιά είναι να μάθουν να σέβονται αυτά τα συναισθήματα (ακόμη και τα κακά), αλλά να μην τους γίνουν βίωμα, να αντιστέκονται.. Η θλίψη και η απογοήτευση, για παράδειγμα, οδηγούν το άτομο στην απομάκρυνση από το πρόβλημα. Κατά τη διάρκεια της απόσυρσης, οι πληροφορίες αντανakλώνται, εξομοιώνονται και υποβάλλονται σε επεξεργασία έτσι ώστε να μπορεί να βρεθεί ξανά σε ισορροπία. Εάν αυτό είναι βιαστικό, ακόμη και αν είναι στο όνομα της ανθεκτικότητας, μπορεί να παραμείνει ως ένα αρνητικό συναίσθημα που

δεν εξωτερικεύεται και να εμφανιστεί μέσω της συμπεριφοράς, μερικές φορές σε άγρια απροσδόκητες στιγμές (Unterbrink et al., 2010).

15. Προαγωγή της αναπτυξιακής νοοτροπίας.

Δεδομένα δείχνουν ότι τα παιδιά που έχουν μια αναπτυξιακή νοοτροπία - η πεποίθηση ότι οι άνθρωποι έχουν τη δυνατότητα να αλλάξουν – σχετίζεται άμεσα με την ανθεκτικότητα όταν τα πράγματα γίνονται δύσκολα. Σε σύγκριση με τα παιδιά που πιστεύουν ότι οι εκφοβιστές θα είναι πάντα εκφοβιστές και τα θύματα θα είναι πάντα θύματα, τα παιδιά που πιστεύουν ότι οι άνθρωποι μπορούν να αλλάξουν αναφέρουν λιγότερο άγχος και ανησυχία, καλύτερα συναισθήματα για τον εαυτό τους ως απάντηση στον κοινωνικό αποκλεισμό και καλύτερη σωματική υγεία (Unterbrink et al., 2010).

16. Εμπιστοσύνη στις ικανότητες τους.

Ο φόβος της αποτυχίας δεν αφορά τόσο την απώλεια, αλλά τον φόβο ότι (ή εσείς) δεν θα είναι σε θέση να αντιμετωπίσουν την απώλεια. Ο εκπαιδευτικός, ο κηδεμόνας, χρειάζεται να δείχνουν εμπιστοσύνη στις ικανότητες των παιδιών προκειμένου να πιστέψουν και τα ίδια ότι μπορούν να ξεπεράσουν τις δυσκολίες. Αν δεν το εισπράττουν αυτό από το περιβάλλον τους, δεν θα μπορέσουν να το εφαρμόσουν και τα ίδια (Unterbrink et al., 2010).

17. Δημιουργία «αποθήκης» επίλυσης προβλημάτων

Η αυτο-συζήτηση αποτελεί σημαντικό μέρος της επίλυσης προβλημάτων. Τα λόγια είναι ισχυρά επειδή αποτελούν το θεμέλιο στο οποίο χτίζουν τη δική τους αυτο-συζήτηση. Δεν χρειάζεται ο εκπαιδευτικός να προσφέρει έτοιμες λύσεις για τα προβλήματά αρά να προσφέρει λέξεις κλειδιά ώστε τα ίδια τα παιδιά να μπορέσουν να κάνουν μια αυτό-αξιολόγηση και ένα διάλογο με τον εαυτό τους για το τι τους συμβαίνει (Unterbrink et al., 2010).

18. Ενίσχυση δημιουργικότητας και παιχνίδι

Η επίλυση προβλημάτων είναι μια δημιουργική διαδικασία. Οτιδήποτε ενισχύει τις δεξιότητές των παιδιών για επίλυση προβλημάτων θα καλλιεργήσει την ανθεκτικότητά τους. Τα παιδιά είναι εκ φύσεως περίεργα και δημιουργικά. Χρειάζονται χώρο και το χρόνο για να παίξουν και να γίνουν δημιουργικά και θα κάνουν τα υπόλοιπα (Unterbrink et al., 2010).

Αναμφίβολα, η εκπαίδευση στην τάξη είναι ένα από τα κρίσιμα και πιο σημαντικά μέσα για την προώθηση και την οικοδόμηση της αυτο-αποτελεσματικότητας.

Ένας μαθητής με ισχυρή αποτελεσματικότητα:

- Νιώθει αυτοπεποίθηση για τις μαθησιακές του ικανότητες και αξιολογεί θετικά τον εαυτό του
- Συμμετέχει σε δραστηριότητες στην τάξη και είναι ενεργός όλη την ώρα.
- Χρησιμοποιεί τις πληροφορίες αποτελεσματικά για να ωφελήσει την ακαδημαϊκή του καριέρα.
- Δίνει κίνητρα για να εφαρμόσει και να προσαρμοστεί σε νέα μαθήματα.
- Δείχνει ισχυρό εγγενές κίνητρο να μάθει από λάθη και να ξεπεράσει τα εμπόδια.
- Εμπνέει τους άλλους με τον τρόπο ζωής και τα επιτεύγματά του.

Ο Bandura (1997) είχε αναφέρει ότι οι συνεργατικές και ολιστικές δομές μάθησης βοηθούν τους μαθητές να συνεργαστούν μεταξύ τους και να αισθάνονται καλά για τον εαυτό τους. Σε τέτοιες συνθήκες, είναι πιθανό να αισθάνονται ανταμοιβή και έχουν καλύτερη απόδοση στις σχολικές αξιολογήσεις. Το ευνοϊκό μαθησιακό περιβάλλον επιτρέπει στα παιδιά να αντιμετωπίσουν και να απολαύσουν τις προκλήσεις - αντιλαμβάνονται τις δύσκολες εργασίες ως κάτι που πρέπει να κάνουν και να φέρουν εις πέρας, παρά να απομακρυνθούν από αυτές. Και ως αποτέλεσμα, γίνονται πιο επίμονοι, ανθεκτικοί με αυτοπεποίθηση Bandura (1997).

Μερικοί τρόποι που μπορούν να βοηθήσουν στην προώθηση της αυτο-αποτελεσματικότητας στην τάξη είναι οι ακόλουθοι:

1. Αποτελεσματική επικοινωνία

Η αποτελεσματική επικοινωνία περιλαμβάνει τη διδασκαλία στους μαθητές πώς να προσδιορίζουν τους στόχους τους, να αναγνωρίζουν τις ικανότητές τους και να εκπαιδεύουν τους να εστιάζουν μόνο στα δυνατά τους σημεία. Η διδασκαλία της αυτο-αποτελεσματικότητας είναι πιο αποτελεσματική όταν οι μαθητές έχουν αυτογνωσία και γνωρίζουν τις προθέσεις τους.

Οι απλοί τρόποι άσκησης αποτελεσματικής επικοινωνίας στο περιβάλλον της τάξης μπορεί να περιλαμβάνουν έπαινο όταν ένας μαθητής καταβάλλει πραγματικές προσπάθειες. Μπορεί ή όχι να πετύχει, αλλά η ενθάρρυνση θα τον αποτρέψει από το να αμφιβάλλει για τον εαυτό του. Χρησιμοποιώντας επιβεβαιώσεις όπως "Μπορείτε να το κάνετε", "Είστε αρκετά έξυπνοι" και "Σε εμπιστεύομαι", μπορούμε να βοηθήσουμε τα παιδιά να πιστέψουν στις δυνάμεις τους (Margolis & McCabe, 2006).

2. Ειλικρινά σχόλια

Οι εκτιμήσεις πρέπει να είναι ειλικρινείς. Εάν οι δάσκαλοι συνεχίσουν να επαινούν τους μαθητές με απουσία σκληρής δουλειάς ή επιτεύγματος, θα καταλήξει να κάνει το παιδί παραπλανητικό για τον εαυτό του. Οι καθηγητές και οι υπεύθυνοι της τάξης πρέπει να προσέχουν πότε να επαινούν και πότε να επισημαίνουν τα λάθη, και ταυτόχρονα, να διασφαλίζουν ότι ειλικρινή σχόλια (Margolis & McCabe, 2006).

Το να δοξάζεις ένα παιδί για τα επιτεύγματά του, ανεξάρτητα από το πόσο μικρό μπορεί να είναι, συμβάλλει σημαντικά στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησής τους, και ειδικά όταν προέρχεται από δάσκαλο ή κηδεμόνα. Τους βοηθά να προσπαθούν σκληρότερα την επόμενη φορά και να μάθουν από τα λάθη του (Margolis & McCabe, 2006).

3. Υγιές περιβάλλον

Ένας πολύ καλός τρόπος για να υποστηριχθεί η αυτο-αποτελεσματικότητα στην τάξη είναι η δημιουργία ευνοϊκή μαθησιακής ατμόσφαιρας χωρίς άγχος. Ένα διαδραστικό μάθημα, μια αξιολόγηση υψηλής απόδοσης και χωρίς κρίση, ή μια ενδιαφέρουσα ομαδική δραστηριότητα μπορεί να βοηθήσει στο να καταστήσει το μαθησιακό περιβάλλον πιο άνετο (Margolis & McCabe, 2006).

Ως αποτέλεσμα, οι μαθητές αισθάνονται λιγότερο φορτωμένοι και μπορούν να επικοινωνήσουν χωρίς εμπόδια. Πολλές παιδαγωγικές μελέτες έχουν τονίσει ότι οι ομαδικές δραστηριότητες στη φύση κάνουν τους μαθητές καλύτερους ομαδικούς ερμηνευτές και καλλιεργούν την αίσθηση του εαυτού τους (Margolis & McCabe, 2006).

4. Θετικές στρατηγικές

Οι θετικές παιδαγωγικές στρατηγικές για την οικοδόμηση της αυτο-αποτελεσματικότητας στην τάξη περιλαμβάνουν στρατηγικές που απορροφούν τη δύναμη και την αυτοπεποίθηση στους μαθητές (Schunk & Rajares, 2002). Τέτοιες μέθοδοι μπορεί να περιλαμβάνουν βραχυπρόθεσμους στόχους για τις ατομικές ικανότητες των μαθητών (Margolis & McCabe, 2006).

5. Μοντελοποίηση

Ο δάσκαλος και οι γονείς έχουν ισχυρή επιρροή στους μαθητές. Γίνονται πρότυπα και τα παιδιά εμπνέονται από αυτά. Για να ενισχυθεί η αυτο-αποτελεσματικότητα στα παιδιά, είναι επομένως ζωτικής σημασίας και οι εκπαιδευτικοί και οι διαμεσολαβητές να είναι αποτελεσματικοί. Ένας μαθητής που μεγαλώνει μαθαίνοντας από κάποιον που δεν έχει αυτοπεποίθηση ή λιγότερο υποστηρικτής πιθανότατα να εμφανίζει παρόμοια χαρακτηριστικά. Και ένα παιδί που μαθαίνει από ένα θετικό άτομο θα αρχίσει να χτίζει μια σταθερή εμπιστοσύνη στον εαυτό του και να αντανakλά τη θετική ενέργεια που λαμβάνει στην τάξη (Margolis & McCabe, 2006).

Η ενίσχυση της αυτο-αποτελεσματικότητας στους μαθητές μπορεί να γίνει με τα εξής ακόλουθα:

1. Επιλογή μιας δύσκολης δραστηριότητας εργασίας με σύνεση

Εάν οι εργασίες είναι πολύ δύσκολες ή πολύ βαρετές, οι μαθητές μπορεί να χάσουν το ενδιαφέρον τους ή να το αποφύγουν επειδή φοβούνται την αποτυχία. Μέτρια δύσκολες εργασίες που είναι ενδιαφέρουσες και ελκυστικές είναι αυτές που χτίζουν αυτοπεποίθηση και αυξάνουν την προσοχή στα παιδιά (Margolis and McCabe, 2006).

2. Επιλογή προτύπων

Μερικές φορές, είναι πιο εύκολο για τα παιδιά να συσχετίζονται με άτομα της ηλικίας τους. Η παρακολούθηση ενός φίλου να εργάζεται σκληρά και να επιλύει προβλήματα μπορεί να ενθαρρύνει ένα παιδί να το δοκιμάσει. Αλλά ταυτόχρονα, οι δάσκαλοι πρέπει να θυμούνται να μην κάνουν τις συγκρίσεις τόσο έντονες που να βλάπτουν τα παιδιά ή να τα κάνουν να αισθάνονται μικρά (Margolis & McCabe, 2006).

3. Ελευθερία κινήσεων

Η αυτο-αποτελεσματικότητα ξεκινά με την αυτονομία. Τα παιδιά που επιτρέπεται να αποφασίζουν μόνοι τους και να επιλέγουν τους τρόπους τους είναι πιο αυτάρκη και ανεξάρτητα. Είναι πάντα καλή ιδέα να έχουν τη δυνατότητα να επιλέγουν τα καθήκοντά τους, ώστε να κάνουν ό, τι θέλουν και να μην χάσουν το ενδιαφέρον τους (Chao, Forlin & Ho, 2016. Margolis & McCabe, 2006).

4. Ενεργά σχόλια από μαθητές

Τα σχόλια είναι ισχυρά εργαλεία στην τάξη για την οικοδόμηση αποτελεσματικότητας. Οι στρατηγικές μπορεί να περιλαμβάνουν να ζητούν από τους μαθητές να γράψουν τα σχόλιά τους στο τέλος κάθε μαθησιακής συνεδρίασης ή να κρατήσουν τα τελευταία λεπτά της τάξης για να τους αφήσουν να κάνουν ερωτήσεις και να συζητήσουν τις απόψεις τους. Οι απόψεις που εξωτερικεύονται επιτρέπουν στους μαθητές να κρίνουν τον εαυτό τους και βοηθά επίσης τους εκπαιδευτικούς να κατανοήσουν σε ποιους τομείς πρέπει να επικεντρώσουν τη προσοχή τους (Chao, Forlin & Ho, 2016. Margolis & McCabe, 2006).

5. Ενεργά σχόλια από καθηγητές

Τα σχόλια πρέπει να είναι αμοιβαία και να ωφελούν τόσο τον δάσκαλο όσο και τους μαθητές στην κατανόηση του εαυτού τους. Είναι μια εξαιρετική ιδέα να δίνονται ειλικρινείς πληροφορίες στους μαθητές σχετικά με την απόδοσή τους και τις μελλοντικές δυνατότητές τους.

Οι εκπαιδευτικοί και οι κηδεμόνες πρέπει να θυμούνται ότι ο σκοπός της ανατροφοδότησης είναι να ενισχύσει την αυτογνωσία και όχι να αποθαρρύνει τα παιδιά, επομένως η επιλογή των λέξεων με σύνεση είναι προτεραιότητα, είτε δίνοντας θετικά είτε αρνητικά σχόλια (Chao, Forlin & Ho, 2016. Margolis & McCabe, 2006).

6. Προώθηση της αποτελεσματικότητας στους εκπαιδευτικούς

Η ενίσχυση της αυτο-αποτελεσματικότητας στους εκπαιδευτικούς αυξάνει την πιθανότητα να καταστούν οι μαθητές πιο αυτοδύναμοι. Οι εκπαιδευτικοί που είναι ιδιαίτερα παραγωγικοί για τον εαυτό τους και οι διδακτικές τους δεξιότητες έχουν καλύτερο αντίκτυπο στους μαθητές και μπορούν να τους επηρεάσουν εύκολα. Μπορούν να ανακάμψουν από το άγχος τους και να έχουν σταθερό έλεγχο του τρόπου διδασκαλίας τους (Hoy, 2003).

7. Ευκαιρίες επίλυσης προβλημάτων

Οι καθημερινές ευκαιρίες επίλυσης προβλημάτων κάνουν τους μαθητές να αντιμετωπίζουν προβλήματα χωρίς φόβο και να αυξάνουν τις πιθανότητες επιτυχίας. Τους προετοιμάζει να ανταποκριθούν σε δύσκολες εργασίες και να προχωρήσουν από λιγότερο σοβαρές σε πιο δύσκολες εργασίες. Εκτός αυτού, η επίλυση προβλημάτων διατηρεί επίσης το μυαλό τους αφοσιωμένο και βελτιώνει τις ικανότητές τους στη λήψη αποφάσεων. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να τους ζητήσουν να εξηγήσουν γιατί έφτασαν σε μια συγκεκριμένη λύση για ένα συγκεκριμένο πρόβλημα και να τους αφήσουν να εκφράσουν τις σκέψεις τους (Margolis & McCabe, 2006).

8. Πολλαπλά μέσα εκμάθησης

Η χρήση ποικίλων πηγών μάθησης μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να διατηρήσουν το ενδιαφέρον τους για την εργασία και να ασχοληθούν περισσότερο με αυτήν. Για παράδειγμα, αντί των παραδοσιακών μεθόδων διαλέξεων, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να χρησιμοποιήσουν περισσότερες οπτικές εικόνες, παρουσιάσεις, διαδικτυακές δραστηριότητες και πόρους για να μεταδώσουν γνώσεις στα παιδιά. Τέτοια περιβάλλοντα, γνωστά και ως "ειδικευμένες ρυθμίσεις πλοήγησης" (Mahar, 2016), κάνουν την τάξη πιο συναρπαστική και προσκαλεί τη δημιουργικότητα σε όλη τη διαδικασία μάθησης ενώ βοηθούν σημαντικά στην αύξηση της αυτο-αποτελεσματικότητας και της ευελιξίας μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών (Parr & Trexler, 2011).

ΤΕΤΑΡΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ (Μεθοδολογία)

4.1 Σκοπός της έρευνας

Σύμφωνα με την βιβλιογραφική ανασκόπηση που προαναφέρθηκε, απώτερος σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση της συσχέτισης της Ψυχικής Ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής, πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που διαθέτουν , σε σχέση με την προσωπική διδακτική τους αποτελεσματικότητα.

Επιπλέον, οι επιμέρους στόχοι της έρευνας είναι οι ακόλουθοι:

α) Η διερεύνηση της επίδρασης που ασκούν οι δημογραφικοί παράγοντες (φύλο, ηλικία, οικογενειακή κατάσταση, αριθμός παιδιών) ως προς το επίπεδο Ψυχικής ανθεκτικότητας και Προσωπικής Διδακτικής Αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής, των δύο βαθμίδων εκπαίδευσης.

β) Η διερεύνηση της επίδρασης που ασκούν τα έτη προϋπηρεσίας, η ειδικότητα και η βαθμίδα εκπαίδευσης ως προς το επίπεδο Ψυχικής ανθεκτικότητας και Προσωπικής Διδακτικής Αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής, των δύο βαθμίδων εκπαίδευσης.

γ) Η διερεύνηση της επιθυμίας των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής, των δύο βαθμίδων εκπαίδευσης, να αλλάξουν επάγγελμα τα τελευταία πέντε χρόνια.

4.2 Ερευνητικά ερωτήματα

Στη βιβλιογραφική ανασκόπηση που προηγήθηκε, έγινε εναργής η αναγκαιότητα διερεύνησης των παραγόντων που επηρεάζουν την Ψυχική Ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών σε σχέση με την προσωπική διδακτική τους αποτελεσματικότητα. Επιπλέον, στα ερευνητικά ερωτήματα εξετάζονται οι διαφορές που μπορεί να προκύπτουν ως προς το φύλο, τα χρόνια προϋπηρεσίας, την ειδικότητα κάθε εκπαιδευτικού, την βαθμίδα εκπαίδευσης και της σκέψης τους σχετικά με την αλλαγή επαγγέλματος.

Αναλυτικότερα, λαμβάνοντας υπόψη το θεωρητικό πλαίσιο, διαμορφώθηκαν τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

1. Υπάρχει συσχέτιση μεταξύ ψυχικής ανθεκτικότητας και προσωπικής διδακτικής αποτελεσματικότητας;
2. Τα αποθέματα ψυχικής ανθεκτικότητας και προσωπικής διδακτικής αποτελεσματικότητας διαφέρουν ως προς το φύλο;
3. Τα αποθέματα ψυχικής ανθεκτικότητας και προσωπικής διδακτικής αποτελεσματικότητας διαφέρουν ως προς τα χρόνια προϋπηρεσίας;
4. Τα αποθέματα ψυχικής ανθεκτικότητας και προσωπικής διδακτικής αποτελεσματικότητας διαφέρουν ως προς την ειδικότητα (γενικής ή ειδικής αγωγής);
5. Τα αποθέματα ψυχικής ανθεκτικότητας και προσωπικής διδακτικής αποτελεσματικότητας διαφέρουν ως προς την βαθμίδα εκπαίδευσης (πρωτοβάθμια ή δευτεροβάθμια);
6. Τα αποθέματα ψυχικής ανθεκτικότητας και προσωπικής διδακτικής αποτελεσματικότητας διαφέρουν ως προς τις σκέψεις περί του επαγγέλματος (αν έχουν σκεφτεί τα τελευταία χρόνια να εγκαταλείψουν το επάγγελμα τους ή αν έχουν κάνει σκέψεις για άλλο επάγγελμα);

4.3 Δείγμα

Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά 484 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης γενικής και ειδικής αγωγής από διάφορα σχολεία της Ελλάδας (το 64% από το νομό Αττικής). Από τους συμμετέχοντες οι 292 (60,3%) εργάζονται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, ενώ οι 192 (39,7%) στην δευτεροβάθμια. Οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής αποτέλεσαν το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος καθώς ήταν 333 (68,8%) και οι υπόλοιποι 151 συμμετέχοντες (31,2%) εργάζονταν στην Ειδική Αγωγή.

Η κατανομή των ερωτηματολογίων ως προς το φύλο του εκπαιδευτικού ήταν 15,9% άνδρες και 84,1% γυναίκες. Η μεγάλη ποσοστιαία υπεροχή των γυναικών στην παρούσα έρευνα αποτελεί χαρακτηριστικό του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος.

Ως προς την ηλικιακή κατανομή του δείγματος η πλειονότητα των συμμετεχόντων βρίσκεται μεταξύ 25 έως 30 ετών και η εργασιακή εμπειρία τους είναι περίπου τα 10 έτη, με μέγιστη προϋπηρεσία τα 36 έτη. Σε σχέση με την οικογενειακή κατάσταση των συμμετεχόντων οι περισσότεροι ήταν άγαμοι (47,5%), ενώ το 39,7% δήλωσαν παντρεμένοι. Η πλειοψηφία των ερωτώμενων απάντησαν πως δεν έχουν κανένα τέκνο (63,6%).

4.4 Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε ηλεκτρονικά. Στην ολοκλήρωση της μελέτης συνέβαλαν οι φόρμες επεξεργασίας της Google για τη δημιουργία ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου, το οποίο απεστάλη στις ηλεκτρονικές διευθύνσεις των εκπαιδευτικών, ενώ αναρτήθηκε και σε σελίδες αντίστοιχων ομάδων στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης (Facebook), προκειμένου να πραγματοποιηθεί η μαζική του προώθηση σε άτομα που θα μπορούσαν να αποτελέσουν δείγμα της έρευνας. Το χρονικό διάστημα κατά το οποίο έλαβε χώρα η έρευνα ήταν μεταξύ της 12^{ης} Σεπτεμβρίου και της 12^{ης} Νοεμβρίου του 2019.

4.5 Ερευνητικά εργαλεία

Για τη συλλογή των ερευνητικών δεδομένων της παρούσας έρευνας χρησιμοποιήθηκε 1 ερωτηματολόγιο που αποτελούταν από 3 μέρη. Το πρώτο μέρος στόχευε στην εκτίμηση του επιπέδου ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής, της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ενώ το δεύτερο στο επίπεδο προσωπικής αποτελεσματικότητας των αντίστοιχων εκπαιδευτικών. Το τρίτο και τελευταίο μέρος του ερωτηματολογίου είχε ερωτήσεις από τις οποίες αντλήθηκαν πληροφορίες για τα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος που συμμετείχε στην έρευνα.

4.5.1 Κλίμακα αξιολόγησης της ψυχικής ανθεκτικότητας (Chinese Mental Resilience Scale): Για τη μέτρηση της Ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής και των δύο βαθμίδων χρησιμοποιήθηκε η Κλίμακα Chinese Mental Resilience Scale (CMRS) των Sun και συν. (2014). Η κλίμακα περιλαμβάνει 31 δηλώσεις και αξιολογεί πέντε παράγοντες που επηρεάζουν την ΨΑ των εκπαιδευτικών. Ο πρώτος παράγοντας που εξετάζεται είναι η «Θέληση» και γίνεται φανερός σε 8 δηλώσεις (9, 13, 20, 24, 25, 30, 15, 28, πχ., Βιώνω μια ευτυχισμένη ζωή). Ο δεύτερος παράγοντας είναι η «Οικογενειακή Υποστήριξη», ο οποίος υπάρχει σε 6 δηλώσεις (16, 21, 22, 23, 26, 31, πχ., Λαμβάνω συναισθηματική υποστήριξη από την οικογένειά μου, σε περιόδους δυσκολίας) και ακολουθεί η «Αισιοδοξία και η Αυτοπεποίθηση» σε 5 δηλώσεις (1, 6, 10, 19, 27, πχ., Πιστεύω πολύ στον εαυτό μου). Επόμενος παράγοντας που δύναται να επηρεάσει την ΨΑ των εκπαιδευτικών είναι η «Επίλυση προβλήματος» και εντοπίζεται σε 6 δηλώσεις της κλίμακας (2, 3, 7, 8, 11, 12, πχ., Μπορώ να αναλύσω καταστάσεις από διαφορετικές οπτικές γωνίες). Τέλος, η «Διαπροσωπική Αλληλεπίδραση» αποτελεί τον τελευταίο παράγοντα που εξετάζεται και εντοπίζεται στις υπόλοιπες 6 δηλώσεις της κλίμακας (4, 5, 14, 17, 18, 29, πχ., Μπορώ να βασίζομαι στους φίλους/ες μου σε περιόδους δυσκολίας). Οι ερωτήσεις 27, 28, 29 έχουν αντιστραφεί λόγω αρνητικής χροιάς. Οι συμμετέχοντες καλούνται να αξιολογήσουν τον βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας με μια σειρά δηλώσεων, χρησιμοποιώντας μια 4-βάθμια κλίμακα τύπου Likert από το 1(εντελώς ανακριβής) έως το 4 (απόλυτα ακριβής).

4.5.2 Κλίμακα αξιολόγησης της Προσωπικής Διδακτικής Αποτελεσματικότητας (Personal teaching efficacy) : Για τη μέτρηση της Ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής και των δύο βαθμίδων χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα Personal Teaching Efficacy (PTE) των Hoy και Woolfolk (1993). Η κλίμακα περιλαμβάνει 5 δηλώσεις για τους παράγοντες που επηρεάζουν την αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Για το scoring χρησιμοποιήθηκαν όλες οι ερωτήσεις. Αξίζει να σημειωθεί ότι η Κλίμακα Προσωπικής Διδακτικής Αποτελεσματικότητας έχει αρνητική χροιά (όσο μεγαλύτερο σκορ τόσο αναποτελεσματικός νιώθει ο εκπαιδευτικός).

4.6 Στατιστικές τεχνικές

Η ανάλυση των δεδομένων της παρούσας έρευνας έγινε με τη χρήση του προγράμματος στατιστικών εφαρμογών SPSS έκδοσης 25 (IBM Statistical Package for Social Sciences for Windows, Version 25.0. Armonk, NY: IBM Corp). Σε όλες τις αναλύσεις το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας τέθηκε στο 5%.

Αναλυτικά ως προς τις στατιστικές μεθόδους που χρησιμοποιήθηκαν, για τον έλεγχο της εσωτερικής συνάφειας των ερευνητικών εργαλείων αξιοποιήθηκε ο συντελεστής εσωτερικής συνάφειας Cronbach's alpha.

Η περιγραφή των δημογραφικών και επαγγελματικών χαρακτηριστικών του δείγματος έγινε με χρήση της απόλυτης (n) και της σχετικής συχνότητας (%). Για τις ποσοτικές μεταβλητές, χρησιμοποιήθηκε ο μέσος όρος (M.O.) και η τυπική απόκλιση (T.A.). Η κανονικότητα ελέγχθηκε με τα τεστ Kolmogorov-Smirnov και Shapiro-Wilk καθώς και με την ασυμμετρία και κύρτωση.

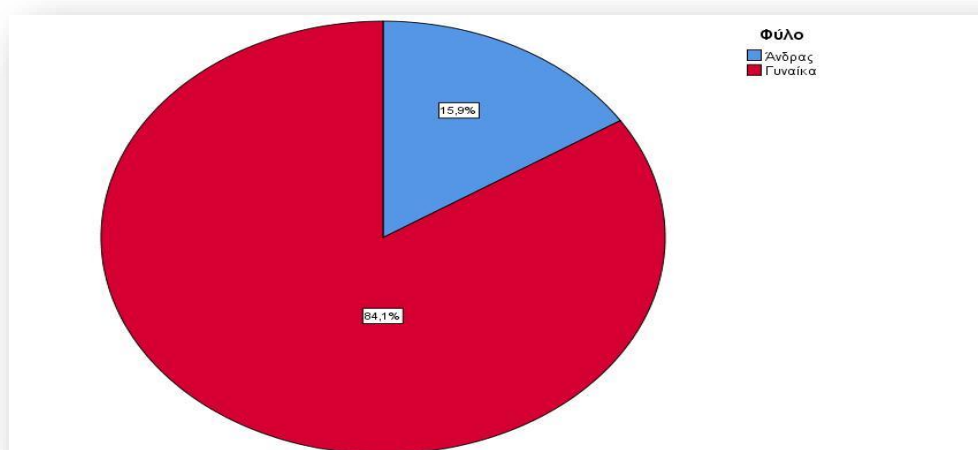
Για τη διερεύνηση των διαφορών μεταξύ χαρακτηριστικών με δύο επίπεδα, έγινε χρήση του ελέγχου t -test και ελέγχθηκε η υπόθεση ίσων διακυμάνσεων (Levene's test). Για την ανάλυση συσχετίσεων, έγινε η χρήση του συντελεστή συσχέτισης Pearson.

ΠΕΜΠΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ (Αποτελέσματα)

5.1 Περιγραφική ανάλυση

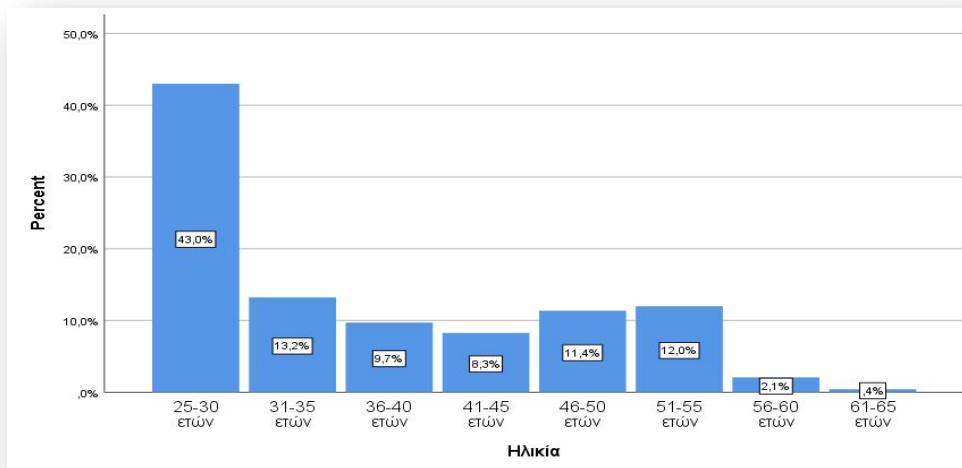
Η συγκεκριμένη ενότητα αφορά στη διαγραμματική παρουσίαση των δημογραφικών και των επαγγελματικών χαρακτηριστικών του δείγματος καθώς και στην παρουσίαση των περιγραφικών μέτρων των κλιμάκων όπως προέκυψαν από τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα.

5.1.1 Δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά δείγματος: Όπως παρατηρείται στο **Γράφημα 1**, 77 συμμετέχοντες (15,9%) ήταν άνδρες και 407 γυναίκες (84,1%).



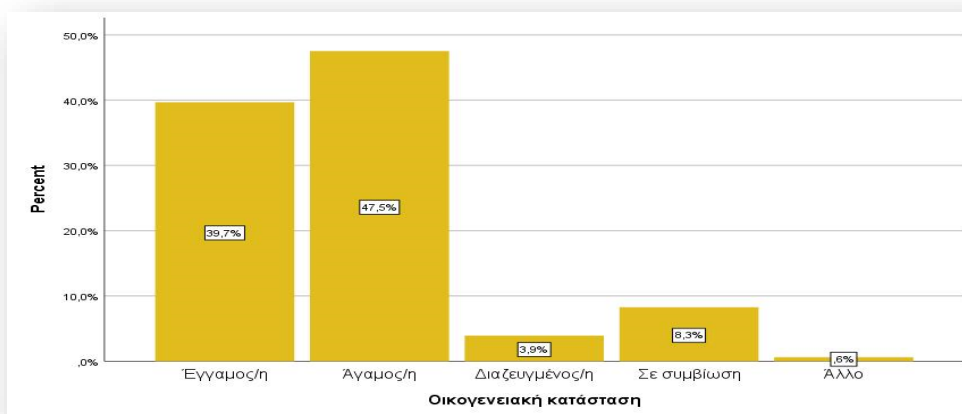
Γράφημα 1. Διάγραμμα πίτας για το φύλο των συμμετεχόντων

Ως προς την ηλικιακή κατανομή του δείγματος (**Γράφημα 2**), 208 συμμετέχοντες (43,0%) ήταν έως 25-30 ετών, 64 συμμετέχοντες (13,2%) ήταν 31-35 ετών, 47 συμμετέχοντες (9,7%) ήταν 36-40 ετών, 40 συμμετέχοντες (8,3%) ήταν 41-45 ετών, 55 συμμετέχοντες (11,4%) ήταν 46-50 ετών, 58 συμμετέχοντες (12,0%) ήταν 51-55 ετών, 10 συμμετέχοντες (2,1%) ήταν 56-60 ετών και 2 συμμετέχοντες (0,4%) ήταν 61-65 ετών.



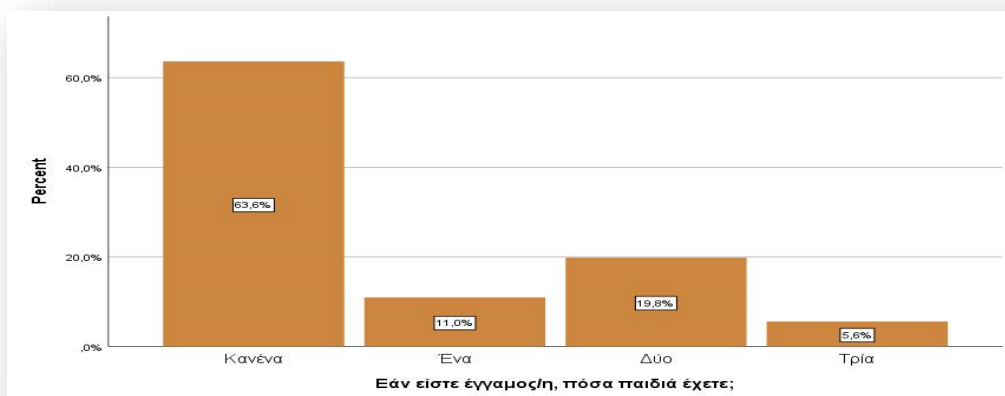
Γράφημα 2. Ραβδόγραμμα για την ηλικία

Ως προς την οικογενειακή κατάσταση των συμμετεχόντων (**Γράφημα 3**), 192 συμμετέχοντες (39,7%) ήταν έγγαμοι, 230 συμμετέχοντες (47,5%) άγαμοι, 19 συμμετέχοντες (3,9%) διαζευγμένοι, 40 συμμετέχοντες (8,3%) σε συμβίωση και 3 συμμετέχοντες (0,6%) σε άλλη οικογενειακή κατάσταση πριν των προαναφερθέντων.



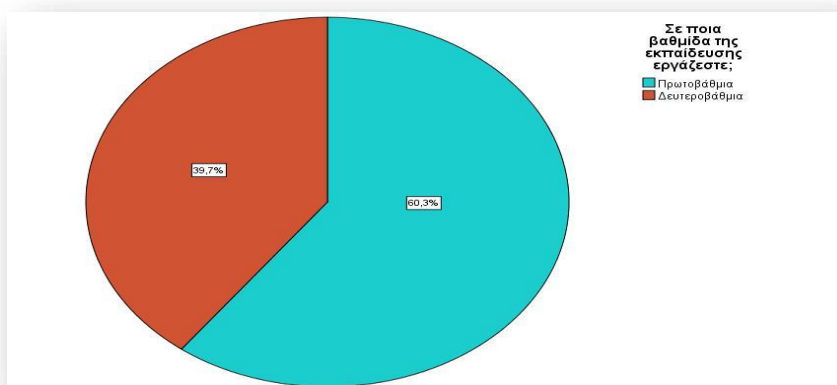
Γράφημα 3. Ραβδόγραμμα για την οικογενειακή κατάσταση

Ως προς τα παιδιά (**Γράφημα 4**), 308 συμμετέχοντες (63,6%) απάντησαν πως δεν έχουν κανένα παιδί, 53 (11,0) πως έχουν ένα, 96 (19,8%) πως έχουν δύο, 27 (5,6%) πως έχουν τρία.



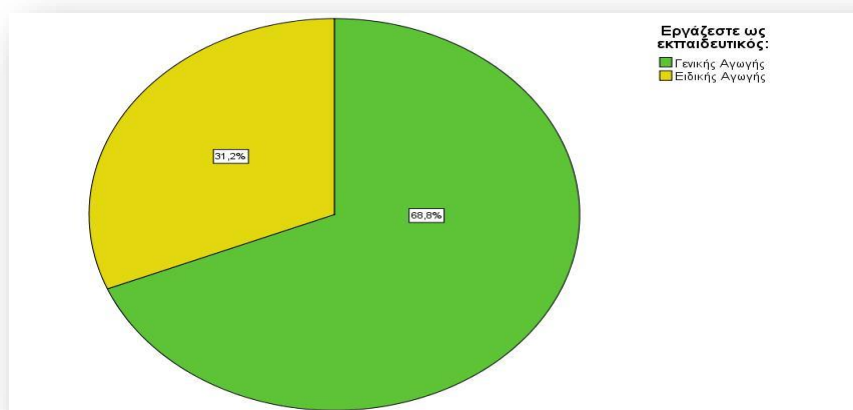
Γράφημα 4 Ραβδόγραμμα για τον αριθμό των παιδιών

Ως προς τη βαθμίδα εκπαίδευσης που εργάζονται οι εκπαιδευτικοί του δείγματος (**Γράφημα 5**), 292 συμμετέχοντες (60,3%) απάντησαν πως εργάζονται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση ενώ 192 συμμετέχοντες (39,7%) απάντησαν πως εργάζονται στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.



Γράφημα 5. Διάγραμμα πίτας για τη βαθμίδα εκπαίδευσης που εργάζονται οι εκπαιδευτικοί του δείγματος

Ως προς την εργασία τους ως εκπαιδευτικοί (**Γράφημα 6**), 333 συμμετέχοντες (68,8%) απάντησαν πως εργάζονται στην Γενική Αγωγή ενώ 151 συμμετέχοντες (31,2%) απάντησαν πως εργάζονται στην Ειδική Αγωγή.



Γράφημα 6. Διάγραμμα πίτας για την εργασία

Σε ποια τάξη κάνετε μάθημα	Νηπιαγωγείο	35	7,2%
	Δημοτικό	258	53,3%
	Γυμνάσιο	44	9,1%
	Λύκειο	105	21,7%
	Γυμνάσιο και Λύκειο	42	8,7%
Σκεφτήκατε τα τελευταία 5 χρόνια να εγκαταλείψετε το επάγγελμά σας	Ναι	107	22,1%
	Όχι	377	77,9%
Μήπως σκέφτεστε τώρα	Ναι	74	15,3%
	Όχι	410	84,7%

για άλλο επάγγελμα			
Μήπως σκέφτεστε τώρα για πρόωρη σύνταξη	Ναι	45	9,3%
	Όχι	439	11,7%
Εάν έχετε στην τάξη σας μαθητές με ειδικές ανάγκες, προσδιορίστε ποιες είναι αυτές	Έχετε στην τάξη σας μαθητές με Αισθητηριακές Αναπηρίες;	40	8,3%
	Έχετε στην τάξη σας μαθητές με Κινητικές Αναπηρίες;	52	10,7%
	Έχετε στην τάξη σας μαθητές με Νοητική Υστέρηση;	100	20,7%
	Έχετε στην τάξη σας μαθητές με Προβλήματα Συμπεριφοράς;	281	58,1%
	Έχετε στην τάξη σας μαθητές με Συναισθηματικά Προβλήματα;	204	42,1%
	Έχετε στην τάξη σας μαθητές με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος;	188	38,8%
	Έχετε στην τάξη σας μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες;	343	70,9%
	Έχετε στην τάξη σας Χαρισματικά Παιδιά;	54	11,2%
	Έχετε στην τάξη σας μαθητές με ΔΕΠ/Υ;	236	48,8%
	Έχετε στην τάξη σας μαθητές με Διαταραχές Διαγωγής;	72	14,9%
	Έχετε στην τάξη σας μαθητές με κάποια άλλη ειδική ανάγκη;	38	7,9%

Τύποι ειδικών αναγκών με τους οποίους πιστεύετε ότι θα μπορούσατε να εργαστείτε	Έχετε στην τάξη σας μαθητές με Αισθητηριακές Αναπηρίες;	146	30,2%
	Έχετε στην τάξη σας μαθητές με Κινητικές Αναπηρίες;	181	37,4%
	Έχετε στην τάξη σας μαθητές με Νοητική Υστέρηση;	182	37,6%
	Έχετε στην τάξη σας μαθητές με Προβλήματα Συμπεριφοράς;	265	54,8%
	Έχετε στην τάξη σας μαθητές με Συναισθηματικά Προβλήματα;	289	59,7%
	Έχετε στην τάξη σας μαθητές με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος;	232	47,9%
	Έχετε στην τάξη σας μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες;	360	74,4%
	Έχετε στην τάξη σας Χαρισματικά Παιδιά;	220	45,5%
	Έχετε στην τάξη σας μαθητές με ΔΕΠ/Υ;	253	52,3%
	Έχετε στην τάξη σας μαθητές με Διαταραχές Διαγωγής;	139	28,7%
	Έχετε στην τάξη σας μαθητές με κάποια άλλη ειδική ανάγκη;	52	10,7%

	Μέση τιμή	Τυπική Απόκλιση	Ελάχιστο	Μέγιστο
Πόσα χρόνια είστε συνολικά στην εκπαίδευση	10,61	9,20	0	36
Πόσους μαθητές έχει περίπου κάθε τάξη	17,18	6,57	1	30

Πόσες είναι οι πραγματικές διδακτικές σας ώρες την εβδομάδα	21,26	5,07	2	56
Πόσες ώρες περίπου την εβδομάδα αφιερώνετε για διόρθωση	3,91	3,58	0	20
Πόσες ώρες περίπου την εβδομάδα αφιερώνετε για προετοιμασία	6,34	4,24	0	30
Πόσες ώρες περίπου την εβδομάδα αφιερώνετε για αξιολόγηση	3,36	2,77	0	20
Αν απουσιάζετε συχνά, τι ποσοστό απουσιών νομίζετε ότι οφείλεται στο στρες	7,39	17,33	0	100

5.1.2 Κλίμακες ερωτηματολογίων: Παρακάτω στον Πίνακα 2 παρουσιάζεται η περιγραφική ανάλυση των κλιμάκων των ερωτηματολογίων προκειμένου να είναι δυνατές οι συγκρίσεις με άλλες έρευνες. Επίσης στον ίδιο πίνακα γίνεται η ανάλυση εσωτερικής συνάφειας μέσω του δείκτη Cronbach's alpha.

Πίνακας 2					
<i>Περιγραφικά μέτρα & εσωτερική συνάφεια κλιμάκων των ερωτηματολογίων</i>					
Κλίμακα	Μ.Ο.	Δ	Τ.Α.	Πλήθος Ερωτ.	Cronbach's α

<i>Κλίμακα Ψυχικής Ανθεκτικότητας</i>					
Ψυχική Ανθεκτικότητα	97,12	98,00	10,43	31	,863
Θέληση	25,44	26,00	3,12	8	,574
Οικογενειακή Υποστήριξη	20,04	21,00	3,60	6	,829
Αισιοδοξία και Αυτοπεποίθηση	15,12	15,00	2,09	5	,540
Επίλυση Προβλήματος	19,24	19,00	2,66	6	,731
Διαπροσωπική Αλληλεπίδραση	17,28	17,00	2,61	6	,532
<i>Κλίμακα Προσωπικής διδακτικής αποτελεσματικότητας</i>	14,99	13,00	6,23	5	,901
Οι τιμές αφορούν σε μέσο όρο (Μ.Ο.), διάμεσο (Δ), τυπική απόκλιση (Τ.Α.), πλήθος ερωτήσεων και δείκτης εσωτερικής συνάφειας Cronbach's alpha.					

5.2 Συσχέτιση μεταξύ ψυχικής ανθεκτικότητας και προσωπικής διδακτικής αποτελεσματικότητας

Όπως παρατηρείται στον Πίνακα 3, μεταξύ ψυχικής ανθεκτικότητας και προσωπικής διδακτικής αποτελεσματικότητας βρέθηκαν μέτριες και αρνητικές συσχετίσεις με την πιο ισχυρή εξ αυτών να είναι μεταξύ συνολικής ψυχικής ανθεκτικότητας και προσωπικής διδακτικής διδασκαλίας ($r(484) = -,190, p < ,001$). Όπως έχει προηγηθεί, η Κλίμακα Προσωπικής Διδακτικής Αποτελεσματικότητας έχει αρνητική χροιά (όσο μεγαλύτερο σκορ τόσο αναποτελεσματικός νιώθει ο εκπαιδευτικός) για αυτό και παρατηρήθηκαν οι αρνητικές συσχετίσεις με την Κλίμακα Ψυχικής Ανθεκτικότητας.

Πίνακας 3

Ανάλυση συσχετίσεων μεταξύ ψυχικής ανθεκτικότητας και προσωπικής διδακτικής αποτελεσματικότητας

	1	2	3	4	5	6
1. Κλίμακα Προσωπικής διδακτικής αποτελεσματικότητας						
2. Ψυχική Ανθεκτικότητα	-,190 ^{***}					
3. Θέληση	-,165 ^{***}	,821 ^{***}				
4. Οικογενειακή Υποστήριξη	-,177 ^{***}	,662 ^{***}	,400 ^{***}			
5. Αισιοδοξία και Αυτοπεποίθηση	-,140 ^{**}	,758 ^{***}	,607 ^{***}	,291 ^{***}		
6. Επίλυση Προβλήματος	-,109 [*]	,726 ^{***}	,517 ^{***}	,209 ^{***}	,584 ^{***}	
7. Διαπροσωπική Αλληλεπίδραση	-,093 [*]	,751 ^{***}	,517 ^{***}	,339 ^{***}	,501 ^{***}	,503 ^{***}

Η ανάλυση συσχετίσεων έγινε με χρήση του συντελεστή συσχέτισης Pearson.

$p^{***}<0,001$, $p^{**}<0,01$, $p^{*}<0,05$.

5.3 Συσχέτιση στα αποθέματα ψυχικής ανθεκτικότητας και προσωπικής διδακτικής αποτελεσματικότητας ως προς το φύλο

Όπως παρατηρείται στον Πίνακα 4 η μόνη στατιστικά σημαντική διαφορά που εντοπίστηκε ήταν στην Διαπροσωπική Αλληλεπίδραση ($t(482) = -2,17$, $p = ,030$) με τις γυναίκες (Μ.Ο.=17,39, Τ.Α.=2,54) να καταγράφουν μεγαλύτερα σκορ σε σχέση με τους άνδρες συναδέλφους τους (Μ.Ο.=16,69, Τ.Α.=2,90).

Πίνακας 4

Διαφορές μέσω των μεταξύ ψυχικής ανθεκτικότητας και προσωπικής διδακτικής αποτελεσματικότητας ως προς το φύλο

Κλίμακα	Άνδρας (n = 77)	Γυναίκα (n = 407)	t	P
Κλίμακα Προσωπικής διδακτικής αποτελεσματικότητας	14,95 ± 6,04	15,00 ± 6,27	-0,06	,949
Κλίμακα Ψυχικής Ανθεκτικότητας				
Ψυχική Ανθεκτικότητα	94,92 ± 12,47	97,54 ± 9,96	-1,74	,086
Θέληση	24,91 ± 3,62	25,54 ± 3,01	-1,64	,102
Οικογενειακή Υποστήριξη	19,32 ± 3,79	20,17 ± 3,56	-1,89	,059
Αισιοδοξία και Αυτοπεποίθηση	14,75 ± 2,58	15,19 ± 1,98	-1,41	,162
Επίλυση Προβλήματος	19,25 ± 2,72	19,24 ± 2,66	0,01	,992
Διαπροσωπική Αλληλεπίδραση	16,69 ± 2,90	17,39 ± 2,54	-2,17	,030

Οι τιμές αφορούν σε μέσο όρο (Μ.Ο.), τυπική απόκλιση (Τ.Α.), ελέγχους t-test και αντίστοιχο p-value.

Με έντονη γραφή σημειώνονται οι στατιστικά σημαντικές διαφορές σε επίπεδο σημαντικότητας 5%.

5.4 Συσχέτιση μεταξύ ψυχικής ανθεκτικότητας, προσωπικής διδακτικής αποτελεσματικότητας και ετών προϋπηρεσίας

Όπως παρατηρείται στον Πίνακα 5, μεταξύ προσωπικής διδακτικής αποτελεσματικότητας και ετών προϋπηρεσίας δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές

συσχετίσεις. Αντιθέτως βρέθηκαν συσχετίσεις θετικές και ασθενείς με τις κλίμακες ψυχικής ανθεκτικότητας και ετών προϋπηρεσίας.

Πίνακας 5	
<i>Ανάλυση συσχετίσεων μεταξύ ψυχικής ανθεκτικότητας, προσωπικής διδακτικής αποτελεσματικότητας και ετών προϋπηρεσίας</i>	
	Έτη προϋπηρεσίας
1. Κλίμακα Προσωπικής διδακτικής αποτελεσματικότητας	-,064
2. Ψυχική Ανθεκτικότητα	,107*
3. Θέληση	,162***
4. Οικογενειακή Υποστήριξη	-,089
5. Αισιοδοξία και Αυτοπεποίθηση	,134**
6. Επίλυση Προβλήματος	,137**
7. Διαπροσωπική Αλληλεπίδραση	,110*
<p>Η ανάλυση συσχετίσεων έγινε με χρήση του συντελεστή συσχέτισης Pearson. $p^{***}<0,001$, $p^{**}<0,01$, $p^{*}<0,05$.</p>	

Προκειμένου να είναι πιο ολοκληρωμένη η διερεύνηση αυτού του ερευνητικού ερωτήματος, στον Πίνακα 6 παρουσιάζεται η ανάλυση ως προς την ηλικία του εκπαιδευτικού. Δεν βρέθηκε και πάλι διαφορά στην κλίμακα προσωπικής διδακτικής αποτελεσματικότητας, βρέθηκε στην Ψυχική Ανθεκτικότητα, στη Θέληση, στην Αισιοδοξία και Αυτοπεποίθηση και στην Επίλυση Προβλήματος με τους πιο μεγάλους σε ηλικία εκπαιδευτικούς να έχουν μεγαλύτερη ανθεκτικότητας σχετικά με τους νεαρότερους συναδέλφους τους.

Πίνακας 6

Διαφορές μέσω των μεταξύ ψυχικής ανθεκτικότητας και προσωπικής διδακτικής αποτελεσματικότητας ως προς την ηλικία

Κλίμακα	25-40 ετών (n = 319)	41+ ετών (n = 165)	t	p
Κλίμακα Προσωπικής διδακτικής αποτελεσματικότητας	15,28 ± 6,24	14,43 ± 6,17	1,42	,155
Κλίμακα Ψυχικής Ανθεκτικότητας				
Ψυχική Ανθεκτικότητα	96,42 ± 9,95	98,47 ± 11,20	-1,97	,049
Θέληση	25,12 ± 3,12	26,07 ± 3,04	-3,19	,001
Οικογενειακή Υποστήριξη	20,26 ± 3,22	19,60 ± 4,22	1,76	,079
Αισιοδοξία και Αυτοπεποίθηση	14,94 ± 2,11	15,46 ± 2,02	-2,60	,010
Επίλυση Προβλήματος	18,94 ± 2,61	19,84 ± 2,68	-3,56	<,001
Διαπροσωπική Αλληλεπίδραση	17,16 ± 2,45	17,50 ± 2,90	-1,29	,199

Οι τιμές αφορούν σε μέσο όρο (Μ.Ο.), τυπική απόκλιση (Τ.Α.), ελέγχους t-test και αντίστοιχο p-value.

Με έντονη γραφή σημειώνονται οι στατιστικά σημαντικές διαφορές σε επίπεδο σημαντικότητας 5%.

5.5 Συσχέτιση στα αποθέματα ψυχικής ανθεκτικότητας και προσωπικής διδακτικής αποτελεσματικότητας ως προς την ειδικότητα

Όπως παρατηρείται στον Πίνακα 7, δεν βρέθηκε καμία στατιστικά σημαντική διαφορά.

Πίνακας 7					
Διαφορές μέσων μεταξύ ψυχικής ανθεκτικότητας και προσωπικής διδακτικής αποτελεσματικότητας ως προς την ειδικότητα					
Κλίμακα	Γενικής Αγωγής (n = 333)	Ειδικής Αγωγής (n = 151)	t	p	
Κλίμακα Προσωπικής διδακτικής αποτελεσματικότητας	15,02 ± 6,38	14,93 ± 5,91	0,13	,894	
Κλίμακα Ψυχικής Ανθεκτικότητας					
Ψυχική Ανθεκτικότητα	97,14 ± 10,88	97,09 ± 9,40	0,05	,962	
Θέληση	25,44 ± 3,19	25,46 ± 2,99	-0,07	,944	
Οικογενειακή Υποστήριξη	19,98 ± 3,73	20,16 ± 3,31	-0,51	,611	
Αισιοδοξία και Αυτοπεποίθηση	15,13 ± 2,16	15,09 ± 1,92	0,19	,848	
Επίλυση Προβλήματος	19,27 ± 2,75	19,19 ± 2,48	0,29	,774	
Διαπροσωπική Αλληλεπίδραση	17,32 ± 2,65	17,19 ± 2,54	0,53	,596	

Οι τιμές αφορούν σε μέσο όρο (Μ.Ο.), τυπική απόκλιση (Τ.Α.), ελέγχους *t*-test και αντίστοιχο *p*-value.

Με έντονη γραφή σημειώνονται οι στατιστικά σημαντικές διαφορές σε επίπεδο σημαντικότητας 5%.

5.6 Συσχέτιση στα αποθέματα ψυχικής ανθεκτικότητας και προσωπικής διδακτικής αποτελεσματικότητας ως προς τη βαθμίδα εκπαίδευσης

Όπως παρατηρείται στον Πίνακα 8, βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στην Οικογενειακή Υποστήριξη ($t(352) = 2,26, p = ,025$) με τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης να έχουν μεγαλύτερη ανθεκτικότητα σε αυτόν τον τομέα. Αντιθέτως στην Επίλυση Προβλήματος ($t(482) = -2,11, p = ,036$) οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης έχουν μεγαλύτερη ανθεκτικότητα σε αυτόν τον τομέα.

Πίνακας 8

Διαφορές μέσω των μεταξύ ψυχικής ανθεκτικότητας και προσωπικής διδακτικής αποτελεσματικότητας ως προς τη βαθμίδα εκπαίδευσης

Κλίμακα	Πρωτοβάθμια (<i>n</i> = 292)	Δευτεροβάθμια (<i>n</i> = 192)	<i>t</i>	<i>p</i>
<i>Κλίμακα Προσωπικής διδακτικής αποτελεσματικότητας</i>	14,68 ± 6,01	15,45 ± 6,53	-1,31	,192
<i>Κλίμακα Ψυχικής Ανθεκτικότητας</i>				
Ψυχική Ανθεκτικότητα	97,26 ± 10,22	96,91 ± 10,76	0,37	,715

Θέληση	25,57 ± 3,06	25,25 ± 3,21	1,10	,273
Οικογενειακή Υποστήριξη	20,35 ± 3,29	19,56 ± 4,00	2,26	,025
Αισιοδοξία και Αυτοπεποίθηση	15,04 ± 2,09	15,23 ± 2,10	-0,98	,329
Επίλυση Προβλήματος	19,04 ± 2,63	19,56 ± 2,69	-2,11	,036
Διαπροσωπική Αλληλεπίδραση	17,26 ± 2,54	17,30 ± 2,73	-0,16	,875
Οι τιμές αφορούν σε μέσο όρο (Μ.Ο.), τυπική απόκλιση (Τ.Α.), ελέγχους <i>t</i> -test και αντίστοιχο <i>p</i> -value. Με έντονη γραφή σημειώνονται οι στατιστικά σημαντικές διαφορές σε επίπεδο σημαντικότητας 5%.				

5.7 Συσχέτιση στα αποθέματα ψυχικής ανθεκτικότητας και προσωπικής διδακτικής αποτελεσματικότητας ως προς τις σκέψεις περί του επαγγέλματος

Διερευνήθηκε, επίσης το ερώτημα σχετικά με το αν διαφέρουν τα αποθέματα ψυχικής ανθεκτικότητας και προσωπικής διδακτικής αποτελεσματικότητας ως προς τις σκέψεις περί του επαγγέλματος (αν έχουν σκεφτεί τα τελευταία 5 χρόνια να εγκαταλείψουν το επάγγελμα τους ή αν έχουν κάνει σκέψεις για άλλο επάγγελμα).

Όπως παρατηρείται στον Πίνακα 9, βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στην Προσωπική Διδακτική Αποτελεσματικότητα ($t(482) = 2,89, p = ,004$) καθώς και στην Ψυχική Ανθεκτικότητα (εκτός της υποκλίμακας Επίλυση Προβλήματος). Οι εκπαιδευτικοί που έχουν σκεφτεί τα τελευταία 5 χρόνια να εγκαταλείψουν το επάγγελμα τους νιώθουν μεγαλύτερη μη αποτελεσματικότητα και λιγότερη Ψυχική Ανθεκτικότητα σε σχέση με τους συναδέλφους τους που δεν το έχουν σκεφτεί.

Πίνακας 9

Διαφορές μέσω των μεταξύ ψυχικής ανθεκτικότητας και προσωπικής διδακτικής αποτελεσματικότητας ως προς τη σκέψη να εγκαταλείψουν το επάγγελμα (τα τελευταία 5 χρόνια)

Κλίμακα	Ναι (n = 107)	Όχι (n = 377)	t	p
Κλίμακα Προσωπικής διδακτικής αποτελεσματικότητας	16,51 ± 5,97	14,56 ± 6,24	2,89	,004
Κλίμακα Ψυχικής Ανθεκτικότητας				
Ψυχική Ανθεκτικότητα	93,03 ± 10,94	98,28 ± 9,99	-4,70	<,001
Θέληση	24,16 ± 3,22	25,81 ± 3,00	-4,93	<,001
Οικογενειακή Υποστήριξη	19,20 ± 4,01	20,27 ± 3,45	-2,75	,006
Αισιοδοξία και Αυτοπεποίθηση	14,37 ± 2,27	15,33 ± 1,99	-4,26	<,001
Επίλυση Προβλήματος	18,98 ± 2,70	19,32 ± 2,65	-1,16	,249
Διαπροσωπική Αλληλεπίδραση	16,32 ± 2,85	17,55 ± 2,48	-4,39	<,001

Οι τιμές αφορούν σε μέσο όρο (Μ.Ο.), τυπική απόκλιση (Τ.Α.), ελέγχους *t*-test και αντίστοιχο *p*-value.

Με έντονη γραφή σημειώνονται οι στατιστικά σημαντικές διαφορές σε επίπεδο σημαντικότητας 5%.

Όπως παρατηρείται στον Πίνακα 10, βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στην Προσωπική Διδακτική Αποτελεσματικότητα ($t(482) = 3,04, p = ,002$) καθώς και στην

Ψυχική Ανθεκτικότητα (εκτός των υποκλίμακων Οικογενειακή Υποστήριξη και Επίλυση Προβλήματος). Οι εκπαιδευτικοί που δεν έχουν σκεφτεί να αλλάξουν να επάγγελμα, νιώθουν μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα και μεγαλύτερη Ψυχική Ανθεκτικότητα σε σχέση με τους συναδέλφους τους που το έχουν σκεφτεί.

Πίνακας 10				
<i>Διαφορές μέσω των μεταξύ ψυχικής ανθεκτικότητας και προσωπικής διδακτικής αποτελεσματικότητας ως προς τη σκέψη να αλλάξουν επάγγελμα</i>				
Κλίμακα	Ναι (n = 74)	Όχι (n = 410)	t	p
Κλίμακα Προσωπικής διδακτικής αποτελεσματικότητας	17,00 ± 6,16	14,63 ± 6,18	3,04	,002
Κλίμακα Ψυχικής Ανθεκτικότητας				
Ψυχική Ανθεκτικότητα	92,96 ± 11,43	97,87 ± 10,07	-3,78	<,001
Θέληση	23,91 ± 3,27	25,72 ± 3,02	-4,70	<,001
Οικογενειακή Υποστήριξη	19,38 ± 4,06	20,15 ± 3,51	-1,71	,088
Αισιοδοξία και Αυτοπεποίθηση	14,42 ± 2,49	15,25 ± 1,99	-3,16	,002
Επίλυση Προβλήματος	19,04 ± 2,87	19,28 ± 2,63	-0,71	,476
Διαπροσωπική Αλληλεπίδραση	16,22 ± 3,01	17,47 ± 2,49	-3,86	<,001
Οι τιμές αφορούν σε μέσο όρο (Μ.Ο.), τυπική απόκλιση (Τ.Α.), ελέγχους t-test και αντίστοιχο p-value.				
Με έντονη γραφή σημειώνονται οι στατιστικά σημαντικές διαφορές σε επίπεδο σημαντικότητας 5%.				

ΕΚΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ (Συζήτηση)

6.1 Συζήτηση

Σκοπός της μελέτης ήταν η διερεύνηση της συσχέτισης της Ψυχικής Ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής, πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε σχέση με την προσωπική διδακτική τους αποτελεσματικότητα. Έτσι, συμπεριελήφθησαν συνολικά 484 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης γενικής και ειδικής αγωγής από σχολεία της Ελλάδας. Το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων εργάζονταν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση σε σχολεία της γενικής αγωγής. Η συσχέτιση της ψυχικής ανθεκτικότητας και προσωπικής διδακτικής αποτελεσματικότητας έδειξε μέτριες και αρνητικές συσχετίσεις με την πιο ισχυρή εξ αυτών να είναι μεταξύ συνολικής ψυχικής ανθεκτικότητας και προσωπικής διδακτικής διδασκαλίας. Το αποτέλεσμα αυτό έρχεται σε αντίθεση με προηγούμενες εργασίες, όπως εκείνες των Pendergast, Garvis, & Keogh, (2011) και Yost, (2006) οι οποίοι αναφέρουν ότι οι πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών σχετίζονται θετικά με την προσπάθειά τους να επενδύσουν στη διδασκαλία και να διατηρήσουν την επιμονή τους απέναντι στις αποτυχίες, όταν τα πράγματα δεν πάνε όπως αναμένεται (Pendergast, Garvis, & Keogh, 2011. Yost, 2006). Συγκεκριμένα, στο επάγγελμα της διδασκαλίας, δεδομένα δείχνουν ότι η αυτο-αποτελεσματικότητα επηρεάζει θετικά την ανθεκτικότητα (Gibbs, 2009. Li & Nishikawa, 2012), καθώς οι εκπαιδευτικοί με πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας τείνουν να είναι πιο ανθεκτικοί όταν αντιμετωπίζουν προκλήσεις στις χώρο εργασίας (Raath & Hay, 2016). Επιπλέον, έχει παρατηρηθεί ότι οι εκπαιδευτικοί που θεωρούν ότι είναι αποτελεσματικοί στη δουλειά τους είναι πιο πιθανό να διατηρήσουν τον ενθουσιασμό και την επιμονή τους και να έχουν υψηλότερα επίπεδα ανθεκτικότητας, ως αποτέλεσμα των ισχυρότερων πεποιθήσεων αυτο-αποτελεσματικότητας (Gibbs, 2009; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2007).

Η διδασκαλία θεωρείται μια πολύ περίπλοκη και απαιτητική δραστηριότητα που απαιτεί από τους εκπαιδευτικούς να λαμβάνουν στιγμιαίες αποφάσεις στην τάξη (Pollard & Collins, 2005). Επιπλέον, πρέπει να σημειωθεί ότι κάθε δάσκαλος έχει τους δικούς του ιδιαίτερους παράγοντες όπως είναι η διαφορετική προσωπικότητα, τα

συστήματα αξιών, οι ιδεολογίες και η γνώση που επηρεάζουν σημαντικά τις αποφάσεις που λαμβάνουν και τις δραστηριότητες που εφαρμόζουν στην τάξη (Donald, 2000). Ως αποτέλεσμα, έχουν πραγματοποιηθεί πολλές μελέτες για να διερευνηθεί ο ρόλος των ατομικών και ψυχολογικών μεταβλητών των εκπαιδευτικών. Σε αυτήν τη γραμμή έρευνας, η έρευνα των συσχετίσεων μεταξύ ορισμένων μεταβλητών που σχετίζονται με τον εκπαιδευτικό, όπως η αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, η εξάντληση, η συναισθηματική νοημοσύνη, η δέσμευση, η ανθεκτικότητα και η ικανοποίηση χρήζουν μεγάλης ερευνητικής προσοχής (Fathi & Derakhshan, 2019. Razmjoo & Ayoobiyan, 2019. Skaalvik & Skaalvik, 2017).

Η αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών αρχίζει να αναπτύσσεται νωρίς στη σταδιοδρομία τους. Ενώ οι πεποιθήσεις για την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών είναι ευέλικτες στα πρώτα χρόνια της διδασκαλίας, τείνουν να γίνουν πιο άκαμπτες και ανθεκτικές στην αλλαγή όταν οι εκπαιδευτικοί έχουν αξιόλογη προϋπηρεσία (πραγματική διδακτική εμπειρία) για να επιστρέψουν. Ωστόσο, η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών δεν αναπτύσσεται γραμμικά και η απόκτηση σύνθετων δεξιοτήτων και γνώσεων διδασκαλίας συμβαίνει με την πάροδο του χρόνου προτού οι εκπαιδευτικοί φτάσουν σε σταθερά επίπεδα αυτο-αποτελεσματικότητας. Μελέτες έχουν δείξει ότι παράγοντες όπως η διαθεσιμότητα των διδακτικών πόρων και το επίπεδο της διαπροσωπικής υποστήριξης που λαμβάνουν από τους συναδέλφους, τους γονείς και την ευρύτερη κοινότητα επηρεάζουν τα επίπεδα αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών που βρίσκονται στην αρχή της καριέρας τους σε μεγαλύτερο ποσοστό από ότι στους πιο έμπειρους συναδέλφους τους, ενώ η εμπειρία της γνώσης φαίνεται να παίζει μεγαλύτερο ρόλο στα υψηλότερα επίπεδα αυτο-αποτελεσματικότητας των έμπειρων εκπαιδευτικών.

Σε σχέση με σημαντικούς ατομικούς παράγοντες, όπως το κίνητρο και η αυτο-αποτελεσματικότητα, καθώς οι εκπαιδευτικοί βιώνουν επιτυχία στην εργασία τους, αυτό χτίζει την αυτο-αποτελεσματικότητά τους, η οποία στη συνέχεια οδηγεί σε

μεγαλύτερη επιμονή. «... η ανάπτυξη της αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών αλληλεπιδρά με συνέπεια με την ανάπτυξη των ανθεκτικών τους ιδιοτήτων. Είναι εκ φύσεως μια δυναμική, αναπτυξιακή διαδικασία - το βασικό χαρακτηριστικό της ανθεκτικότητας (Gu & Day 2007). Ο Sinclair (2008) πρότεινε ότι για τους αρχάριους εκπαιδευτικούς υπάρχει συνεχής έλεγχος και επανεκτίμηση των «προσδοκιών και των κινήτρων» τους καθώς βιώνουν την εργασία τους και τις πρακτικές τους τοποθετήσεις. Το αποτέλεσμα αυτής της διαδικασίας είναι η διατήρηση του κινήτρου και της δέσμευσης, με αποτέλεσμα τη διατήρηση της αυτο-αποτελεσματικότητας.

Η συσχέτιση στα αποθέματα ψυχικής ανθεκτικότητας και προσωπικής διδακτικής αποτελεσματικότητας ως προς το φύλο έδειξε ότι η μόνη στατιστικά σημαντική διαφορά ήταν στην Διαπροσωπική Αλληλεπίδραση ($p = ,030$) με τις γυναίκες να καταγράφουν μεγαλύτερα σκορ σε σχέση με τους άνδρες συναδέλφους τους. Ορισμένες προηγούμενες μελέτες έχουν δείξει ότι υπάρχει σχέση μεταξύ των επιπέδων αυτο-αποτελεσματικότητας και του φύλου. Συγκεκριμένα, σε μια μελέτη που διεξήχθη από τους Fallan και Orstad (2016), που είχε ως στόχο να εξετάσει πώς οι αλληλεπιδράσεις του φύλου και της ιδιοσυγκρασίας επηρεάζουν ξεχωριστά την αυτο-αποτελεσματικότητα, αποδείχθηκε ότι το φύλο είναι σημαντικός καθοριστικός παράγοντας της αυτο-αποτελεσματικότητας και ότι οι γυναίκες έχουν σημαντικά χαμηλότερα επίπεδα αυτο-αποτελεσματικότητας από τους άνδρες. Η έρευνα των Tsai και Huang (2018) έδειξε ότι η αυτο-αποτελεσματικότητα διαφέρει ανάλογα με το φύλο ενώ ο ερευνητής Aydiner (2011) διαπίστωσε ότι τα επίπεδα αυτο-αποτελεσματικότητας των ανδρών ήταν σημαντικά υψηλότερα από τα θηλυκά. Έτσι, μπορεί να δηλωθεί ότι οι γυναίκες πράγματι εμφανίζουν διαφορετική ανταπόκριση στη σχέση αυτο-αποτελεσματικότητας και ανθεκτικότητας. Επιπλέον, η έρευνα των Odanga, Raburu και Aloka (2015) δεν δείχνει στατιστικά σημαντική επίδραση του φύλου στην αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, αλλά τα ποιοτικά αποτελέσματα της μελέτης αποκάλυψαν ότι το φύλο είχε επιρροή στην αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και ειδικότερα σε εκείνους που ασχολούνται με την ειδική αγωγή (Odanga et al., 2015).

Επιπλέον, η σχέση μεταξύ προσωπικής διδακτικής αποτελεσματικότητας και ετών προϋπηρεσίας δεν έδειξε στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα. Αντιθέτως, βρέθηκαν συσχετίσεις θετικές και ασθενείς με τις κλίμακες ψυχικής ανθεκτικότητας και ετών προϋπηρεσίας. Η εμπιστοσύνη των εκπαιδευτικών στη διαχείριση της συμπεριφοράς και στη χρήση αποτελεσματικών εκπαιδευτικών στρατηγικών έδειξε το ίδιο μοτίβο ανάπτυξης και σταδιακής εξέλιξης. Ενώ οι προηγούμενοι ερευνητές έχουν σημειώσει ότι η αυτο-αποτελεσματικότητα αυξάνεται με την εμπειρία των εκπαιδευτικών (Wolters & Daugherty, 2007), η σχέση μεταξύ της εμπειρίας των εκπαιδευτικών και της αυτο-αποτελεσματικότητας μπορεί να είναι πιο περίπλοκη από ό, τι πιστεύεται προηγουμένως. Ο Bandura (1997) πρότεινε ότι οι πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας παραμένουν σχετικά σταθερές όταν καθιερωθούν και παρόλο που αυτή η σταθερότητα μπορεί να ισχύει σε ένα συγκεκριμένο στάδιο σταδιοδρομίας, τα αποτελέσματα της μελέτης υποδηλώνουν ότι οι εκπαιδευτικοί αποκτούν εμπιστοσύνη στις διδακτικές τους δεξιότητες στα πρώτα τους χρόνια και κατά τη διάρκεια της σταδιοδρομίας τους χρόνια, σημειώνοντας ότι αυτά τα επίπεδα εμπιστοσύνης μπορεί να μειωθούν, καθώς οι εκπαιδευτικοί μπαίνουν στα μεταγενέστερα στάδια της σταδιοδρομίας τους. Αξίζει, σε αυτό το σημείο να αναφερθεί και η μελέτη των Aktus, Kurt, Aksu και Ekisi (2013) που αποκαλύπτουν ότι και οι δύο μεταβλητές φύλου και εμπειρίας συμβάλλουν θετικά και σημαντικά στην εκπαιδευτική διαδικασία και την αυτο-αποτελεσματικότητα. Επίσης, μια μελέτη του Cheung (2008) έδειξε ότι η διδακτική εμπειρία συμβάλλει καθοριστικά στην αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών.

Συσχετίζοντας τα αποθέματα ψυχικής ανθεκτικότητας και της προσωπικής διδακτικής αποτελεσματικότητας ως προς την ειδικότητα δεν βρέθηκε καμία στατιστικά σημαντική διαφορά. Οι Battou et al. (2018) όμως έδειξαν ότι υφίσταται σημαντική επίδραση του τύπου ιδρύματος, της διδακτικής εμπειρίας αλλά και της εξειδίκευσης των εκπαιδευτικών με την αυτό-αποτελεσματικότητα τους στη διδακτική και την ανθεκτικότητα. Τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης επαληθεύουν εν μέρει τα αποτελέσματα της μελέτης που διεξήχθησαν από τους Rosén, Gustafsson και Myrberg, (2003), οι οποίοι διαπίστωσαν ότι το φύλο των

εκπαιδευτικών, η διδακτική εμπειρία, η ενδοϋπηρεσιακή κατάρτιση επιδρούν θετικά στην αυτό-αποτελεσματικότητα τους.

Η ψυχική ανθεκτικότητα και η προσωπική διδακτική αποτελεσματικότητα ως προς τη βαθμίδα εκπαίδευσης διερευνήθηκαν με αποτέλεσμα μια στατιστικά σημαντική διαφορά στην Οικογενειακή Υποστήριξη ($p = ,025$) με τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης να έχουν μεγαλύτερη ανθεκτικότητα σε αυτόν τον τομέα. Αντιθέτως στην Επίλυση Προβλήματος ($p = ,036$) οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης βρέθηκε να έχουν μεγαλύτερη ανθεκτικότητα.

Τα πλαίσια στα οποία δούλευαν οι εκπαιδευτικοί συνδέονταν επίσης με την αυτο-αποτελεσματικότητά τους. Η διδασκαλία στα δημοτικά σχολεία και η διδασκαλία του νηπιαγωγείου έχουν συνδεθεί με υψηλότερα επίπεδα αυτο-αποτελεσματικότητας για τη διαχείριση της τάξης και τη συμμετοχή των μαθητών. Υπήρξε μια εκπληκτικά μικρή έρευνα σχετικά με το πώς το πλαίσιο διδασκαλίας επηρεάζει την αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Οι Wolters and Daugherty (2007) διαπίστωσαν ότι οι εκπαιδευτικοί σε υψηλές βαθμίδες ανέφεραν χαμηλότερη αυτο-αποτελεσματικότητα από εκείνους σε χαμηλότερες βαθμίδες και ότι η αντίστροφη σχέση μεταξύ του επιπέδου διδασκαλίας και της αυτο-αποτελεσματικότητας χαρακτηρίστηκε ιδιαίτερα για τους δασκάλους μαθητών δημοτικού σχολείου σε σύγκριση με καθηγητές μαθητών μέσης και λυκείου.

Διερευνήθηκε, επίσης το ερώτημα σχετικά με το αν διαφέρουν τα αποθέματα ψυχικής ανθεκτικότητας και προσωπικής διδακτικής αποτελεσματικότητας ως προς τις σκέψεις περί του επαγγέλματος (αν έχουν σκεφτεί τα τελευταία 5 χρόνια να εγκαταλείψουν το επάγγελμα τους ή αν έχουν κάνει σκέψεις για άλλο επάγγελμα) και βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στην Προσωπική Διδακτική Αποτελεσματικότητα ($p = ,004$) καθώς και στην Ψυχική Ανθεκτικότητα (εκτός της υποκλίμακας Επίλυση Προβλήματος). Οι εκπαιδευτικοί που έχουν σκεφτεί τα τελευταία 5 χρόνια να εγκαταλείψουν το επάγγελμα τους νιώθουν μεγαλύτερη μη αποτελεσματικότητα και λιγότερη Ψυχική Ανθεκτικότητα ενώ βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στην Προσωπική Διδακτική Αποτελεσματικότητα ($p = ,002$)

καθώς και στην Ψυχική Ανθεκτικότητα (εκτός των υποκλίμακων Οικογενειακή Υποστήριξη και Επίλυση Προβλήματος). Οι εκπαιδευτικοί που δεν έχουν σκεφτεί να αλλάξουν επάγγελμα, νιώθουν μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα και μεγαλύτερη Ψυχική Ανθεκτικότητα σε σχέση με τους συναδέλφους τους που το έχουν σκεφτεί.

Οι Judge et al., (1999) τόνισαν τη σημασία της αυτοπεποίθησης των ατόμων για την επίτευξη προσπαθειών αλλαγής. Ομοίως, ένα αποτελεσματικό μήνυμα αλλαγής που μεταφέρεται στους εκπαιδευτικούς θα πρέπει να φέρει στοιχείο αυτό-αποτελεσματικότητας προκειμένου να αποκτηθεί η σωστή αντιμετώπιση στην όποια αλλαγή (Armenakis, Harris & Mossholder, 1993). Επιπλέον, σε μια μελέτη των Holt et al. (2007), οι ερευνητές διαπίστωσαν ότι η ετοιμότητα για αλλαγή επηρεάζεται από τις πεποιθήσεις των εργαζομένων για την αυτο-αποτελεσματικότητα. Με διαφορετική προοπτική, οι Cunnigham et al., (2002) υποστήριξαν ότι οι εργαζόμενοι που έχουν ενεργή προσέγγιση για την επίλυση προβλημάτων εργασίας με υψηλότερη αυτο-αποτελεσματικότητα στην αλλαγή εργασίας είναι πιο έτοιμοι για αλλαγή και τα ευρήματα των Rafferty and Simons (2006) υποστηρίζουν ότι η αυτο-αποτελεσματικότητα παίζει καθοριστικό ρόλο στην ετοιμότητα προκειμένου να είναι επιτυχής μια επαγγελματική αλλαγή.

Οι Johnson et al. (2014) μελέτησαν την εμπειρία 60 εκπαιδευτικών στην αρχή της σταδιοδρομίας τους και διαπίστωσαν ότι οι πιο ανθεκτικοί εκπαιδευτικοί αποκάλυψαν ένα υψηλό επίπεδο αυτογνωσίας, μεγαλύτερο κίνητρο για μάθηση και αυτο-προβληματισμό, επιδρώντας στην αίσθηση της αποτελεσματικότητας και της προσωπικής τους πρακτικής. Αξίζει να αναφερθεί ότι σε όλα τα παραπάνω ένα κοινό στοιχείο με κατασταλακτικό χαρακτήρα είναι το άγχος. (Montgomery & Rupp, 2005. Steinhardt, Smith Jaggars, Faulk, & Gloria, 2011). Το άγχος επιδρά στην επαγγελματική τους δέσμευση και την πρόθεσή τους να παραιτηθούν (Klassen & Chiu, 2011). Προφανώς, η ανθεκτικότητα σχετίζεται αρνητικά με το άγχος (Howard & Johnson, 2004. Kyriacou, 2011). Ένας ανθεκτικός δάσκαλος αντιμετωπίζει χαμηλότερα επίπεδα άγχους που σχετίζονται με την εργασία και είναι πιο πιθανό να αντιμετωπίσει με επιτυχία τις αγχωτικές καταστάσεις.

Οι Richards, Levesque-Bristol, Templin και Graber (2016) προτείνουν ότι η ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών μπορεί να προβλέψει την αντίστασή τους στο άγχος. Οι πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών σχετίζονται θετικά με την προσπάθειά τους να επενδύσουν στη διδασκαλία και να διατηρήσουν την επιμονή τους απέναντι στις αποτυχίες, όταν τα πράγματα δεν πάνε όπως αναμένεται (Pendergast, Garvis, & Keogh, 2011. Yost, 2006). Συγκεκριμένα, στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού, τα δεδομένα είναι ξεκάθαρα, υποδεικνύοντας ότι η αυτο-αποτελεσματικότητα επηρεάζει θετικά την ανθεκτικότητα (Gibbs, 2009; Li & Nishikawa, 2012), καθώς οι καθηγητές με πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας τείνουν να είναι πιο ανθεκτικοί όταν αντιμετωπίζουν προκλήσεις στο χώρο εργασίας (Raath & Hay, 2016). Οι εκπαιδευτικοί που θεωρούν ότι είναι αποτελεσματικοί στη δουλειά τους είναι πιο πιθανό να διατηρήσουν τον ενθουσιασμό και την επιμονή τους και να έχουν υψηλότερα επίπεδα ανθεκτικότητας, ως αποτέλεσμα των ισχυρότερων πεποιθήσεων αυτο-αποτελεσματικότητας (Gibbs, 2009. Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2007).

**ΕΒΔΟΜΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ (Περιορισμοί της παρούσας έρευνας – Προτάσεις
για περαιτέρω έρευνα)**

7.1 Περιορισμοί έρευνας – Μελλοντικές προεκτάσεις

Ωστόσο στην παρούσα έρευνα υπάρχουν κάποιοι περιορισμοί. Αρχικά το δείγμα είναι ανομοιογενές. Οι γυναίκες είναι πολύ περισσότερες από τους άνδρες εκπαιδευτικούς. Η διαφορά είναι σχεδόν τριπλάσια. Η συγκεκριμένη ανομοιογένεια μπορεί να οφείλεται στο γεγονός ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί είναι πολυπληθέστερες στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Επιπλέον, το δείγμα συλλέχθηκε κυρίως από εκπαιδευτικούς που εργάζονταν στην Αττική. Σε μελλοντική έρευνα θα ήταν επιθυμητό να χρησιμοποιηθεί ένα πιο ομοιογενές δείγμα ως προς την περιοχή εργασίας των συμμετεχόντων. Ένας ακόμη περιορισμός της έρευνας ανάγεται στο γεγονός ότι το ερωτηματολόγιο της Ψυχικής Ανθεκτικότητας (Chinese Mental Resilience Scale) δεν έχει χρησιμοποιηθεί σε άλλη έρευνα, οπότε δεν είναι εφικτή η σύγκριση με άλλες χώρες.

Ως μελλοντική προέκταση της συγκεκριμένης έρευνας θα ήταν επιθυμητό να απορριφθούν οι περιορισμοί και να υπάρξει σύγκριση με κάποιο πιο διαδεδομένο ερευνητικό εργαλείο.

ΟΓΔΟΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ (Συμπεράσματα)

8.1 Συμπεράσματα

Συμπερασματικά, είναι δυνατό να αναφερθεί, ότι η μελέτη της ανθεκτικότητας και της αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών έχει κατευθύνει την προσοχή των ερευνητών σε διάφορες πλευρές της ανθρώπινης εμπειρίας. Η ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών έχει περιγραφεί ως μια δυναμική διαδικασία κατά την οποία τα προσωπικά τους χαρακτηριστικά αλληλεπιδρούν με την επαγγελματική κατάρτιση, εξέλιξη αλλά και την παραμονή στην εργασία (Mansfield, Beltman, Price, & McConney, 2012). Οι αντιλήψεις της ανθεκτικότητας ως μια διαδικασία επιτυχημένης προσαρμογής σε απαιτητικά γεγονότα ζωής (Gu, 2018; Rutter, 2012) έχουν κυριαρχήσει όλο και περισσότερο σε σχέση με αυτές που εννοούν την ανθεκτικότητα ως προσωπικό χαρακτηριστικό (Kirkwood, Bond, May, & McKeith, 2010. Silk et al., 2007). Ωστόσο, όλες οι προσεγγίσεις φαίνεται να συμφωνούν ότι η ανθεκτικότητα προϋποθέτει τη θετική προσαρμογή στην αντιμετώπιση των αντίξωων καταστάσεων μέσα από την ανάπτυξη της αυτό-αποτελεσματικότητας (Gu, 2018). Οι πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι αισθάνονται και ενεργούν και ειδικότερα εκείνη των εκπαιδευτικών αντιστοιχούν στην ικανότητά τους να αντιμετωπίζουν εργασίες που σχετίζονται με τον επαγγελματικό τους ρόλο (Carpara et al., 2005) και επηρεάζουν τα αποτελέσματα των μαθητών (Skaalvik & Skaalvik, 2007. Wheatley, 2005).

Βιβλιογραφικές Παραπομπές

- Aktus, M., Kurt, H., Aksu, O., & Ekisi, G. (2013). Gender and experience as predictor of biology teachers' education process self-efficacy perception and perception of responsibility from student success. *International Journal on New Trends in Education and their Implications*, 4(3), 37-47
- Anderson, T., & Whitelock, D. (2004). The educational semantic web: Visioning and practicing the future of education. *Journal of interactive Media in Education*.
- Armenakis, A. A., Harris, S. G., & Mossholder, K. W. (1993). Creating readiness for organizational change. *Human relations*, 46(6), 681-703.
- Atwool, N. (2006). Attachment and resilience: Implications for children in care. *Child Care in Practice*, 12(4), 315-330.
- Aydiner, B. B. (2011). The relationship between sub-dimensions of the life goals with general self-efficacy, life-satisfaction and some variables. Unpublished master's thesis, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/adresindenedinilm_istir
- Azano, A., Missett, T. C., Callahan, C. M., Oh, S., Brunner, M., Foster, L. H., & Moon, T. R. (2011). Exploring the relationship between fidelity of implementation and academic achievement in a third-grade gifted curriculum: A mixed-methods study. *Journal of Advanced Academics*, 22(5), 693-719.
- Baecher, L., Rorimer, S., & Smith, L. (2012). Video-mediated teacher collaborative inquiry: Focus on English language learners. *The High School Journal*, 95(3), 49-61.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37(2), 122-147. doi:10.1037/0003-066X.37.2.122
- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American psychologist*, 44(9), 1175.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman

- Bandura, A. (2007). Much ado over a faulty conception of perceived self-efficacy grounded in faulty experimentation. *Journal of Social and Clinical Psychology, 26*(6), 641-658.
- Baratz, L. (2015). Israeli teacher trainees' perceptions of the term moral resilience. *Journal for Multicultural Education.*
- Bernard, B. (2004). *Resiliency: What we have learned* San Francisco: West.
- Bishop, R., & Berryman, M. (2009). The Te Kotahitanga effective teaching profile. *Set: Research information for teachers, 2*(2), 27-33.
- Black-Hughes, C., & Stacy, P. D. (2013). Early childhood attachment and its impact on later life resilience: A comparison of resilient and non-resilient female siblings. *Journal of evidence-based social work, 10*(5), 410-420.
- Bland H.W., Melton B.F., Marshall E.S., & Nagle J. (2013). The Measurement of Self-Efficacy in Pregnant Women: Validation of the Self-Efficacy Scale. *Journal of Nursing Measurement, 21*(3).
- Block, J. H., & Block, J. (1980). The role of ego-control and ego-resiliency in the organization of behavior. In W. A. Collins (Ed.), *Development of cognition, affect and social relations: The Minnesota symposia on child psychology* (Vol. 13, pp. 39-101). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- 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.
- Bonanno, G. A., Brewin, C. R., Kaniasty, K., & Greca, A. M. L. (2010). Weighing the costs of disaster: Consequences, risks, and resilience in individuals, families, and communities. *Psychological science in the public interest, 11*(1), 1-49.
- Bonanno, G. A., Galea, S., Bucciarelli, A., & Vlahov, D. (2007). What predicts psychological resilience after disaster? The role of demographics, resources, and life stress. *Journal of consulting and clinical psychology, 75*(5), 671.

- Bonanno, G. A., Romero, S. A., & Klein, S. I. (2015). The temporal elements of psychological resilience: An integrative framework for the study of individuals, families, and communities. *Psychological Inquiry, 26*(2), 139-169.
- Broudy, H. S. (2017). Types of knowledge and purposes of education. In *Schooling and the acquisition of knowledge* (pp. 1-17). Routledge.
- Brubacher, J. W. (1993). *Becoming a Reflective Educator: How To Build a Culture of Inquiry in the Schools*. Corwin Press, Inc., A Sage Publications Company, 2455 Teller Road, Thousand Oaks, CA 91320-2218.
- Cahill, H., Beadle, S., Farrelly, A., Forster, R., & Smith, K. (2015). Building resilience in children and young people: A literature review for the Department of Education and Early Childhood Development (DEECD). *Melbourne: Melbourne Graduate School of Education Youth Research Centre*.
- Caprara, G. V., Fida, R., Vecchione, M., Del Bove, G., Vecchio, G. M., Barbaranelli, C., & Bandura, A. (2008). Longitudinal analysis of the role of perceived self-efficacy for self-regulated learning in academic continuance and achievement. *Journal of educational psychology, 100*(3), 525.
- Caprara G.V. (a cura di), *La valutazione dell'autoefficacia*. Trento: Erickson, 2001.
- Caprara G.V., & Steca P. (2005). Affective and Social Self-Regulatory Efficacy Beliefs as Determinants of Positive Thinking and Happiness. *European Psychologist, 10*(4), 275-286
- Carver, C. S. (2004). Self-regulation of action and affect. In R. F. Baumeister & K. D. Vohs (Eds.), *Handbook of selfregulation: Research, theory, and applications* (pp. 13-39). New York: Guilford Press.
- Chao, C. N. G., Forlin, C., & Ho, F. C. (2016). Improving teaching self-efficacy for teachers in inclusive classrooms in Hong Kong. *International Journal of Inclusive Education, 20*(11), 1142-1154.

- Cheung, H. Y. (2008). Teacher efficacy: A comparative study of Hong Kong and Shanghai primary in-service teachers. *The Australian Educational Researcher*, 35(1), 103-123.
- Cloud, J. (2010). When Bullying Turns Deadly. Time Magazine, single page. Retrieved from <http://content.time.com/time/magazine/article/0,9171,2024210,00.html> (2015). Retrieved 29 July 2015.
- Cohen, M., Baziliansky, S., & Beny, A. (2014). The association of resilience and age in individuals with colorectal cancer: an exploratory cross-sectional study. *Journal of geriatric oncology*, 5(1), 33-39.
- 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(3), 361.
- Colagrossi, M. (2018, September). 10 reasons why Finland's education system is the best in the world. In *World Economic Forum* (Vol. 9).
- Coleman P.K. (2003). Perceptions of parent-child attachment, social self-efficacy, and peer relationships in middle childhood. *Infant and Child Development*, 12(4), 351-368
- Connor, K. M., & Davidson, J. R. (2003). Development of a new resilience scale: The Connor-Davidson resilience scale (CD-RISC). *Depression and anxiety*, 18(2), 76-82.
- Cunningham, C. E., Woodward, C. A., Shannon, H. S., MacIntosh, J., Lendrum, B., Rosenbloom, D., & Brown, J. (2002). Readiness for organizational change: A longitudinal study of workplace, psychological and behavioural correlates. *Journal of Occupational and Organizational psychology*, 75(4), 377-392.
- Cutuli, J. J., & Masten, A. S. (2009). Resilience. In *The encyclopedia of positive psychology* (pp. 837-843). Wiley-Blackwell.

- Davey, M., Eaker, D. G., & Walters, L. H. (2003). Resilience processes in adolescents: Personality profiles, self-worth, and coping. *Journal of adolescent research, 18*(4), 347-362.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of research in personality, 19*(2), 109-134.
- Donald, D. T. (2009). The curricular problem of Indigenosity: Colonial frontier logics, teacher resistances, and the acknowledgment of ethical space. In *Beyond 'Presentism'* (pp. 23-41). Brill Sense.
- Durlak, J. A., Taylor, R. D., Kawashima, K., Pachan, M. K., DuPre, E. P., Celio, C. I., ... & Weissberg, R. P. (2007). Effects of positive youth development programs on school, family, and community systems. *American journal of community psychology, 39*(3), 269-286.
- Dweck, C. (2015) Carol Dweck Revisits the 'Growth Mindset'. Education Week. Retrieved from: <http://www.edweek.org/ew/articles/2015/09/23/carol-dweck-revisits-the-growth-mindset.html?cmp=cpc-goog-ew-growth+mindset&ccid=growth+mindset&ccag=growth+mindset&cckw=%2Bgrowth%20%2Bmindset&ccc=content+ad&gclid=Cj0KEQiAnvfDBRCXrabLI6-6t0BEiQAW4SRUM7nekFnoTxc675qBMSJycFgwERohguZWVmNDcSUg5gaAk3I8P8HAQ>
- Eklund C., Loeb E.M., Hansen A.C., & Andersson-Wallin B. (2012). Who cares about others?.: Empathic self-efficacy as an antecedent to prosocial behavior. *Current Research in Social Psychology, 2*, pp. 31–41
- Everly, G., McCormack, D., & Strouse, D. (2012). Seven characteristics of highly resilient people: Insights from Navy SEALs to the 'Greatest Generation'. *International Journal of Emergency Mental Health, 14*(2), 137-143.
- Fallan, L. & Opstad, L. (2016). Student self-efficacy and gender-personality interactions. *International Journal of Higher Education, 5*, 3, 32-44

- Fathi, J., & Derakhshan, A. (2019). Teacher self-efficacy and emotional regulation as predictors of teaching stress: An investigation of Iranian English language teachers. *Teaching English Language (TEL)*, 13(2), 117-14
- Foreman, P. (2000). Disability, integration and inclusion: Introductory concepts. In P. Foreman (Ed.), *Integration and inclusion in action* (2nd ed.). Sydney: Harcourt
- Frederickson, B. L., Tugade, M. M., Waugh, C. E., & Larkin, G. R. (2003). What good are positive emotions in crises? A prospective study of resilience and emotions following the terrorist attacks on the United States on September 11th, 2001. *Journal of personality and social psychology*, 84(2), 365-376.
- Friborg, O., Barlaug, D., Martinussen, M., Rosenvinge, J. H., & Hjemdal, O. (2005). Resilience in relation to personality and intelligence. *International journal of methods in psychiatric research*, 14(1), 29-42.
- Friborg, O., Hjemdal, O., Rosenvinge, J. H., & Martinussen, M. (2003). A new rating scale for adult resilience: what are the central protective resources behind healthy adjustment?. *International journal of methods in psychiatric research*, 12(2), 65-76.
- Gardner, D. G., & Pierce, J. L. (1998). Self-Esteem and Self-Efficacy within the Organizational Context An Empirical Examination. *Group & Organization Management*, 23(1), 48-70
- Gibbs, C. (2009). Explaining effective teaching: self-efficacy and thought control of action. *The Journal of Educational Enquiry*, 4, 1-14
- Gito, M., Ihara, H., & Ogata, H. (2013). The relationship of resilience, hardiness, depression and burnout among Japanese psychiatric hospital nurses. *Journal of Nursing Education and Practice*, 3(11), p12.
- Glasser, W. (1990). *Το Σχολείο Ποιότητας: Διαχείριση μαθητών χωρίς εξαναγκασμό*. Νέα Υόρκη: Harper and Row

- Gordon, E. W., & Song, L. D. (1994). Variations in the experience of resilience. *Educational resilience in inner-city America: Challenges and prospects*, 27-43.
- Gu, Q. (2018). (Re) conceptualising teacher resilience: A social-ecological approach to understanding teachers' professional worlds. In *Resilience in education* (pp. 13-33). Springer, Cham.
- Gu, Q., & Day, C. (2007). Teachers resilience: A necessary condition for effectiveness. *Teaching and Teacher education*, 23(8), 1302-1316.
- Holladay, C. L., & Quiñones, M. A. (2003). Practice variability and transfer of training: the role of self-efficacy generality. *Journal of applied psychology*, 88(6), 1094.
- Hong, J. Y. (2012). Why do some beginning teachers leave the school, and others stay? Understanding teacher resilience through psychological lenses. *Teachers and Teaching*, 18(4), 417-440.
- Howard, S., & Johnson, B. (2004). Resilient teachers: Resisting stress and burnout. *Social Psychology of Education*, 7(4), 399-420.
- Hoy, A. W. (2004). Self-efficacy in college teaching. *Essays on teaching excellence: Toward the best in the academy*, 15(7), 8-11.
- Huberman, A.M., Grounauer, M.-M. and Marti, J. (1993) *The Lives of Teachers*. Cassell, London.
- Hurtes, K. P., & Allen, L. R. (2001). Measuring resiliency in youth: The resiliency attitudes and skills profile. *Therapeutic recreation journal*, 35(4), 333-347.
- Johnson, B., Down, B., Le Cornu, R., Peters, J., Sullivan, A., Pearce, J., & Hunter, J. (2014). Promoting early career teacher resilience: A framework for understanding and acting. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 20(5), 530e546. <https://doi.org/10.1080/13540602.2014.937957>
- Judge, T. A., Locke, E. A., & Durham, C. C. (1997). The dispositional causes of job satisfaction. *Research in Organizational Behavior*, 19, 151-188

- Kaldi, S. (2009). Student teachers' perceptions of self-competence in and emotions/stress about teaching in initial teacher education. *Educational Studies*, 35(3),349e360.<https://doi.org/10.1080/03055690802648259>
- Kanevsky L., Corke M., & Frangkiser L. (2008). The academic resilience and psychosocial characteristics of inner-city English learners in a museum-based school program. *Education & Urban Society*, 40(4), 452–475.
- Karairmak, Ö. (2007). Investigation of personal qualities contributing to psychological resilience among earthquake survivors: A model testing study.
- Kasen S., Vaughan R.D., & Walter H.J. (1992). Self-efficacy for AIDS preventive behaviors among tenth grade students. *Health Education Quarterly*, 19, 187-202.
- Keye M.D., & Pidgeon A.M. (2013). An investigation of the relationship between resilience, mindfulness, and academic self-efficacy. *Open Journal of Social Sciences*, 1(6), 1-4
- Kivirauma, J., & Ruoho, K. (2007). Excellence through special education? Lessons from the Finnish school reform. *International Review of Education*, 53(3),283e302.<https://doi.org/10.1007/s11159-007-9044-1>
- Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2011). The occupational commitment and intention to quit of practicing and pre-service teachers: Influence of self-efficacy, job stress, and teaching context. *Contemporary Educational Psychology*, 36(2), 114-129.
- Klassen, R. M., & Tze, V. M. C. (2014). Teachers' self-efficacy, personality, and teaching effectiveness: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 12,59e76.<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2014.06.00>
- Kutcher, S., Gilberds, H., Morgan, C., Greene, R., Hamwaka, K., & Perkins, K. (2015). Improving Malawian teachers' mental health knowledge and attitudes: an integrated school mental health literacy approach. *Global Mental Health*, 2.
- Kyriacou, C. (2011). Teacher stress: From prevalence to resilience. *Handbook of stress in the occupations*, 161-173.

- Larrabee, J. H., Wu, Y., Persily, C. A., Simoni, P. S., Johnston, P. A., Marcischak, T. L., ... & Gladden, S. D. (2010). Influence of stress resiliency on RN job satisfaction and intent to stay. *Western Journal of Nursing Research*, 32(1), 81-102.
- Lee S.Y., Hwang H., Hawkins R., & Pingree S. (2008). Interplay of negative emotion and health self-efficacy on the use of health information and its outcomes. *Communication Research*, 35(2), 358-381
- Lepore, S. J., & Revenson, T. A. (2006). Resilience and posttraumatic growth: recovery, resistance, and reconfiguration.
- Li, M. H., & Nishikawa, T. (2012). The relationship between active coping and trait resilience across US and Taiwanese college student samples. *Journal of College Counseling*, 15(2), 157-171.
- Mancini, A. D., & Bonanno, G. A. (2009). Predictors and parameters of resilience to loss: Toward an individual differences model. *Journal of personality*, 77(6), 1805-1832.
- Manning, ML και LG Baruth. (1995). *Φοιτητές που διατρέχουν κίνδυνο*. Βοστώνη: Άλλιν και Μπέικον.
- Margolis, P. and McCabe, H., (2006). Improving Self-Efficacy and Motivation: What to Do, What to Say. *Intervention in School and Clinic*, 41, No. 4, 218-227
- Masten, A. S. (1994). Resilience in individual development: Successful adaptation despite risk and adversity: Challenges and prospects. In *Educational resilience in inner city America: Challenges and prospects* (pp. 3-25). Lawrence Erlbaum.
- Mathisen G.E., & Bronnick K.S. (2009). Creative self-efficacy: An intervention study, *International Journal of Educational Research*, 48, 21-29
- McCormick J., & McPherson G.E. (2003). The Role of Self-efficacy in a Musical Performance Examination: An Exploratory Structural Equation Analysis, *Psychology of Music*, 31(1), 37-51.

- McCrae, R. R., & Costa Jr, P. T. (1997). Personality trait structure as a human universal. *American psychologist*, 52(5), 509.
- Milgram, N. A., & Palti, G. (1993). Psychosocial characteristics of resilient children. *Journal of Research in Personality*, 27(3), 207-221.
- Miller, E. D. (2003). Reconceptualizing the role of resiliency in coping and therapy. *Journal of Loss & Trauma*, 8(4), 239-246.
- Miller, F., Osbahr, H., Boyd, E., Thomalla, F., Bharwani, S., Ziervogel, G., ... & Nelson, D. (2010). Resilience and vulnerability: complementary or conflicting concepts?. *Ecology and Society*, 15(3).
- Mirza, M. S., & Arif, M. I. (2018). Fostering academic resilience of students at risk of failure at secondary school level. *Journal of Behavioural Sciences*, 28(1).
- Montgomery, C., & Rupp, A. A. (2005). A meta-analysis for exploring the diverse causes and effects of stress in teachers. *Canadian Journal of Education*, 28, 461-488. DOI:10.2307/4126479
- Namka, L. (2014). Teaching emotional intelligence to children: Fifty fun activities for families, teachers and therapists. Tucson, AZ: Talk, Trust & Feel Therapeutics.
- Nevárez-La Torre, A. A., Esquivel, G. B., Brisk, M. E., Field, R. F., García, O., Osborn, T. A., & Noguera, P. (2011). *Journal of Multilingual Education Research*.
- Noam, G. G., & Hermann, C. A. (2002). Where education and mental health meet: Developmental prevention and early intervention in schools. *Development and psychopathology*, 14(4), 861-875.
- Noe, R. A., & Wilk, S. L. (1993). Investigation of the factors that influence employees' participation in development activities. *Journal of applied psychology*, 78(2), 291.
- Norris, F. H., Friedman, M. J., & Watson, P. J. (2002). 60,000 disaster victims speak: Part II. Summary and implications of the disaster mental health research. *Psychiatry: Interpersonal and biological processes*, 65(3), 240-260.

- Odanga, S. J. O., Raburu, P. A., & Aloka, P. J. O. (2015). Influence of Gender on Teachers' Self-Efficacy in Secondary Schools of Kisumu County, Kenya. *Academic Journal of Interdisciplinary Studies*, 4(3), 189-197.
- Orosco, M. J., & O'Connor, R. (2014). Culturally responsive instruction for English language learners with learning disabilities. *Journal of learning disabilities*, 47(6), 515-531.
- Parr, D. M., & Trexler, C. J. (2011). Students' experiential learning and use of student farms in sustainable agriculture education. *Journal of Natural Resources and Life Sciences Education*, 40(1), 172-180.
- Pendergast, D., Garvis, S., & Keogh, J. (2011). Pre-service student-teacher self-efficacy beliefs: An insight into the making of teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(12), 46-58
- Pendergast, D., Garvis, S., & Keogh, J. (2011). Pre-Service Student-Teacher Self-efficacy Beliefs: An Insight Into the Making of Teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(12).
- Pianta, R. C., & Walsh, D. J. (1998). Applying the construct of resilience in schools: Cautions from a developmental systems perspective. *School Psychology Review*, 27(3), 407-417.
- Pintrich, PR και DH Schunk. (1996). *Κίνητρα στην Εκπαίδευση: Θεωρία, Έρευνα και Εφαρμογές*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Poehner, M. E., & Lantolf, J. P. (2010). Vygotsky's teaching-assessment dialectic and L2 education: The case for dynamic assessment. *Mind, Culture, and Activity*, 17(4), 312-330.
- Pollard, A., with Collins, J., Simco, N., Swaffield, s., Warin, J., and Warwick, P. (2005) *Reflective Teaching: 2nd. edition*. London: Continuum.
- Prati, G. (2010). Psychometric properties of the dispositional resilience scale. *Journal of Psychology*, 4(3), 252-261.

- Raath, S., & Hay, A. (2016). Self-efficacy: A South African case study on teachers' commitment to integrate climate change resilience into their teaching practices. *Cogent Education*, 3(1), 1264698.
- Rafferty, A. E., & Simons, R. H. (2006). An examination of the antecedents of readiness for fine-tuning and corporate transformation changes. *Journal of business and psychology*, 20(3), 325-350.
- Razmjoo, S. A., & Barabadi, E. (2015). An activity theory analysis of ELT reform in Iranian public schools. *Iranian Journal of Applied Linguistics*, 18(1), 127-166
- Richards, J. C. (2008). Second language teacher education today. *RELC journal*, 39(2), 158-177.
- Richards, K. A. R., Levesque-Bristol, C., Templin, T. J., & Graber, K. C. (2016). The impact of resilience on role stressors and burnout in elementary and secondary teachers. *Social Psychology of Education*, 19(3), 511-536.
- Riulli, L., Savicki, V., & Cepani, A. (2002). Resilience in the face of catastrophe: Optimism, personality, and coping in the Kosovo crisis. *Journal of applied social psychology*, 32(8), 1604-1627.
- Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher-student relationships on students' school engagement and achievement: A meta-analytic approach. *Review of Educational Research*, 81, 493–529. doi:10.3102/0034654311421793
- Roosevelt, FD (20 Σεπτεμβρίου 1940). Ομιλία στο Πανεπιστήμιο της Πενσυλβανίας, Φιλαδέλφεια.
- Rossen, E., & Cowan, K. C. (2014). Improving mental health in schools. *Phi Delta Kappan*, 96(4), 8-13.
- Rosén, M., Gustafsson, J. E., & Myrberg, E. (2003). Läskompetens i skolår 3 och 4. Nationell rapport från PIRLS 2001 i Sverige. The IEA Progress in International reading literacy study.

- Rutten, B. P., Hammels, C., Geschwind, N., Menne-Lothmann, C., Pishva, E., Schruers, K., ... & Wichers, M. (2013). Resilience in mental health: linking psychological and neurobiological perspectives. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 128(1), 3-20.
- Rutter, M. (1987). Psychosocial resilience and protective mechanisms. *American journal of orthopsychiatry*, 57(3), 316-331.
- Rutter, M. (1993). Resilience: some conceptual considerations. *Journal of adolescent health*.
- Rutter, M. (2001). Psychosocial adversity: Risk, resilience and recovery. *The context of youth violence: Resilience, risk, and protection*, 13-41.
- Rutter, M. (2012). Resilience as a dynamic concept. *Development and Psychopathology*, 24(2), 335-344.
- Sagor, R. (1992). *Πώς να διεξαγάγετε Συνεργατική Έρευνα Δράσης*. Αλεξάνδρεια, Va .: Ένωση εποπτείας και ανάπτυξης προγραμμάτων σπουδών..
- Sagor, R. (1993). *Μαθητές με κίνδυνο: Προσέγγιση και διδασκαλία τους*. Swampscott, Mass .: Watersun Press.
- Schneider, T. R., Lyons, J. B., & Khazon, S. (2013). Emotional intelligence and resilience. *Personality and Individual Differences*, 55(8), 909-914.
- Schunk, D. H., & Pajares, F. (2002). The development of academic self-efficacy. In *Development of achievement motivation* (pp. 15-31). Academic Press.
- Schwarzer, R., & Born, A. (1997). Optimistic self-beliefs: Assessment of general perceived self-efficacy in thirteen cultures. *World Psychology*, 3, 177-19
- Seligman, M., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 514. doi:10.1037//0003-066x.55.1.5
- Siegel, D. J., Siegel, M. W., & Parker, S. C. (2016). Internal education and the roots of resilience: Relationships and reflection as the new R's of education. In *Handbook of mindfulness in education* (pp. 47-63). Springer, New York, NY.

- Sinclair, C. (2008). Initial and changing student teacher motivation and commitment to teaching. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 36(2), 79-104.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99, 611-625
- Steinhardt, M. A., Smith Jaggars, S. E., Faulk, K. E., & Gloria, C. T. (2011). Chronic work stress and depressive symptoms: Assessing the mediating role of teacher burnout. *Stress and Health*, 27(5), 420-429
- Tsai, C. Y., & Huang, T. C. (2018). The relationship between adult self-efficacy and scientific competencies: the moderating effect of gender. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 16(1), 91-106.
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23, 944-956.
- Unterbrink, T., Zimmermann, L., Pfeifer, R., Rose, U., Joos, A., Hartmann, A., ... & Bauer, J. (2010). Improvement in school teachers' mental health by a manual-based psychological group program. *Psychotherapy and psychosomatics*, 79(4), 262-264.
- Vaillant, G. E., & Davis, J. T. (2000). Social/emotional intelligence and midlife resilience in schoolboys with low tested intelligence. *American Journal of Orthopsychiatry*, 70(2), 215-222.
- Vera E.M., Shin R.Q., Montgomery G.P., Midner C., & Speight S.L. (2004). Conflict resolution styles, self-efficacy, self-control, and future orientation of urban adolescents. *Professional School of Counselling*, 8, 73–81.
- Vieluf S., Kunter M., & van de Vijver F.J.R. (2013). Teacher self-efficacy in cross-national perspective. *Teaching and Teacher Education*, 35, 92-103

- Wagnild, G. M., & Young, H. M. (1993). Development and psychometric evaluation of the Resilience Scale. *Journal of Nursing Measurement, 1*(2), 165–178.
- Wang, V. C., & Sarbo, L. (2004). Philosophy, role of adult educators, and learning: How contextually adapted philosophies and the situational role of adult educators affect learners' transformation and emancipation. *Journal of transformative education, 2*(3), 204-214.
- Watson, P., & Neria, Y. (2013). Understanding and fostering resilience in persons exposed to trauma. *Psychiatric Times, 30*(5), 20-20.
- Weare, K., & Nind, M. (2011). Mental health promotion and problem prevention in schools: what does the evidence say?. *Health promotion international, 26*(suppl_1), i29-i69.
- Wehlage, GG, RA Rutter, GA Smith, N. Lesko και RR Fernandez. (1989). *Μείωση του κινδύνου: Σχολεία ως κοινότητες υποστήριξης* . Νέα Υόρκη: The Falmer Press.
- Werner, E. E. (1993). Risk, resilience, and recovery: Perspectives from the Kauai Longitudinal Study. *Development and psychopathology, 5*(4), 503-515.
- Wheatley, K. F. (2005). The case for reconceptualizing teacher efficacy research. *Teaching and Teacher Education, 21*, 747-76
- Wolters, C. A., & Daugherty, S. G. (2007). Goal structures and teachers' sense of efficacy: Their relation and association to teaching experience and academic level. *Journal of educational psychology, 99*(1), 181.
- Wolin, S. J., & Wolin, S. (1993). *The Resilient Self: How Survivors of Troubled Families Arise above Adversity*. New York: Villard Books.
- Yost, D. S. (2006). Reflection and self-efficacy: Enhancing the retention of qualified teachers from a teacher education perspective. *Teacher Education Quarterly, 33*(4), 59-76
- Zimmerman B.J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology, 25*, 82-91.

Zimmerman, B. J., Bandura, A., & Martinez-Pons, M. (1992). Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American educational research journal*, 29(3), 663-676.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών



ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΓΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ

Θα εκτιμούσαμε ιδιαίτερα αν συμπληρώνατε το ανώνυμο αυτό ερωτηματολόγιο. Οι απαντήσεις σας θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά ως στατιστικά στοιχεία για ερευνητικούς σκοπούς. Εάν επιθυμείτε να ενημερωθείτε για τα αποτελέσματα της έρευνας ή για οποιαδήποτε άλλη πληροφορία παρακαλούμε επικοινωνήστε:

Α.-Σ. Αντωνίου, Αναπλ. Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε.- ΕΚΠΑ (as_antoniou@primedu.uoa.gr)

1^ο ΜΕΡΟΣ:

©ASA

0	1	2	3	4	5	6
Ποτέ	Μερικές φορές το χρόνο ή λιγότερο	Μια φορά το μήνα ή λιγότερο	Μερικές φορές το μήνα	Μια φορά την εβδομάδα	Μερικές φορές την εβδομάδα	Κάθε μέρα

1. Νιώθω ψυχικά εξαντλημένος/η από τη δουλειά μου 0 1 2 3 4 5 6
2. Νιώθω «άδειος/α» μετά από τη δουλειά μου 0 1 2 3 4 5 6
3. Νιώθω κουρασμένος/η όταν ξυπνάω το πρωί και έχω να αντιμετωπίσω άλλη μια μέρα δουλειάς 0 1 2 3 4 5 6
4. Μπορώ εύκολα να καταλάβω πως αισθάνονται οι μαθητές μου 0 1 2 3 4 5 6
5. Νιώθω ότι συμπεριφέρομαι σε μερικούς μαθητές μου απρόσωπα, σαν να είναι αντικείμενα 0 1 2 3 4 5 6
6. Είναι πολύ κουραστικό συναίσθημα για μένα, να δουλεύω με ανθρώπους όλη την ημέρα 0 1 2 3 4 5 6
7. Αντιμετωπίζω τα προβλήματα των μαθητών μου πολύ αποτελεσματικά 0 1 2 3 4 5 6
8. Νιώθω εξουθενωμένος/η από τη δουλειά μου 0 1 2 3 4 5 6
9. Νιώθω ότι με την εργασία μου επηρεάζω θετικά τις ζωές άλλων ανθρώπων 0 1 2 3 4 5 6
10. Έχω γίνει περισσότερο σκληρός/η με τους ανθρώπους από τότε που άρχισα αυτή τη δουλειά 0 1 2 3 4 5 6
11. Ανησυχώ μήπως αυτή η δουλειά με κάνει περισσότερο σκληρό/ή 0 1 2 3 4 5 6
12. Νιώθω γεμάτος/η ενεργητικότητα 0 1 2 3 4 5 6
13. Νιώθω απογοητευμένος/η από τη δουλειά μου 0 1 2 3 4 5 6
14. Νιώθω ότι εργάζομαι πολύ σκληρά στη δουλειά μου 0 1 2 3 4 5 6
15. Στην πραγματικότητα δεν με ενδιαφέρει τι συμβαίνει σε μερικούς μαθητές μου 0 1 2 3 4 5 6
16. Μου δημιουργεί πολύ στρες το ότι στη δουλειά μου έχω άμεση επαφή με ανθρώπους 0 1 2 3 4 5 6
17. Μπορώ να δημιουργήσω μια άνετη ατμόσφαιρα με τους μαθητές μου 0 1 2 3 4 5 6
18. Νιώθω αναζωογονημένος/η όταν δουλεύω σε στενή επαφή με τους μαθητές μου 0 1 2 3 4 5 6
19. Έχω καταφέρει πολλά αξιόλογα πράγματα σε αυτή τη δουλειά 0 1 2 3 4 5 6
20. Νιώθω ότι βρίσκομαι στα όρια της αντοχής μου 0 1 2 3 4 5 6
21. Αντιμετωπίζω ήρεμα τις συναισθηματικές φορτίσεις που προκύπτουν από την δουλειά μου 0 1 2 3 4 5 6
22. Αισθάνομαι ότι οι μαθητές μου κατηγορούν εμένα για μερικά από τα προβλήματά τους 0 1 2 3 4 5 6

Διαφωνώ Απόλυτα 1..... 2..... 3..... 4..... 5..... 6..... 7 Συμφωνώ Απόλυτα

1. Δε δυσκολεύομαι καθόλου να εκφράσω τα συναισθήματά μου με λόγια	1	2	3	4	5	6	7
2. Συχνά το βρίσκω δύσκολο να δω τα πράγματα από την οπτική γωνία των άλλων	1	2	3	4	5	6	7
3. Γενικά είμαι ένα ιδιαίτερα δραστήριο άτομο με στόχους	1	2	3	4	5	6	7
4. Συνήθως μου είναι δύσκολο να ελέγξω τα συναισθήματά μου	1	2	3	4	5	6	7
5. Γενικά δε βρίσκω τη ζωή διασκεδαστική	1	2	3	4	5	6	7
6. Μπορώ να χειριστώ αποτελεσματικά τους άλλους ανθρώπους	1	2	3	4	5	6	7
7. Έχω την τάση να αλλάζω γνώμη συχνά	1	2	3	4	5	6	7
8. Γενικά δυσκολεύομαι να κατανοήσω τι ακριβώς νιώθω	1	2	3	4	5	6	7
9. Πιστεύω πως έχω πολλά χαρίσματα	1	2	3	4	5	6	7
10. Συχνά δυσκολεύομαι να υπερασπισθώ τα δικαιώματά μου	1	2	3	4	5	6	7
11. Συνήθως μπορώ να επηρεάσω τα συναισθήματα των άλλων ανθρώπων	1	2	3	4	5	6	7
12. Γενικά είμαι απαισιόδοξος άνθρωπος	1	2	3	4	5	6	7
13. Οι κοντινοί μου άνθρωποι παραπονιούνται ότι δεν τους συμπεριφέρομαι σωστά	1	2	3	4	5	6	7
14. Συνήθως δυσκολεύομαι να προσαρμόζω τη ζωή μου ανάλογα με τις περιστάσεις	1	2	3	4	5	6	7
15. Γενικά, είμαι ικανός να αντιμετωπίσω το άγχος	1	2	3	4	5	6	7
16. Συχνά δυσκολεύομαι να δείχνω στοργή στους κοντινούς μου ανθρώπους	1	2	3	4	5	6	7
17. Συνήθως μπορώ να «μπω στη θέση του άλλου» και να καταλάβω τα συναισθήματά του	1	2	3	4	5	6	7
18. Δεν έχω αρκετά κίνητρα στη ζωή μου	1	2	3	4	5	6	7
19. Συνήθως μπορώ να βρω τρόπους να ελέγξω τα συναισθήματά μου όταν το θέλω	1	2	3	4	5	6	7
20. Σε γενικές γραμμές, είμαι ευχαριστημένος/η από τη ζωή μου	1	2	3	4	5	6	7
21. Θα περιέγραφα τον εαυτό μου ως καλό διαπραγματευτή	1	2	3	4	5	6	7
22. Συχνά ανακατεύομαι σε καταστάσεις και αργότερα το μετανιώνω	1	2	3	4	5	6	7
23. Συχνά, σταματώ αυτό που κάνω και συγκεντρώνομαι σε αυτό που νιώθω	1	2	3	4	5	6	7
24. Αισθάνομαι καλά με τον εαυτό μου	1	2	3	4	5	6	7
25. Έχω την τάση να υποχωρώ, ακόμη και όταν γνωρίζω πως έχω δίκιο	1	2	3	4	5	6	7
26. Πιστεύω πως δεν έχω καθόλου επιρροή στα συναισθήματα των άλλων	1	2	3	4	5	6	7
27. Πιστεύω ότι γενικά τα πράγματα θα εξελιχθούν καλά στη ζωή μου	1	2	3	4	5	6	7
28. Δυσκολεύομαι να δεθώ πολύ ακόμη και με όσους βρίσκονται πολύ κοντά μου	1	2	3	4	5	6	7
29. Γενικά, μπορώ να προσαρμόζομαι σε καινούρια περιβάλλοντα και καταστάσεις	1	2	3	4	5	6	7
30. Οι άλλοι με θαυμάζουν, γιατί είμαι «άνετος»	1	2	3	4	5	6	7

1	2	3	4
Εντελώς ανακριβής	Όχι αρκετά ακριβής	Σχετικά ακριβής	Απόλυτα ακριβής

1. Έχω πλεονεκτήματα σε πολλούς τομείς, τα οποία μου επιτρέπουν να αντιμετωπίσω καλύτερα τις προκλήσεις της ζωής 1 2 3 4
2. Μπορώ να αναλύσω καταστάσεις από διαφορετικές οπτικές γωνίες 1 2 3 4
3. Μπορώ να παραμείνω ήρεμος/η σε περιπτώσεις έκτακτης ανάγκης 1 2 3 4
4. Μπορώ να βασίζομαι στους φίλους/ες μου σε περιόδους δυσκολίας 1 2 3 4
5. Οι φίλοι/ες μου θεωρούν ότι είμαι «χαλαρός» σαν άνθρωπος 1 2 3 4
6. Πιστεύω πολύ στον εαυτό μου 1 2 3 4
7. Μπορώ να κατανοήσω ποια είναι η ευπρεπής συμπεριφορά στο χειρισμό διαφορετικών καταστάσεων 1 2 3 4
8. Είμαι σε θέση να αντιμετωπίζω δυσκολίες στη ζωή 1 2 3 4
9. Βιώνω μια ευτυχημένη ζωή 1 2 3 4
10. Τόσο οι επιτυχίες όσο και οι αποτυχίες αποτελούν σημαντικά εφόδια για τη ζωή 1 2 3 4
11. Μπορώ να χειριστώ πολλά πράγματα με τον κατάλληλο τρόπο 1 2 3 4
12. Έχω ήδη περάσει δυσκολίες, οπότε μπορώ να ανταπεξέλθω στα παρόντικά προβλήματα 1 2 3 4
13. Μιλώντας γενικά, είμαι ικανοποιημένος/ή με τον εαυτό μου 1 2 3 4
14. Είμαι συνδεδεμένος/η με την κοινότητα στην οποία ανήκω 1 2 3 4
15. Επωφελέθηκα πολύ από την μελέτη της Πολιτικής θεωρίας 1 2 3 4
16. Λαμβάνω συναισθηματική υποστήριξη από την οικογένειά μου, σε περιόδους δυσκολίας 1 2 3 4
17. Μπορώ να συνεργαστώ με εκείνους, που έχουν διαφορετικές απόψεις από εμένα 1 2 3 4
18. Οι φίλοι μου με θεωρούν «καλό ακροατή» 1 2 3 4
19. Αντλώ πάντα ευχαρίστηση από την εργασία και τη ζωή 1 2 3 4
20. Πιστεύω ότι οι κανόνες και οι κανονισμοί είναι απαραίτητοι για τη διατήρηση καλής κοινωνικής οργάνωσης 1 2 3 4
21. Η οικογένειά μου με υποστηρίζει, όταν υποφέρω από απογοήτευση 1 2 3 4
22. Η οικογένειά μου μοιράζεται τη χαρά μου, όταν εκπληρώνω τα όνειρά μου 1 2 3 4
23. Η οικογένειά μου νοιάζεται πραγματικά για εμένα στην καθημερινή ζωή 1 2 3 4
24. Δεν έχω αργήσει ποτέ στο σχολείο, στην εργασία ή σε επαγγελματικό ραντεβού 1 2 3 4
25. Πιστεύω ότι, όπου υπάρχει θέληση, υπάρχει και τρόπος 1 2 3 4
26. Η οικογένειά μου με υποστηρίζει πρόθυμα σε ό, τι αποφασίσω να κάνω 1 2 3 4
27. Δεν είναι όλες οι συνήθειές μου καλές 1 2 3 4
28. Μερικές φορές προσποιούμαι ότι έχω συγκεκριμένες γνώσεις 1 2 3 4
29. Δεν συμπαθώ όλους όσους γνωρίζω 1 2 3 4
30. Πιστεύω ότι η επιμονή θα οδηγήσει τελικά στην επιτυχία 1 2 3 4
31. Η οικογένειά μου συχνά μου προσφέρει οικονομική υποστήριξη 1 2 3 4

Συμφωνώ Απόλυτα 1..... 2..... 3..... 4..... 5..... 6 Διαφωνώ Απόλυτα

1. Όταν προσπαθώ πραγματικά, μπορώ να «πλησιάσω» και τους πιο δύσκολους μαθητές 1 2 3 4 5 6
2. Εάν ένας μαθητής/τρια δεν θυμάται τις πληροφορίες που έδωσα σε ένα προηγούμενο μάθημα, γνωρίζω πώς να αυξήσω την ικανότητά του/της να απορροφήσει πληροφορίες κατά το επόμενο μάθημα 1 2 3 4 5 6
3. Όταν ένας μαθητής/τρια λαμβάνει καλύτερη βαθμολογία από εκείνη που συνήθως παίρνει, αυτό συμβαίνει συνήθως επειδή βρήκα μία καλύτερη μέθοδο διδασκαλίας 1 2 3 4 5 6
4. Αν ένας μαθητής/τρια στην τάξη μου γίνει ενοχλητικός/ή και θορυβώδης, αισθάνομαι βέβαιος/η, ότι γνωρίζω κάποιες τεχνικές για να τον/την επαναφέρω στην «τάξη» γρήγορα 1 2 3 4 5 6
5. Αν προσπαθήσω σκληρά, μπορώ να «πλησιάσω» ακόμα και τους πιο δύσκολους ή χωρίς κίνητρα μαθητές 1 2 3 4 5 6

0	1	2	3	4
Πολύ δυσανεστημένος	Μερικώς δυσανεστημένος	Δεν είμαι σίγουρος	Μερικώς ικανοποιημένος	Πολύ ικανοποιημένος

1. Ελευθερία επιλογής της δικής σας μεθόδου εργασίας 0 1 2 3 4
 2. Ποικιλία στην εργασία σας 0 1 2 3 4
 3. Συνθήκες σωματικής εργασίας 0 1 2 3 4
 4. Ευκαιρίες για να χρησιμοποιήσετε τις ικανότητές σας 0 1 2 3 4
 5. Οι συνάδελφοί σας και οι συνεργάτες σας 0 1 2 3 4
 6. Αναγνώριση που λαμβάνετε για την καλή σας εργασιακή απόδοση 0 1 2 3 4
 7. Το ωράριο εργασίας σας 0 1 2 3 4
 8. Οι αποδοχές σας 0 1 2 3 4
 9. Το μέγεθος των ευθυνών που σας δίνεται 0 1 2 3 4
 10. Λαμβάνοντας υπ' όψιν τα πάντα, πώς αισθάνεστε για τη δουλειά σας; 0 1 2 3 4
-
-
-

Δημογραφικά Στοιχεία

1. Φύλο: Άνδρας Γυναίκα
2. Ηλικία: 25-30 31-35 36-40 41-45 46-50 51-55 56-60 61-65
3. Οικογενειακή Κατάσταση: Έγγαμος/η Άγαμος/η Διαζευγμένος/ η
Σε συμβίωση Άλλο
4. Εάν είστε έγγαμος/η, πόσα παιδιά έχετε;
5. Τόπος διδασκαλίας: Πόλη
6. Σε ποια βαθμίδα της εκπαίδευσης εργάζεστε; Πρωτοβάθμια Δευτεροβάθμια
7. Εργάζεστε ως εκπαιδευτικός: Γενικής Αγωγής Ειδικής Αγωγής
8. Πόσα χρόνια: είστε σε αυτή τη θέση; συνολικά στην εκπαίδευση
9. Πόσους μαθητές περίπου έχει: κάθε τάξη; γενικά το σχολείο σας;
10. Ποιές είναι οι ηλικίες των μαθητών στην τάξη σας; από έως
11. Πόσες είναι οι πραγματικές διδακτικές σας ώρες την εβδομάδα;
12. Πόσες ώρες περίπου την εβδομάδα αφιερώνετε σε καθένα από τα παρακάτω:
Διόρθωση Προετοιμασία Αξιολόγηση

13. Εάν έχετε στην τάξη σας μαθητές με ειδ. ανάγκες, προσδιορίστε ποιες είναι αυτές:

Αισθητηριακές Αναπηρίες	Κινητικές Αναπηρίες	Νοητική Υστέρηση	Προβλήματα Συμπεριφοράς	Συναισθηματικά Προβλήματα	Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος	Μαθησιακές Δυσκολίες	Χαρισματικά Παιδιά	ΔΕΠ/Υ	Διαταραχές Διαγωγής	Άλλο

14. Τύποι ειδικών αναγκών με τους οποίους πιστεύετε ότι θα μπορούσατε να εργαστείτε:

Αισθητηριακές Αναπηρίες	Κινητικές Αναπηρίες	Νοητική Υστέρηση	Προβλήματα Συμπεριφοράς	Συναισθηματικά Προβλήματα	Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος	Μαθησιακές Δυσκολίες	Χαρισματικά Παιδιά	ΔΕΠ/Υ	Διαταραχές Διαγωγής	Άλλο

15. Αν απουσιάζετε συχνά, τι ποσοστό απουσιών νομίζετε ότι οφείλεται στο στρες; %

16. Σκεφτήκατε τα τελευταία 5 χρόνια να εγκαταλείψετε το επάγγελμά σας; ναι όχι

17. Μήπως σκέφτεστε τώρα για:
άλλο επάγγελμα ναι όχι
πρόωρη σύνταξη ναι όχι

ΕΥΧΑΡΙΣΤΟΥΜΕ ΓΙΑ ΤΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΣΑΣ!