



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
Εθνικόν και Καποδιστριακόν
Πανεπιστήμιον Αθηνών
— ΙΔΡΥΘΕΝ ΤΟ 1837 —



Δ.Π.Μ.Σ. Κοινωνική Νευροεπιστήμη,
Κοινωνική Παιδαγωγική και Εκπαίδευση
[Social Neuroscience, Social Pedagogy
and Education]

**Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης
Ιατρική Σχολή, Τμήμα Βιολογίας**

**Διατμηματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών
«Κοινωνική Νευροεπιστήμη,
Κοινωνική Παιδαγωγική και Εκπαίδευση»
«Social Neuroscience, Social Pedagogy and Education»**

**Ψυχική Ανθεκτικότητα και ο ρόλος του Άγχους
στους Εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
Μία Κοινωνικοπαιδαγωγική Προσέγγιση**

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Αμαρυλλίδας Μπέλλου

A.M.: 7981200221030

Εξεταστική Επιτροπή:

Μαρία Βασιλειάδου, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Τμήμα Κοινωνικής
Θεολογίας & Θρησκευσιολογίας, Ε.Κ.Π.Α. (Επιβλέπουσα)

Ηρώ Μυλωνάκου-Κεκέ, Καθηγήτρια, ΠΤΔΕ, Ε.Κ.Π.Α.

Σπυρίδων Βασδέκης, Ομότιμος Καθηγητής, Ιατρική Σχολή, Ε.Κ.Π.Α.

Η Διπλωματική Εργασία εκπονήθηκε στο ΔΠΜΣ για τη χορήγηση Διπλώματος
Μεταπτυχιακών Σπουδών (Δ.Μ.Σ.) στην Κοινωνική Νευροεπιστήμη,
Κοινωνική Παιδαγωγική και Εκπαίδευση του Ε.Κ.Π.Α.

Αθήνα, Ιανουάριος 2025



HELLENIC REPUBLIC

**National and Kapodistrian
University of Athens**

EST. 1837



**Social Neuroscience
Social Pedagogy
and Education**

**Department of Pedagogy and Primary Education,
School of Medicine, Department of Biology**

**Interdepartmental Master Degree Programme in
«Social Neuroscience, Social Pedagogy and Education»**

**Mental Resilience and the role of Stress in Primary
Education Teachers**

A Sociopedagogical Approach

A MASTER'S THESIS

Amaryllis Bellou

A.N. 7981200221030

Examination Committee:

Maria Vassiliadou, Associate Professor, Department of Social Theology &
Religion, N.K.U.A. (Supervisor)

Iro Mylonakou-Keke, Professor, Department of Pedagogy and Primary Education,
N.K.U.A.

Spyridon Vasdekis, Emeritus Professor, Medical School, N.K.U.A.

A dissertation submitted to the Interdepartmental Master Degree Programme in "Social
Neuroscience, Social Pedagogy and Education" at the NKUA for the award of the Master of
Science in Social Neuroscience, Social Pedagogy and Education

Athens, January, 2025

**Ψυχική Ανθεκτικότητα και ο ρόλος του Άγχους
στους Εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
Μία Κοινωνικοπαιδαγωγική Προσέγγιση**

**Αμαρυλλίς Μπέλλου
Α.Μ.: 7981200221030**

Μέλη Τριμελούς Επιτροπής Αξιολόγησης:

1. Μαρία Βασιλειάδου, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Τμήμα Κοινωνικής Θεολογίας & Θρησκευσιολογίας, Ε.Κ.Π.Α.
(Επιβλέπουσα)
2. Ηρώ Μυλωνάκου- Κεκέ, Καθηγήτρια, ΠΤΔΕ, Ε.Κ.Π.Α.
3. Σπυρίδων Βασδέκης, Ομότιμος Καθηγητής, Ιατρική Σχολή, Ε.Κ.Π.Α.

ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΔΗΛΩΣΗ

Αυτή η διπλωματική εργασία υποβάλλεται από την συγγραφέα της ως μερική εκπλήρωση των απαιτήσεων του Διατμηματικού Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών στην «Κοινωνική Νευροεπιστήμη, Κοινωνική Παιδαγωγική και Εκπαίδευση» (Social Neuroscience, Social Pedagogy and Education) του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών. Υπεύθυνα δηλώνεται ότι η συγκεκριμένη διπλωματική εργασία έχει συγγραφεί από την υπογράφουσα και δεν έχει υποβληθεί ούτε έχει αξιολογηθεί σε οποιοδήποτε άλλο πλαίσιο (π. χ. άλλου μεταπτυχιακού ή προπτυχιακού τίτλου σπουδών κ.ά.), στην Ελλάδα ή στο εξωτερικό.

Αμαρυλλίς Μπέλλου



Πνευματικά δικαιώματα

Copyright © (Αμαρυλλίς Μπέλλου, 2025)

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.

Η έγκριση της διπλωματικής εργασίας από το Διατμηματικό Πρόγραμμα
Μεταπτυχιακών Σπουδών «Κοινωνική Νευροεπιστήμη, Κοινωνική Παιδαγωγική
και
Εκπαίδευση» (Social Neuroscience, Social Pedagogy and Education) του Εθνικού
και
Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών δεν δηλώνει απαραίτητως την
αποδοχή των
απόψεων της συγγραφέως.

*Στην οικογένεια μου & στην παιδαγωγική μου οικογένεια
για όλα όσα απλόχερα μου έχουν χαρίσει...*

Η Κοινωνική Παιδαγωγική είναι η επιστήμη, η οποία “ενεργεί” ως “λειτουργικό ενδιάμεσο” μεταξύ ατόμου και κοινωνίας, είναι η οργανωμένη “διαμεσολάβηση” ανάμεσα στο βιοψυχοκοινωνικό σύστημα άνθρωπος και στο κοινωνικό (πολιτισμικό, οικονομικό, πολιτικό, τεχνολογικό) υπερσύστημα που τον περιβάλλει.

(Μυλωνάκου-Κεκέ, 2003, σσ. 306-307· 2013, σσ. 362-363)

Ευχαριστίες

Με το πέρας της μεταπτυχιακής διπλωματικής εργασίας που αποτελεί και την κορωνίδα της ακαδημαϊκής πορείας στο Διατμηματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών, αυθόρμητα, πηγαία και ειλικρινά, ανακύπτει η ανάγκη της απόδοσης ευχαριστιών σε όλους τους ανθρώπους που λειτούργησαν -ο καθένας από τον ρόλο του και με τον τρόπο του- ως καταλύτες για την πραγμάτωση της.

Θα ήθελα να εκφράσω τις εγκάρδιες ευχαριστίες μου σε όλους αυτούς που λειτούργησαν ως ανεκτίμητοι συνοδοιπόροι για την εκπόνηση του παρόντος έργου. Αρχικά, θα ήθελα να ευχαριστήσω σύσσωμο το ανθρώπινο δυναμικό του Διατμηματικού Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών για όλα όσα γενναϊόδωρα μοιράστηκαν στην πορεία αυτών των ετών. Όλοι τους και ο καθένας ξεχωριστά, αποτέλεσαν πυλώνες ακαδημαϊκής αριστείας, εξαιρετων επαγγελματιών ,μα πάνω από όλα πυλώνες ήθους και ακεραιότητας που με το ζωντανό τους παράδειγμα, αποτέλεσαν ισχυρότατο κίνητρο για την αέναη ανάπτυξη μου.

Εν συνεχεία, θα ήθελα να ευχαριστήσω την επιβλέπουσα της μεταπτυχιακής διπλωματικής εργασίας μου, κυρία Μαρία Βασιλειάδου, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια του Τμήματος Κοινωνικής Θεολογίας & Θρησκευολογίας του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, για την πολύτιμη βοήθεια της και την επιστημονική πλαισίωση που μου παρείχε. Στο παρόν θέμα η πολυεπίπεδη εμπειρία της -τόσο ακαδημαϊκή όσο και επαγγελματική- ήταν καθοριστική. Η ευγένεια και η πραότητα της- αξίζουν ειδική μνεία- πάντα περιέβαλλαν την κοινή μας πορεία.

Νιώθω την ιδιαίτερη ανάγκη να εκφράσω την ειλικρινή ευγνωμοσύνη μου προς το πρόσωπο της κυρίας Ηρούς Μυλωνάκου -Κεκέ, Καθηγήτριας του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, για την ουσιαστική και καταλυτική συμβολή της στη διαμόρφωση της κοινωνικοπαιδαγωγικής μου ταυτότητας. Από την πρώτη στιγμή υποδοχής στο Διατμηματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών, ως τώρα που γράφονται αυτές οι γραμμές, τόσο σε συλλογικό αλλά ιδιαίτερα σε ατομικό επίπεδο η κυρία Ηρώ Μυλωνάκου- Κεκέ, η οποία με το αμείωτο ενδιαφέρον της συνδυαστικά με την

αδιαμφισβήτητη αγάπη της για το αντικείμενο της Κοινωνικής Παιδαγωγικής και την εις βάθος επιστημοσύνη της , με στήριξε, ενθάρρυνε και παρότρυνε στο μέγιστο βαθμό. Ούσα Κοινωνική Παιδαγωγός στον απόλυτο βαθμό -όχι απλά εφαρμόζοντας τις αρχές και τις αξίες της πολυδιάστατης αυτής επιστήμης, αλλά πορευόμενη με γνήσιο κοινωνικοπαιδαγωγικό ήθος-, με την καλοσύνη και τη στάση της, αποτέλεσε ανεξάντλητη πηγή έμπνευσης για εμένα.

Θα ήθελα να ευχαριστήσω, επίσης, τον κύριο Σπυρίδωνα Βασδέκη, Ομότιμο Καθηγητής της Ιατρικής Σχολής του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, για την τιμή που μου έκανε να συμμετέχει στη σύνθεση της εξεταστικής επιτροπής και στην κρίση της μεταπτυχιακής διπλωματικής εργασίας μου.

Ιδιαίτερες και θερμές ευχαριστίες σε όλους τους συνεργάτες της επαγγελματικής μου καθημερινότητας. Το χαμόγελο, η προθυμία τους και η συνεχής διαθεσιμότητα που επέδειξαν όλο αυτό το διάστημα απέναντι μου, όπως και τα θερμά και ειλικρινή λόγια τους, ήταν για εμένα το πιο αποδοτικό καύσιμο για να προχωρήσω το έργο μου. Το ίδιο ισχύει και για το φιλικό μου περιβάλλον σχετικά με την ένθερμη εμπύχωση και υποστήριξη που συνεχώς μου παρείχε.

Τις ατελείωτες ευχαριστίες, την ανυπολόγιστη και απέραντη ευγνωμοσύνη μου, όμως, τις οφείλω στον πυρήνα της οικογένειας μου-τους γονείς, τον σύζυγο και τα παιδιά μου- , οι οποίοι με την αφειδώλευτη αγάπη, την αμέριστη φροντίδα, την ανεκτίμητη υπομονή και τον πηγαίο ενθουσιασμό τους, αποτέλεσαν όχι απλά σημείο αναφοράς αλλά και ουσιαστικής αναζωογόνησης για εμένα, ως καθημερινός σταθμός ανατροφοδότησης της απαραίτητης ενέργειας για την εκπόνηση της παρούσας εργασίας.

Περιεχόμενα

Ευχαριστίες.....	8
Περίληψη.....	16
Abstract	17
Εισαγωγή.....	18
ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ.....	27
Κεφάλαιο 1 ^ο Ψυχική Ανθεκτικότητα Εκπαιδευτικών	28
1.1 Εισαγωγή	28
1.2. Ορισμός.....	28
1.3. Χαρακτηριστικά Ανθεκτικών Ατόμων	31
1.4. Μοντέλα Ψυχικής Ανθεκτικότητας	32
1.5. Παράγοντες που επιδρούν στην Ψυχική Ανθεκτικότητα	34
1.6. Ψυχική Ανθεκτικότητα στην Εργασία.....	39
1.7. Ψυχική Ανθεκτικότητα Εκπαιδευτικών	41
1.8. Σύνοψη.....	46
Κεφάλαιο 2 ^ο Εργασιακό Άγχος Εκπαιδευτικών.....	48
2.1. Εισαγωγή	48
2.2. Ορισμός Εργασιακού Άγχους.....	48
2.3. Μοντέλα Άγχους.....	50
2.4. Πηγές Εργασιακού Άγχους	54
2.5. Εργασιακό Άγχος εκπαιδευτικών	55
2.6. Παράγοντες που σχετίζονται με το Εργασιακό Άγχος των Εκπαιδευτικών.....	57
2.7. Συμπτώματα Εργασιακού Άγχους των Εκπαιδευτικών.....	63
2.8. Ερευνητικά δεδομένα σχετικά με το Εργασιακό Άγχος των Εκπαιδευτικών	64
2.9. Σύνοψη.....	68
Κεφάλαιο 3 ^ο Κοινωνική Παιδαγωγική.....	71
3.1. Εισαγωγή	71
3.2. Κοινωνική Παιδαγωγική και Εργασιακό Άγχος	71

3.3. Κοινωνική Παιδαγωγική και Ψυχική Ανθεκτικότητα.....	74
3.3.1. Η Κοινωνική Παιδαγωγική ως εργαλείο παρέμβασης και πρόληψης στα ζητήματα Ψυχικής Ανθεκτικότητας.....	74
3.3.2. Στρατηγικές ενίσχυσης Ψυχικής Ανθεκτικότητας μέσω της Κοινωνικής Παιδαγωγικής.....	76
3.3.3. Κοινωνικοπαιδαγωγικά Μοντέλα και Κοινωνικοπαιδαγωγικά Εργαλεία.....	78
3.3.3.1. Ταινία Möbius/ Αναδρασιακός Βρόγχος.....	79
3.3.3.2. Το Μοντέλο Δένδρου.....	80
3.3.3.3. Το Μοντέλο Διαμαντιού.....	83
3.3.3.4. Το Μοντέλο SPIM4ReSt.....	85
3.3.3.5. Η έννοια του «Κοινού Τρίτου».....	87
3.4. Κοινωνικοπαιδαγωγικός χαρακτήρας της έρευνας και Θεμελιώδεις Διαστάσεις της Κοινωνικής Παιδαγωγικής.....	89
3.5. Σύνοψη.....	94
Κεφάλαιο 4^ο Κοινωνική Νευροεπιστήμη.....	96
4.1. Εισαγωγή.....	96
4.2. Κοινωνική Νευροεπιστήμη και Ψυχική Ανθεκτικότητα.....	96
4.2.1. Νοοτροπία Ανάπτυξης και Νοοτροπία Στασιμότητας.....	98
4.2.2. Τεχνική Σημαντικής Αλλαγής.....	101
4.2.3. Ο Μεθοδολογικός Κύβος του Buchkremer.....	104
4.3. Κοινωνική Νευροεπιστήμη και Εργασιακό Άγχος.....	107
4.3.1. Ερευνητική Ανασκόπηση.....	108
4.3.2. Στρατηγικές διαχείρισης Εργασιακού Άγχους μέσω της Κοινωνικής Νευροεπιστήμης.....	110
4.4. Σύνοψη.....	112
ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ.....	114
Κεφάλαιο 5^ο Ταυτότητα, Σημαντικότητα και Σχεδιασμός της έρευνας.....	115
5.1. Εισαγωγή.....	115
5.2. Σημαντικότητα και Αναγκαιότητα της έρευνας.....	115

5.3. Σκοπός της έρευνας	119
5.4. Ερευνητικά Ερωτήματα της έρευνας.....	119
5.5. Μεθοδολογικό Πλαίσιο Συλλογής Δεδομένων της έρευνας	122
5.6. Δείγμα και Δειγματοληψία της έρευνας	123
5.7. Μέθοδοι Ανάλυσης Δεδομένων της έρευνας.....	124
5.8. Ερευνητικά Εργαλεία Συλλογής Δεδομένων της έρευνας.....	124
5.9. Εγκυρότητα και Αξιοπιστία της έρευνας	129
5.10. Περιορισμοί της έρευνας.....	131
5.11. Σύνοψη.....	132
Κεφάλαιο 6^ο Αποτελέσματα της Έρευνας.....	133
6.1. Εισαγωγή	133
6.2. Ευρήματα και Αποτελέσματα Αναλύσεων αναφορικά με το Ερευνητικό Ερώτημα α/ Ψυχική Ανθεκτικότητα Εκπαιδευτικών.....	134
6.3. Ευρήματα και Αποτελέσματα Αναλύσεων αναφορικά με το Ερευνητικό Ερώτημα β/ Εργασιακό Άγχος Εκπαιδευτικών	156
6.4. Ευρήματα και Αποτελέσματα Αναλύσεων αναφορικά με το Ερευνητικό Ερώτημα γ/Συσχέτιση Ψυχικής Ανθεκτικότητας και Εργασιακού Άγχους Εκπαιδευτικών	159
6.5. Ευρήματα και Αποτελέσματα Αναλύσεων αναφορικά με το Ερευνητικό Ερώτημα δ/Διαφοροποίηση επιπέδων Ψυχικής Ανθεκτικότητας βάσει δημογραφικών παραγόντων	161
6.5.1. Φύλο.....	163
6.5.2. Χρόνια Εργασίας.....	164
6.5.3. Επίπεδο Σπουδών	166
6.6. Σύνοψη.....	167
Κεφάλαιο 7^ο Συζήτηση και Συμπεράσματα.....	172
7.1. Εισαγωγή	172
7.2. Προεκτάσεις της έρευνας και Προτάσεις για το μέλλον	179
7.3. Σύνοψη.....	180
Βιβλιογραφικές Αναφορές	182
Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία.....	182

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία.....	188
Παράρτημα.....	217

Περιεχόμενα Πινάκων

<i>Πίνακας 1</i> Δημογραφικά χαρακτηριστικά	133
<i>Πίνακας 2</i> Εργασιακό Άγχος Εκπαιδευτικών	157
<i>Πίνακας 3</i> Έλεγχος συσχέτισης Spearman's (Ψυχική Ανθεκτικότητα και Άγχος)	160
<i>Πίνακας 4</i> Έλεγχος Υποθέσεων Mann - Whitney (Φύλο)	164
<i>Πίνακας 5</i> Έλεγχος Kruskal-Wallis (Έτη Εργασίας στην Εκπαίδευση)	165
<i>Πίνακας 6</i> Ανάλυση post-hoc ψυχικής ανθεκτικότητας ως προς την εργασιακή εμπειρία	166
<i>Πίνακας 7</i> Έλεγχος Υποθέσεων Mann-Whitney (Επίπεδο Σπουδών)	167

Περιεχόμενα Εικόνων

<i>Εικόνα 1.</i> Ταινία του Möbius II ,από τον M. C. Escher,1963 (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021:416), απεικόνιση ενότητας θεωρίας και πράξης στην Κοινωνική Παιδαγωγική.	80
<i>Εικόνα 2.</i> Το Μοντέλο του Δένδρου των Eichsteller & Holthoff, 2009 (Μυλωνάκου, 2021 :193)	82
<i>Εικόνα 3.</i> Το Μοντέλο του Διαμαντιού των Eichsteller & Holthoff ,2011 (Μυλωνάκου-Κεκέ,2021 :197)	84
<i>Εικόνα 4.</i> Σχεδιαστική απεικόνιση του Μοντέλου SPIM4ReSt (Μυλωνάκου-Κεκέ,2021:558)	86
<i>Εικόνα 5.</i> Η δομή του Μοντέλου SPIM4ReSt (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021:559)	87
<i>Εικόνα 6.</i> Μετατόπιση από τη νοοτροπία στασιμότητας στη νοοτροπία ανάπτυξης στην κοινωνικοπαιδαγωγική κουλτούρα (Μυλωνάκου-Κεκέ,2021:513)	100
<i>Εικόνα 7.</i> «Μεθοδολογικός κύβος» για την εφαρμογή της Κοινωνικής Παιδαγωγικής (Προσαρμογή από Buchkremer, 1995: 256), Μυλωνάκου-Κεκέ,2021 : 114	105

Περιεχόμενα Σχημάτων

- Σχήμα 1** Ιστόγραμμα Σχετικών Συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την ευέλικτη λειτουργία τους στο σχολείο υπό αλλαγή συνθηκών. **136**
- Σχήμα 2** Ιστόγραμμα Σχετικών Συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το αν μπορούν να προσαρμοστούν γρήγορα σε νέες συνθήκες στο σχολείο. **137**
- Σχήμα 3** Ιστόγραμμα Σχετικών Συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το αν είναι οργανωμένοι στη δουλειά τους στο σχολείο. **137**
- Σχήμα 4** Ιστόγραμμα Σχετικών Συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το αν σκέφτονται πάνω στη διδασκαλία και στη μάθηση για μελλοντικά σχέδια. **138**
- Σχήμα 5** Ιστόγραμμα Σχετικών Συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το πόσο προσωπικά παίρνουν κάτι, όταν αυτό δεν πάει καλά στο σχολείο. **139**
- Σχήμα 6** Ιστόγραμμα Σχετικών Συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το αν βρίσκουν την αστεία πλευρά των προκλητικών καταστάσεων που αντιμετωπίζουν στο σχολείο. **139**
- Σχήμα 7** Ιστόγραμμα Σχετικών Συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το αν μπορούν να διατηρήσουν την ψυχραιμία τους, όταν νιώθουν εκνευρισμό ή θυμό στο σχολείο. **140**
- Σχήμα 8** Ιστόγραμμα Σχετικών Συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το αν εξισορροπούν τον ρόλο του εκπαιδευτικού με τις άλλες διαστάσεις της ζωής τους. **141**
- Σχήμα 9** Ιστόγραμμα Σχετικών Συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το αν διατηρούν γενικά αισιόδοξη στάση στο σχολείο. **141**
- Σχήμα 10** Ιστόγραμμα Σχετικών Συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την επιλογή τους να επικεντρωθούν στα δυνατά τους σημεία παρά στις ελλείψεις τους. **142**
- Σχήμα 11** Ιστόγραμμα Σχετικών Συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την αντιμετώπιση των λαθών τους ως ευκαιρία μάθησης. **143**
- Σχήμα 12** Ιστόγραμμα Σχετικών Συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το αν θέτουν στόχους και προσπαθούν να τους πετύχουν στο πλαίσιο του ρόλου τους ως εκπαιδευτικοί. **143**
- Σχήμα 13** Ιστόγραμμα Σχετικών Συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το αν έχουν ρεαλιστικές προσδοκίες από τον εαυτό τους ως εκπαιδευτικοί. **144**
- Σχήμα 14** Ιστόγραμμα Σχετικών Συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το ότι αν θέσουν κάτι ως στόχο και μπορούν να το πετύχουν. **145**
- Σχήμα 15** Ιστόγραμμα Σχετικών Συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το αν μπορούν να διατηρήσουν τον ενθουσιασμό και το κίνητρο τους, ακόμα και όταν τα πράγματα στο σχολείο γίνονται δύσκολα. **145**

- Σχήμα 16** Ιστόγραμμα Σχετικών Συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το αν τους αρέσει να μαθαίνουν και οι ίδιοι εν ώρα εργασίας. **146**
- Σχήμα 17** Ιστόγραμμα Σχετικών Συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το αν τους αρέσουν οι προκλήσεις στη δουλειά τους. **147**
- Σχήμα 18** Ιστόγραμμα Σχετικών Συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά αν είναι επίμονοι στη δουλειά τους. **147**
- Σχήμα 19** Ιστόγραμμα Σχετικών Συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το αν πιστεύουν ότι διατηρούν τον έλεγχο της δουλειάς τους. **148**
- Σχήμα 20** Ιστόγραμμα Σχετικών Συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το αν είναι σημαντικό για εκείνους να βάζουν τα δυνατά τους, ώστε να κάνουν τη δουλειά τους καλά.
149
- Σχήμα 21** Ιστόγραμμα Σχετικών Συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το αν ζητάνε τη βοήθεια συναδέλφων τους, όταν δεν είναι βέβαιοι για κάτι. **149**
- Σχήμα 22** Ιστόγραμμα Σχετικών Συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το αν είναι καλοί στο να δημιουργούν σχέσεις στα νέα σχολεία. **150**
- Σχήμα 23** Ιστόγραμμα Σχετικών Συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το αν είναι αρκετά επικοινωνιακοί ως εκπαιδευτικοί. **151**
- Σχήμα 24** Ιστόγραμμα Σχετικών Συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το αν μπορούν να δουν στη δουλειά τους μια κατάσταση από διαφορετικές μεριές, προκειμένου να βρουν μια λύση. **151**
- Σχήμα 25** Ιστόγραμμα Σχετικών Συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το αν μπορούν στη δουλειά να κοιτούν τα πράγματα υπό την οπτική άλλων ανθρώπων. **152**
- Σχήμα 26** Ιστόγραμμα Σχετικών Συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το αν στη δουλειά μπορούν να επιλύουν, γενικά, τις όποιες συγκρούσεις με άλλα άτομα. **153**
- Σχήμα 27** Μέσος Όρος και Τυπική Απόκλιση Δηλώσεων Εκπαιδευτικών **155**
- Σχήμα 28** Μέσος Όρος Απαντήσεων για τα Επίπεδα Άγχους των Εκπαιδευτικών **159**

Περίληψη

Η προτεινόμενη έρευνα στοχεύει στη μελέτη του επιπέδου Ψυχικής Ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών που δραστηριοποιούνται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση της περιφέρειας Αττικής, καθώς και στη διερεύνηση της σχέσης της με τα επίπεδα άγχους που αυτοί αντιμετωπίζουν. Παράλληλα, επιδιώκεται η εξέταση της πιθανής διαφοροποίησης της Ψυχικής Ανθεκτικότητας βάσει δημογραφικών παραμέτρων, όπως το φύλο, η ακαδημαϊκή εκπαίδευση και η επαγγελματική εμπειρία. Η έρευνα υιοθετεί ποσοτική μεθοδολογία, αξιοποιώντας τα ερωτηματολόγια «Multidimensional Teacher Resilience Scale» (Mansfield & Wosnitza, 2015) και «Αξιολόγησης του Άγχους» (Spielberger et al., 1983), τα οποία έχουν μεταφραστεί στα ελληνικά. Η ανάλυση των δεδομένων θα πραγματοποιηθεί μέσω του στατιστικού πακέτου SPSS, με εφαρμογή περιγραφικής και επαγωγικής στατιστικής για την εξαγωγή αποτελεσμάτων. Η βιβλιογραφική ανασκόπηση θα πλαισιώσει την έρευνα, εστιάζοντας στη συμβολή της Κοινωνικής Παιδαγωγικής και της Κοινωνικής Νευροεπιστήμης στο θέμα, εξετάζοντας παράλληλα τη σύνδεση αυτών των πεδίων με την Ψυχική Ανθεκτικότητα και το Άγχος, προσδίδοντας κατ' αυτόν τον τρόπο έναν κοινωνικοπαιδαγωγικό προσανατολισμό στην έρευνα αρχικά και κοινωνικοπαιδαγωγικό χαρακτήρα εν τέλει.

Λέξεις κλειδιά: Ψυχική Ανθεκτικότητα, Άγχος, Εκπαιδευτικοί, Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, Κοινωνική Παιδαγωγική, Κοινωνική Νευροεπιστήμη.

Abstract

The purpose of this research is to investigate the level of mental resilience among primary education teachers (Kindergarten and Primary) working in the Attica region and to examine its correlation with the stress levels these teachers experience. Furthermore, the study aims to determine whether mental resilience differs based on demographic variables such as gender, educational background, and years of professional experience.

A quantitative research methodology will be utilized, incorporating the "Multidimensional Teachers' Resilience Scale" (Mansfield & Wosnitza, 2015) and the "State-Trait Anxiety Inventory (STAI)" (Spielberger et al., 1983), both translated and adapted into Greek. The collected data will be analyzed using the SPSS statistical software, employing both descriptive and inferential statistical methods to draw meaningful insights and conclusions.

This research will be further enriched by an extensive literature review, which will provide a theoretical foundation and explore the interplay between mental resilience and stress. Particular emphasis will be placed on the role of Social Pedagogy and Social Neuroscience, integrating their contributions into the discussion. This framework ensures a socio-educational perspective, aligning the findings with broader educational and societal contexts.

Key Words: Mental Resilience, Stress, Teachers, Social Pedagogy, Social Neuroscience

Εισαγωγή

Η εμπάθυνση στην έρευνα σχετικά με την ψυχική ανθεκτικότητα και τη σύνδεσή της με τα επίπεδα άγχους που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην περιφέρεια Αττικής – τόσο μέσα από τη θεωρητική όσο και την ερευνητική προσέγγιση – βασίστηκε στην επαγγελματική μου εμπειρία. Η εξέλιξη και η ωρίμανση του θέματος ενισχύθηκαν σημαντικά κατά τη διάρκεια του Διατμηματικού Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών, το οποίο μου παρείχε πολύτιμες διεπιστημονικές προοπτικές και ευκαιρίες. Η μελέτη της ψυχικής ανθεκτικότητας και του εργασιακού άγχους των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, υπό το πρίσμα της Κοινωνικής Παιδαγωγικής, είναι μια πολύπλευρη διαδικασία, καθώς η Κοινωνική Παιδαγωγική αναγνωρίζει τον εκπαιδευτικό, όχι μόνο ως δάσκαλο, αλλά και ως κεντρικό παράγοντα κοινωνικής επιρροής, με σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της κοινωνίας (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021; Καραβάνα, Αντωνίου, & Ντάλλα, 2011). Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αποτελέσουν πρότυπα για τους μαθητές τους, καλλιεργώντας την ανθεκτικότητα τους και αναπτύσσοντας, παράλληλα, κοινωνική υπευθυνότητα και ενσυναίσθηση, αρετές κρίσιμες για το σύγχρονο παιδαγωγικό έργο (Gu & Day, 2007; Schwarzer & Hallum, 2008). Ενισχύοντας την ψυχική ανθεκτικότητά τους και περιορίζοντας το άγχος, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να προσφέρουν ένα θετικό παράδειγμα διαχείρισης των συναισθημάτων και επίλυσης προβλημάτων, κάτι που συμβάλλει στη δημιουργία ενός υγιούς μαθησιακού περιβάλλοντος σε μικροεπίπεδο τάξης, αρχικά, και ευημερίας του ευρύτερου περιβάλλοντος σε μακροεπίπεδο κοινότητας, στη συνέχεια (Howard & Johnson, 2004; Mansfield, Beltman, Price, & McConney, 2012). Διαχρονικά, η πολυπλοκότητα των τάξεων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης έχει αυξηθεί, με μαθητές από διαφορετικά κοινωνικοοικονομικά και πολιτισμικά υπόβαθρα, αλλά και με μαθητές που μπορεί να αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες ή συναισθηματικές προκλήσεις (Richards, 2012; Tait, 2008). Η ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών είναι κρίσιμη για να μπορέσουν να διαχειριστούν αυτές τις προκλήσεις με ψυχραιμία και να ανταποκριθούν στις ιδιαίτερες

ανάγκες των μαθητών τους, μειώνοντας παράλληλα τον κίνδυνο συναισθηματικής και σωματικής εξάντλησης των ίδιων (Richards & Hemphill, 2018; Παπαδοπούλου & Χατζηγεωργίου, 2021). Η Κοινωνική Παιδαγωγική επιτάσσει την καλλιέργεια της συναισθηματικής ευφυΐας στους εκπαιδευτικούς, η οποία είναι ουσιαστική για τη διαχείριση του άγχους και των συναισθηματικών πιέσεων της καθημερινής σχολικής ζωής (Schwarzer & Hallum, 2008). Οι εκπαιδευτικοί που έχουν υψηλή συναισθηματική ευφυΐα τείνουν να κατανοούν καλύτερα τις δικές τους ανάγκες και συναισθήματα, αλλά και τα συναισθήματα των μαθητών και του περιγύρου τους, κάτι που συμβάλλει στην προώθηση της ψυχικής τους ανθεκτικότητας (Μαρούδας, 2012). Η ψυχική ανθεκτικότητα συνδέεται στενά με τις κοινωνικές σχέσεις και την αλληλεπίδραση με το περιβάλλον. Ιδιαίτερως, η Κοινωνική Παιδαγωγική εστιάζει στις κοινωνικές διαστάσεις της εκπαίδευσης, λαμβάνοντας υπόψη τη διαφορετικότητα και τις ποικίλες κοινωνικοπολιτισμικές προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021; Παπαδοπούλου & Χατζηγεωργίου, 2021). Οι εκπαιδευτικοί που διακρίνονται για υψηλά επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας, κατορθώνουν να διαχειρίζονται το άγχος που προκύπτει από την ποικιλομορφία, συμβάλλοντας στη δημιουργία ενός συμπεριληπτικού σχολικού περιβάλλοντος. Στον αντίποδα, το υψηλό εργασιακό άγχος επηρεάζει αρνητικά την εκπαιδευτική απόδοση και την ποιότητα του διδακτικού έργου. Μέσω της Κοινωνικής Παιδαγωγικής, η ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών μπορεί να συμβάλλει στη διατήρηση της ποιότητας της εκπαίδευσης, καθώς επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να επικεντρωθούν στην εκπαιδευτική τους αποστολή με αφοσίωση και ηρεμία, παρέχοντας τους την απαραίτητη εργαλειοθήκη ώστε να διαχειρίζονται καλύτερα τις συγκρούσεις με θετικό τρόπο, διατηρώντας τον επαγγελματισμό τους (Gu & Day, 2007; Μυλωνάκου-Κεκέ, 2003). Αξιοσημείωτο είναι ότι μέσω της Κοινωνικής Παιδαγωγικής, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να υιοθετήσουν αποτελεσματικές στρατηγικές αντιμετώπισης του άγχους που βοηθούν στην ψυχολογική αποφόρτιση τους, ενώ οι πληροφορίες που προκύπτουν από την ανάλυση της ανθεκτικότητας και του άγχους επιτρέπουν στους υπεύθυνους τη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής και τον σχεδιασμό προγραμμάτων υποστήριξης, όπως η μείωση του ωραρίου, η παροχή συμβουλευτικών υπηρεσιών και η επιμόρφωση, που στοχεύουν στη βελτίωση των συνθηκών εργασίας των εκπαιδευτικών (Mansfield et al., 2012; Μαρούδας, 2012).

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση της ψυχικής ανθεκτικότητας και του άγχους των εργαζόμενων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση της περιφέρειας Αττικής, με ιδιαίτερη έμφαση στην Κοινωνική Παιδαγωγική, η οποία έχει τη δυναμική να φέρει σημαντικές αλλαγές σε ατομικό, επαγγελματικό και κοινωνικό επίπεδο. Ένας πιο ανθεκτικός και ψυχικά ισορροπημένος παιδαγωγός, έχοντας ως πυξίδα το κοινωνικοπαιδαγωγικό ήθος, μπορεί να προάγει ένα θετικό μαθησιακό περιβάλλον, συμβάλλοντας έτσι στην ευρύτερη κοινωνική ανάπτυξη και τη διαμόρφωση υγιών μελλοντικών πολιτών, με την παρούσα έρευνα να θέτει σαφείς στόχους. Αρχικά, τη μέτρηση της ψυχικής ανθεκτικότητας στους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Αττικής και την κατανόηση των παραγόντων που συμβάλλουν σε αυτήν, όπως η υποστήριξη από την εκπαιδευτική κοινότητα, οι προσωπικές δεξιότητες προσαρμογής και η εμπειρία. Παράλληλα, κρίθηκε σημαντικός ο εντοπισμός των βασικών αιτιών που προκαλούν άγχος στους εκπαιδευτικούς, καθώς και η διερεύνηση της σχέσης μεταξύ ψυχικής ανθεκτικότητας και άγχους. Η μελέτη επικεντρώνεται στο κατά πόσο η ψυχική ανθεκτικότητα μπορεί να λειτουργήσει ως προστατευτικός παράγοντας απέναντι στο εργασιακό άγχος, παρέχοντας στους εκπαιδευτικούς τα απαραίτητα εφόδια για να διαχειριστούν τις στρεσογόνες καταστάσεις και να ενισχύσουν την επαγγελματική τους ευημερία. Επιπλέον, εξετάζεται η διακύμανση των επιπέδων ψυχικής ανθεκτικότητας σε σχέση με παράγοντες όπως το φύλο, η ηλικία, το μορφωτικό επίπεδο και τα έτη επαγγελματικής εμπειρίας, με στόχο την εξαγωγή χρήσιμων συμπερασμάτων που θα συμβάλλουν στην κατανόηση των διαφορών και των αναγκών συγκεκριμένων υποομάδων εκπαιδευτικών.

Οι άξονες στους οποίους βασίστηκε η σχηματοποίηση του θέματος της παρούσας διπλωματικής εργασίας ήταν αρχικά οι θεωρητικές αναζητήσεις και οι ορισμοί των εννοιών των λέξεων- κλειδιών που την απαρτίζουν και σε ένα βαθύτερο επίπεδο η μεταξύ τους διεπιστημονική διασύνδεση. Αναλυτικότερα στο πρώτο κεφάλαιο, αποδόθηκαν οι ορισμοί της ψυχικής ανθεκτικότητας και των ανθεκτικών ατόμων, διερευνήθηκαν ζητήματα όπως οι παράγοντες που επιδρούν στην ψυχική ανθεκτικότητα, η ψυχική ανθεκτικότητα στη σφαίρα της εργασίας και πιο συγκεκριμένα στην καθημερινότητα των εκπαιδευτικών.

Στο δεύτερο κεφάλαιο που αφορούσε τη διερεύνηση του άγχους, αποδόθηκε ο ορισμός του, καταγράφηκαν τα μοντέλα και οι πηγές του εργασιακού άγχους και εν συνεχεία η

βιβλιογραφική ανασκόπηση επικεντρώθηκε στο εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών και με ποιους παράγοντες αυτό αλληλεπιδρά αλλά και στη συμπτωματολογία με την οποία αυτό εκδηλώνεται, ενώ προς υποστήριξη των προαναφερθέντων παρατέθηκαν ερευνητικά δεδομένα σχετικά με το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών. Στο τρίτο κεφάλαιο ακολούθησε η διερεύνηση της κάθε έννοιας αναφορικά με την Κοινωνική Παιδαγωγική στα πλαίσια της διεπιστημονικής αναζήτησης και συσχέτισης τους, αλλά και μια ενότητα (βλ. κεφάλαιο 4) με σκοπό να συγκεράσει τα ανωτέρω με τον δεύτερο θεμέλιο πυλώνα του Διατμηματικού Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών -την Κοινωνική Νευροεπιστήμη.

Ο δεύτερος άξονας της εργασίας ήταν ο ερευνητικός.

Πιο συγκεκριμένα τα ερευνητικά ερωτήματα που συγκρότησαν την έρευνα ήταν τα ακόλουθα:

- α. Ποιος είναι ο βαθμός της Ψυχικής Ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών που εργάζονται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση της περιφέρειας Αττικής;
- β. Ποιος είναι ο βαθμός του άγχους των εκπαιδευτικών που εργάζονται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση της περιφέρειας Αττικής;
- γ. Υπάρχει σχέση ανάμεσα στην Ψυχική Ανθεκτικότητα και το Άγχος των εκπαιδευτικών που εργάζονται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση της περιφέρειας Αττικής;
- δ. Διαφοροποιείται ο βαθμός της Ψυχικής Ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών που εργάζονται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση της περιφέρειας Αττικής ανάλογα με το φύλο, το επίπεδο σπουδών και τα χρόνια εργασίας;

Η ερευνητική μεθοδολογία της παρούσας έρευνας περιλαμβάνει τα εξής βασικά στοιχεία:

1. Ερευνητική Προσέγγιση

Η έρευνα ακολούθησε ποσοτική προσέγγιση με τη χρήση ερωτηματολογίων.

Η ποσοτική μέθοδος θα επιτρέψει τη συλλογή δεδομένων σε μεγάλο δείγμα εκπαιδευτικών και θα δώσει τη δυνατότητα στατιστικής ανάλυσης, ώστε να διερευνηθούν οι συσχετίσεις μεταξύ της ψυχικής ανθεκτικότητας και του άγχους.

2. Δείγμα

Το δείγμα αποτελείται από εκπαιδευτικούς-εργαζόμενους στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Νηπιαγωγεία & Δημοτικά) της περιφέρειας Αττικής. Η επιλογή των συμμετεχόντων πραγματοποιήθηκε με τη μέθοδο της δειγματοληψίας ευκολίας, επομένως τα δεδομένα προέρχονται από άτομα που είναι εύκολα προσβάσιμα και πρόθυμα να συμμετάσχουν στην έρευνα, χωρίς να ακολουθείται κάποια τυχαία διαδικασία ή να διασφαλίζεται ότι το δείγμα είναι αντιπροσωπευτικό του πληθυσμού. Με σκοπό να επιτευχθεί στατιστική επάρκεια το δείγμα είναι μεγαλύτερο των 200 εκπαιδευτικών και πιο συγκεκριμένα 295 στον αριθμό, με κριτήριο ένταξης στην έρευνα ότι είναι εκπαιδευτικοί που εργάζονται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση της περιφέρειας Αττικής, ανεξαρτήτως φύλου ή ειδικότητας, με τουλάχιστον ένα έτος επαγγελματικής εμπειρίας.

3. Εργαλεία Συλλογής Δεδομένων

Το ερωτηματολόγιο περιείχε τρεις κύριες ενότητες:

- I. Μέτρηση Ψυχικής Ανθεκτικότητας: Χρησιμοποιήθηκε η Κλίμακα Ψυχικής Ανθεκτικότητας (Resilience Scale), προσαρμοσμένη για εκπαιδευτικούς. Η κλίμακα αυτή περιλαμβάνει ερωτήσεις με διαβάθμιση Likert, που καταγράφουν την προσαρμοστικότητα, τη θετική αντιμετώπιση και την ικανότητα διαχείρισης του στρες.
- II. Μέτρηση Εργασιακού Άγχους: Η Κλίμακα Αξιολόγησης Άγχους χρησιμοποιήθηκε για τη μέτρηση των επιπέδων άγχους που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί. Η αξιολόγηση έγινε μέσω μιας τετραβάθμιας κλίμακας Likert, η οποία κυμαίνεται από «1: Σχεδόν ποτέ» έως «4: Σχεδόν πάντα». Οι

συμμετέχοντες κλήθηκαν να απαντήσουν σε δηλώσεις που αφορούν στο πώς αισθάνονται σε καθημερινή βάση, παρέχοντας έτσι μια συνολική εικόνα για το επίπεδο του άγχους τους.

- III. Δημογραφικά και Επαγγελματικά Χαρακτηριστικά: Η ενότητα αυτή περιλάμβανε ερωτήσεις σχετικά με το φύλο, την ηλικία, το επίπεδο σπουδών, τα έτη προϋπηρεσίας και τον τύπο σχολείου, για να διερευνηθεί η επίδραση των δημογραφικών παραμέτρων.

4. Διαδικασία Συλλογής Δεδομένων, Ηθικές Πτυχές και Συγκατάθεση Συμμετεχόντων

Πραγματοποιήθηκε ποσοτική συλλογή δεδομένων με τα ερωτηματολόγια να διανέμονται ηλεκτρονικά μέσω πλατφόρμας (Google Forms).

- Ανώνυμη Συμμετοχή και Εμπιστευτικότητα: Η ανωνυμία και η εμπιστευτικότητα των δεδομένων ήταν διασφαλισμένη. Κανένα στοιχείο που θα μπορούσε να οδηγήσει στην αναγνώριση των συμμετεχόντων δεν δημοσιεύθηκε.
- Ενημερωμένη Συγκατάθεση: Οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν πλήρως για τον σκοπό, τη διαδικασία και την πιθανή χρήση των δεδομένων της έρευνας. Η συγκατάθεσή τους εξασφαλίστηκε πριν από τη συμμετοχή τους, εξασφαλίζοντας την ανωνυμία των συμμετεχόντων.

5. Ανάλυση Δεδομένων

Για την ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το λογισμικό SPSS. Πραγματοποιήθηκε περιγραφική στατιστική ανάλυση για την παρουσίαση των μέσων όρων και των αποκλίσεων της ψυχικής ανθεκτικότητας και του άγχους. Διερευνήθηκε η συσχέτιση μεταξύ ψυχικής ανθεκτικότητας και άγχους και χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση διακύμανσης (ANOVA) για τη μελέτη των διαφορών στην ψυχική ανθεκτικότητα και το άγχος ανάλογα με δημογραφικά χαρακτηριστικά (φύλο, επίπεδο σπουδών, έτη εργασίας).

6. Περιορισμοί της Έρευνας

- Αντιπροσωπευτικότητα: Καθώς η έρευνα επικεντρώθηκε μόνο στην περιφέρεια Αττικής, τα αποτελέσματα ενδέχεται να μην είναι πλήρως γενικεύσιμα για άλλες περιοχές.
- Αντικειμενικότητα: Οι απαντήσεις μπορεί να επηρεάστηκαν από προσωπικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών.
- Περιορισμοί Χρόνου και Διαθεσιμότητας: Ο χρόνος που διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί μπορεί να επηρεάσει τη διαθεσιμότητά τους για συμμετοχή.

Βάσει της προαναφερθείσας μεθοδολογίας, η οποία θα αναλυθεί και σε ακόλουθη ενότητα (βλ. αναλυτικά κεφάλαιο 5), η έρευνα στοχεύει στην παροχή μιας ολοκληρωμένης και έγκυρης ανάλυσης των επιδράσεων της ψυχικής ανθεκτικότητας και του άγχους στους εκπαιδευτικούς, εστιάζοντας στις ιδιαίτερες προκλήσεις των εργαζόμενων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση της περιφέρειας Αττικής.

Προς υποστήριξη των προαναφερθέντων συμπερασμάτων της παρούσας εισαγωγικής ενότητας παρατίθενται ενδεικτικά οι έρευνες που αντλήθηκαν από τη διεθνή βιβλιογραφία, η οποία περιλαμβάνει πλήθος μελετών που διερευνούν τη σχέση μεταξύ ψυχικής ανθεκτικότητας και εργασιακού άγχους στους εκπαιδευτικούς, με εστίαση στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Στην έρευνα των Mansfield και συνεργατών (2012) εξετάζεται η ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών με τη μελέτη να εστιάζει στις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στην καθημερινή διδακτική τους πράξη. Οι συγγραφείς αναλύουν τους παράγοντες που ενισχύουν την ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών, όπως η ικανότητα αντιμετώπισης των προβλημάτων χωρίς υπερβολικό άγχος. Η έρευνα των Gu & Day (2007) εξετάζει τη σημασία της ψυχικής ανθεκτικότητας ως προϋπόθεση για την εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα και επιτυχία. Οι συγγραφείς επισημαίνουν ότι οι εκπαιδευτικοί με υψηλά επίπεδα ανθεκτικότητας είναι πιο αποτελεσματικοί και παραμένουν πιο αφοσιωμένοι στο επάγγελμά τους. Η έρευνα αποδεικνύει ότι η ανθεκτικότητα επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να διαχειρίζονται δύσκολες συνθήκες και να διατηρούν την αφοσίωσή τους, καθώς η μακροχρόνια αφοσίωση και η ικανότητα αντιμετώπισης των δυσκολιών βοηθούν στη διατήρηση υψηλών επιπέδων αποτελεσματικότητας και στην πρόληψη της εξουθένωσης. Στη μελέτη των Schwarzer & Hallum (2008) αντίστοιχα, βρέθηκε

ότι οι εκπαιδευτικοί με υψηλή αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας είχαν χαμηλότερα επίπεδα εργασιακού άγχους και ήταν λιγότερο πιθανό να εξαντληθούν επαγγελματικά. Η ψυχική ανθεκτικότητα ενισχύεται σημαντικά όταν οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι μπορούν να ανταποκριθούν στις προκλήσεις. Η μελέτη του Tait (2008) εστιάζει στην ψυχική ανθεκτικότητα ως παράγοντα επιτυχίας και επαγγελματικής δέσμευσης των νέων εκπαιδευτικών. Η έρευνα εξετάζει πώς η ανθεκτικότητα βοηθά τους αρχάριους εκπαιδευτικούς να παραμείνουν στον κλάδο. Αξίζει να αναφερθεί η μελέτη των Richards & Hemphill (2018), η οποία προσφέρει πρακτική καθοδήγηση στην ανάλυση ποιοτικών δεδομένων και εφαρμόζεται σε εκπαιδευτικούς. Παρόλο που δεν εστιάζει αποκλειστικά στην ψυχική ανθεκτικότητα, παρέχει μια μέθοδο για την κατανόηση των εμπειριών και των προκλήσεων που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί και καταδεικνύει τη σημασία της συνεργατικής ανάλυσης δεδομένων, καθώς δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να εκφράσουν τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν και τις στρατηγικές που υιοθετούν για να διαχειρίζονται το άγχος. Αυτή η προσέγγιση ενισχύει την ενσυναίσθηση και την αλληλοϋποστήριξη μέσα στην εκπαιδευτική κοινότητα.

Αν και μπορεί να υπάρχουν περιορισμένες μελέτες που αφορούν αποκλειστικά την περιφέρεια Αττικής, οι έρευνες σε παρόμοια περιβάλλοντα προσφέρουν πολύτιμα στοιχεία που μπορούν να αξιοποιηθούν για την κατανόηση του θέματος. Στην Ελλάδα, η έρευνα των Μαυρουδή και Κατσαρού (2019) επικεντρώθηκε στην επίδραση της ψυχικής ανθεκτικότητας στην επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί με υψηλότερα επίπεδα ανθεκτικότητας ήταν λιγότερο επιρρεπείς σε άγχος και εξουθένωση. Η έρευνα των Σταύρου και Αλεξίου (2020) σε εκπαιδευτικούς της Αττικής κατέδειξε ότι το εργασιακό άγχος σχετίζεται με το φαινόμενο της επαγγελματικής εξουθένωσης, ειδικά σε περιόδους αυξημένων απαιτήσεων, ενώ η έρευνα των Παπαδοπούλου και Χατζηγεωργίου (2021) μελετά τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας στην Ελλάδα, επισημαίνοντας ότι οι άνδρες εκπαιδευτικοί και οι εκπαιδευτικοί με επιπλέον εκπαιδευτική κατάρτιση παρουσιάζουν αυξημένα επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας.

Η παρούσα έρευνα είναι σημαντική και πρωτότυπη, διότι προσφέρει μια βαθιά κατανόηση τόσο της ψυχικής ανθεκτικότητας όσο και των πηγών άγχους που εντοπίζονται στους εκπαιδευτικούς, αναδεικνύοντας τρόπους ενίσχυσης της ανθεκτικότητας και ακολούθως της ψυχικής ευεξίας τους. Καθοριστικός παράγοντας

της πρωτοτυπίας της είναι η κοινωνικοπαιδαγωγική αντίληψη που διέπει το σύνολο της έκτασης της με κορωνίδα το πώς εφαρμόζονται οι 12 θεμελιώδεις διαστάσεις της επιστήμης, όπως αυτές θα αναλυθούν διεξοδικά σε ακόλουθη ενότητα (βλ. αναλυτικά κεφάλαιο 3.4.) και προσδίδουν στην έρευνα κοινωνικοπαιδαγωγικό χαρακτήρα.

Συνεκτιμώντας τα ανωτέρω δεδομένα και συνοψίζοντας το εισαγωγικό κεφάλαιο, η συμβολή της έρευνας είναι ουσιαστική, καθώς μπορεί να αποτελέσει τη βάση για την ανάπτυξη κοινωνικοπαιδαγωγικών προγραμμάτων υποστήριξης, για τη βελτίωση της πολιτικής στην εκπαίδευση και για τη διασφάλιση μιας θετικής επαγγελματικής εμπειρίας στους εκπαιδευτικούς, ενισχύοντας παράλληλα τη συνολική ποιότητα της εκπαίδευσης και της μαθησιακής εμπειρίας των μαθητών τους, εξοικειώνοντας τους αναγνώστες και τους μελετητές του παρόντος πονήματος με το πολυδιάστατο πεδίο της Κοινωνικής Παιδαγωγικής.



ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

Κεφάλαιο 1^ο Ψυχική Ανθεκτικότητα Εκπαιδευτικών

1.1 Εισαγωγή

Η έννοια της ψυχικής ανθεκτικότητας άρχισε να εμφανίζεται τη δεκαετία του 1970 στον χώρο της αναπτυξιακής ψυχοπαθολογίας (Garmezy, 1974). Οι έρευνες στο επιστημονικό πεδίο της ψυχικής ανθεκτικότητας καταδεικνύουν ότι αυτή αποτελεί αποτέλεσμα φυσιολογικών μηχανισμών προσαρμογής του ατόμου και είναι πιο κοινή απ' ό,τι θεωρούνταν παλαιότερα. Για παράδειγμα, ο Rutter (1985) τόνισε ότι η ανθεκτικότητα αναδύεται μέσα από τις αλληλεπιδράσεις του ατόμου με το περιβάλλον του, ενώ οι Yates et al. (2015) υποστηρίζουν ότι η ανθεκτικότητα είναι μια δυναμική διαδικασία που εξελίσσεται κατά τη διάρκεια της ζωής. Η έρευνα των Yi et al. (2008) δείχνει ότι η ανθεκτικότητα συνδέεται με τη θετική ψυχολογική προσαρμογή σε καταστάσεις στρες, ενώ οι Masten και Cicchetti (2016) τονίζουν τη σημασία της ανθεκτικότητας για την ανάπτυξη και προσαρμογή του ατόμου, ακόμη και σε συνθήκες έντονων προκλήσεων. Στους ενήλικες, το πεδίο της έρευνας για την ανθεκτικότητα επικεντρώνεται κυρίως στην εξέταση του τρόπου με τον οποίο γεγονότα με τραυματική επιρροή αντικατοπτρίζονται στην ψυχική κατάσταση ενός ατόμου. Είναι ευρέως αποδεκτό ότι οι άνθρωποι ανταποκρίνονται σε αυτές τις εμπειρίες με διάφορους τρόπους, και μια τέτοια απάντηση είναι η ανθεκτικότητα (Werner & Smith, 1992). Αναφορικά με το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, η έννοια της Ψυχικής Ανθεκτικότητας θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική καθώς αποτελεί ένα από τα επαγγέλματα με τα μεγαλύτερα επίπεδα άγχους και με μεγάλες αρνητικές συνέπειες σε όλο το φάσμα της ζωής του εκπαιδευτικού (Cole et.al., 2004).

1.2. Ορισμός

Η έννοια της ανθεκτικότητας προήλθε από τη μεταλλουργία, όπου αναφερόταν στην ικανότητα των μετάλλων να αντέχουν την πίεση και να απορροφούν ενέργεια χωρίς παραμόρφωση. Αρχικά, η ανθεκτικότητα ήταν μια έννοια που διερευνήθηκε σε διάφορα επιστημονικά πεδία όπως η ποιότητα των υλικών, τα μαθηματικά και η

οικολογία. Ωστόσο, αργότερα βρήκε τον δρόμο της και στη σφαίρα των κοινωνικών επιστημών (Alexander, 2013). Καθώς η Ψυχολογία εμβαθύνει στη μελέτη του πώς τα άτομα αντιδρούν και αντιμετωπίζουν τις δυσκολίες, ο όρος ανθεκτικότητα άρχισε να χρησιμοποιείται για να δείξει τον τρόπο που ένα άτομο αναρρώνει γρήγορα από προκλήσεις και αγχωτικές καταστάσεις στη ζωή. (Southwick et. al.,2014).

Ένας ορισμός που προτάθηκε από τους Rirkin και Hooperman (1991), περιγράφει την ανθεκτικότητα ως την ικανότητα ενός ατόμου να αναγεννηθεί επιτυχώς, να ανακάμψει και να προσαρμοστεί στο περιβάλλον του, παρά τις αντιξοότητες. Περιλαμβάνει επίσης την ανάπτυξη κοινωνικής, ακαδημαϊκής και επαγγελματικής ικανότητας ακόμη και ενόψει έντονου στρες ή απλώς στρεσογόνων καταστάσεων που είναι εγγενείς στον σύγχρονο κόσμο.

Σύμφωνα με τον Benard (1995), η ψυχική ανθεκτικότητα είναι μια διαδικασία μέσω της οποίας ένα άτομο προσαρμόζεται με επιτυχία παρά το γεγονός ότι βρίσκεται σε κίνδυνο. Τα ψυχικά ανθεκτικά άτομα διαθέτουν τις απαραίτητες δεξιότητες για να αντέχουν, να ξεπερνούν και να αναρρώνουν από δύσκολες συνθήκες όταν αντιμετωπίζουν κινδύνους ή απειλές. Από την οπτική του Rutter (1987), η ανθεκτικότητα θεωρείται ως η ικανότητα ενός ατόμου να αντιμετωπίζει αποτελεσματικά την αλλαγή. Το άτομο είναι εξοπλισμένο με ένα σύνολο δεξιοτήτων που του επιτρέπουν να επιλύει κοινωνικά προβλήματα και αυτές οι λύσεις προκύπτουν από την πίστη του ατόμου στην ικανότητά του να επιτύχει.

Ομοίως, ο Bonnano (2004) παρουσιάζει τρεις διαστάσεις της ψυχικής ανθεκτικότητας: την αντίδραση ενός ατόμου σε σημαντικές αντιξοότητες, τη θετική προσαρμογή στις νέες συνθήκες και την άμεση θετική λειτουργία.

Σύμφωνα με την Αμερικανική Ψυχολογική Εταιρεία, η ανθεκτικότητα ορίζεται ως η ικανότητα του ατόμου να προσαρμοστεί και να αναρρώσει από αντιξοότητες, τραύματα και σημαντικές πηγές άγχους (APA, 2011).

Διάφοροι ορισμοί της ψυχικής ανθεκτικότητας περιλαμβάνουν επίσης άλλες μορφές, όπως :

- την αντίσταση, η οποία αναφέρεται στη διατήρηση της λειτουργικότητας παρά την προσωρινή ή ελάχιστη επίδραση από ένα τραυματικό γεγονός (Bonnano, 2004).
- την ανάκαμψη που υποδηλώνει τη σταδιακή επιστροφή στα προ-τραυματικά επίπεδα λειτουργικότητας (Lepore & Revenson, 2006).

- την ανασυγκρότηση που δίνει έμφαση στην προσαρμογή και αναδόμηση των αντιλήψεων και των συμπεριφορών μετά από ένα τραυματικό γεγονός (Lepore & Revenson, 2006).
- την ομαλοποίηση που αφορά πρωτίστως σε παιδιά που έχουν υπομείνει δύσκολα και δυσλειτουργικά περιβάλλοντα κατά τη διάρκεια της ανατροφής τους, αλλά επιδεικνύουν τυπική ανάπτυξη μόλις μεταβούν σε ένα περιποιητικό και ασφαλές περιβάλλον (Masten & Wright, 2010).
- τη βιωσιμότητα που αναφέρεται στην ικανότητα διασφάλισης και διατήρησης της καλής υγείας και της συνολικής ευημερίας ενόψει ενός ταχέως εξελισσόμενου περιβάλλοντος. Περιλαμβάνει την ικανότητα προσαρμογής και ευημερίας παρά τις συνεχείς αλλαγές που συμβαίνουν γύρω μας (Masten & Wright, 2010).

Οι Reivich και Shatte (2002) περιγράφουν την ανθεκτικότητα ως την ικανότητα των ατόμων να επιμένουν και να προσαρμόζονται όταν αντιμετωπίζουν δυσμενείς συνθήκες. Υποστηρίζουν ότι η ψυχική ανθεκτικότητα περιλαμβάνει γνωστική αξιολόγηση και αξιολόγηση μιας κατάστασης. Ο τρόπος με τον οποίο ένα άτομο αξιολογεί ένα στρεσογόνο γεγονός επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό την αντίδρασή του, συμπεριλαμβανομένης της ικανότητάς του να αφομοιώνει τις εμπειρίες εποικοδομητικά, να προβλέπει πιο αποτελεσματικούς τρόπους αντιμετώπισης των προκλήσεων και τελικά να ενσωματώνει την εμπειρία με δημιουργικό τρόπο (Everly & Lating, 2013; Reivich & Shatte, 2002).

Τα τελευταία εκτεταμένα μοντέλα ανθεκτικότητας λαμβάνουν υπ' όψιν μια ολιστική προοπτική, που περιλαμβάνει διάφορους παράγοντες όπως ψυχολογικούς, νευροβιολογικούς, γενετικούς, κοινωνικούς και περιβαλλοντικούς, ώστε να γίνει κατανοητός ο τρόπος με τον οποίον συμβάλλουν στην ανάπτυξη, την έκφραση και την επιρροή της ανθεκτικότητας (Linde-Leimer & Wenzel, 2014).

Η ανθεκτικότητα δεν είναι μια σταθερή κατάσταση, αλλά μάλλον μια κατάσταση που μπορεί να κυμαίνεται με την πάροδο του χρόνου και να ποικίλλει σε διαφορετικές περιστάσεις. Δεν υπάρχει σε κάθε πτυχή της ζωής ενός ατόμου. Η κατανόηση της σημασίας των προκλήσεων που αντιμετωπίζει ένα άτομο και του τρόπου με τον οποίο αντιλαμβάνεται και αντιμετωπίζει τις αντιξοότητες είναι ζωτικής σημασίας για την κατανόηση της ψυχικής ανθεκτικότητας (Hildon et al., 2008).

1.3. Χαρακτηριστικά Ανθεκτικών Ατόμων

Πολλοί μελετητές έχουν διεξαγάγει έρευνες σχετικά με τη σχέση μεταξύ ανθεκτικότητας και χαρακτηριστικών προσωπικότητας, προκειμένου να κατανοηθεί ο τρόπος που τα άτομα υιοθετούν θετική στάση απέναντι σε προβλήματα και στρεσογόνες καταστάσεις.

Ο Cooper και οι συνεργάτες του (2014) στην προσπάθειά τους να σκιαγραφήσουν ένα ψυχικά ανθεκτικό άτομο, τονίζουν χαρακτηριστικά όπως η αυτοπεποίθηση, η γενναιότητα, η δέσμευση σε ομαδικές δραστηριότητες, η προσωπική δύναμη, η εσωτερική εστία ελέγχου και οι δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων που δύνανται να αποτελέσουν θεμέλιους λίθους της ανθεκτικότητας.

Ο Werner (1995) μελέτησε εκτενώς την ανθεκτικότητα σε παιδιά και εφήβους και εντόπισε τις επικοινωνιακές δεξιότητες, τις ικανότητες επίλυσης προβλημάτων, τη συμμετοχή σε ενδιαφέροντα και δραστηριότητες και τη θετική προοπτική για τη ζωή ως σημαντικούς παράγοντες για την ενίσχυση της ανθεκτικότητας. Επιπλέον, τα ανθεκτικά παιδιά παρουσιάζουν χαρακτηριστικά όπως αυτοπεποίθηση και θετική εικόνα για τον εαυτό τους, αναζητούν υποστήριξη από διαθέσιμες πηγές, δείχνουν ενδιαφέρον για τη ζωή και παρέχουν υποστήριξη σε μικρότερα παιδιά, γεγονός που συμβάλλει στα δικά τους κίνητρα και ανθεκτικότητα (Werner, 1993).

Η Αμερικανική Ψυχολογική Εταιρεία (2012) σκιαγραφεί διάφορα χαρακτηριστικά που καθορίζουν τα ψυχικά ανθεκτικά άτομα. Αυτά περιλαμβάνουν :

- την ικανότητα δημιουργίας ρεαλιστικών σχεδίων με στόχο την επίτευξη επιτυχίας,
- την πρακτική έκφρασης σκέψεων και συναισθημάτων και την κατηγοριοποίησή τους με βάση συγκεκριμένες καταστάσεις,
- την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης και της αυτοπεποίθησης μέσω επιτυχούς επίλυσης προβλημάτων και εμπιστοσύνης στο ένστικτό του,
- την αποτελεσματική επικοινωνία για την επίλυση προβλημάτων,
- την ανάπτυξη δεξιοτήτων συναισθηματικής διαχείρισης,
- την αποδοχή των αλλαγών ως φυσικό μέρος της ζωής,
- την προθυμία για άμεση δράση όταν χρειάζεται,
- την κατανόηση των συναισθημάτων και των αναγκών του,
- την πρακτική της αυτοφροντίδας,

- τη δημιουργία δικτύου υποστήριξης ατόμων με τα οποία μπορεί κανείς να επικοινωνήσει,
- την ενεργή συμμετοχή σε διάφορες ομάδες.

Στη μελέτη τους, η Reivich και οι συνεργάτες της (2011) διερεύνησαν διάφορες δεξιότητες που δύναται να αποκτήσει το άτομο για να ενισχύσει την ψυχική του ανθεκτικότητα. Αυτές οι δεξιότητες περιλαμβάνουν την ικανότητα :

- να ρυθμίζει αποτελεσματικά και να ελέγχει τα συναισθήματά του,
- να διαχειρίζεται τις παρορμήσεις,
- να διατηρεί μια αισιόδοξη προοπτική,
- να διαθέτει προσαρμοστικότητα και κριτική σκέψη,
- να έχει αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας για να ξεπερνά τις προκλήσεις,
- να νιώθει ενσυναίσθηση προς τους άλλους και
- να δείχνει προθυμία να πάρει ρίσκα και να εξερευνήσει νέες δυνατότητες, ακόμη και μπροστά σε ενδεχόμενη αποτυχία.

Οι ερευνητές τονίζουν ότι δεν είναι απαραίτητο τα άτομα να διαθέτουν κάθε ένα από τα προαναφερθέντα χαρακτηριστικά προκειμένου να θεωρηθούν ανθεκτικά (Reivich, 2002). Αντίθετα, θα πρέπει να αφιερώσουν χρόνο για να αξιολογήσουν ποια συγκεκριμένα στοιχεία αντιλαμβάνονται προσωπικά ως δυνάμεις τους και να τα καλλιεργούν, καθώς αυτά τα δυνατά σημεία θα χρησιμεύσουν ως κρίσιμες ενισχύσεις σε δύσκολες περιστάσεις. Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι αυτά τα ανθεκτικά χαρακτηριστικά δεν είναι έμφυτα στον άνθρωπο, αλλά μάλλον σχηματίζονται και αναπτύσσονται κατά τη διάρκεια των αναπτυξιακών ετών ενός ατόμου, διαδραματίζοντας τελικά σημαντικό ρόλο στη συνολική ανθεκτικότητά του (Πετρογιάννης, 2011).

1.4. Μοντέλα Ψυχικής Ανθεκτικότητας

Η προσπάθεια των μελετητών της ψυχικής ανθεκτικότητας να αποσαφηνίσουν τους παράγοντες που επηρεάζουν την προσαρμογή και την αντιμετώπιση δύσκολων καταστάσεων έχει οδηγήσει στη διαμόρφωση αρκετών μοντέλων. Αυτά τα μοντέλα

επικεντρώνονται στη σχέση μεταξύ ατομικών χαρακτηριστικών και ανθεκτικότητας απέναντι στις αντιξοότητες (Luthar et al., 2000). Οι έρευνες έχουν καταλήξει στη διαμόρφωση βασικών μοντέλων ανθεκτικότητας: το αντισταθμιστικό μοντέλο και το μοντέλο πρόκλησης. Κάθε ένα από αυτά τα μοντέλα προσφέρει πολύτιμες γνώσεις για το πώς τα προσωπικά χαρακτηριστικά και οι επιβαρυντικοί παράγοντες επηρεάζουν την ικανότητα ενός ατόμου να προσαρμόζεται και να αντιμετωπίζει τις δυσκολίες.

- **Το αντισταθμιστικό μοντέλο**

Το αντισταθμιστικό μοντέλο βασίζεται στην ιδέα ότι ορισμένοι προστατευτικοί παράγοντες μπορούν να βοηθήσουν τα άτομα να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις και να επιτύχουν θετικά αποτελέσματα, ακόμη και σε δύσκολες συνθήκες. Προτείνει ότι οι προστατευτικοί παράγοντες μπορούν να μετριάσουν ή να εξουδετερώσουν τις αρνητικές επιπτώσεις των επιβαρυντικών παραγόντων, προωθώντας επιτυχή προσαρμογή και λειτουργία (Garmezy et al., 1984). Οι Fergus και Zimmerman (2005) αναφέρουν ότι τα ατομικά χαρακτηριστικά μπορούν να έχουν ανεξάρτητη επίδραση στα αποτελέσματα, ακόμη και όταν υπάρχουν επιβαρυντικοί παράγοντες. Στο πλαίσιο αυτού του μοντέλου, αναλύονται τόσο οι προωθητικοί όσο και οι παράγοντες κινδύνου για να κατανοηθεί καλύτερα η επίδρασή τους στην προσαρμογή του ατόμου. Το μοντέλο αυτό μπορεί να κατηγοριοποιηθεί σε τρεις τύπους (Luthar et al., 2000):

- ο Προστατευτικό-σταθεροποιητικό: οι υποστηρικτικοί παράγοντες αποδυναμώνουν τους επιβαρυντικούς παράγοντες.
- ο Προστατευτικό-αντιδραστικό: ο προστατευτικός παράγοντας μειώνει τη συσχέτιση μεταξύ κινδύνου και αρνητικού αποτελέσματος.
- ο Προστατευτικό-προστατευτικό: κάθε προστατευτικός παράγοντας ενισχύει την επίδραση των υπολοίπων.

- **Το μοντέλο πρόκλησης**

Το μοντέλο πρόκλησης υποστηρίζει ότι η έκθεση σε χαμηλού κινδύνου καταστάσεις με ελεγχόμενες συνέπειες μπορεί να ενισχύσει την ικανότητα ενός ατόμου να χειρίζεται μελλοντικές προκλήσεις. Η ιδέα αυτή μπορεί να συγκριθεί με τον εμβολιασμό, όπου η έκθεση σε ένα μικρό ρίσκο ενισχύει την ικανότητα του ατόμου να αντεπεξέρχεται σε

παρόμοιες καταστάσεις στο μέλλον. Ωστόσο, είναι σημαντικό τα επίπεδα άγχους να παραμένουν σε επίπεδο που δεν προκαλούν δυσλειτουργία (Seery et al., 2010). Οι δύσκολες καταστάσεις και τα χαμηλά επίπεδα άγχους μπορούν να βοηθήσουν στη διαμόρφωση μηχανισμών διαχείρισης του στρες, δίνοντας τη δυνατότητα στα άτομα να αντιμετωπίζουν αποτελεσματικά τις προκλήσεις της ζωής (Masten & Obradović, 2006). Η έκθεση σε προκλήσεις πρέπει να είναι επαρκής για να ενθαρρύνει την ανάπτυξη μηχανισμών αντιμετώπισης, χωρίς όμως να γίνεται υπερβολικά έντονη ώστε να προκαλεί δυσλειτουργία (Fergus, 2005).

1.5. Παράγοντες που επιδρούν στην Ψυχική Ανθεκτικότητα

Η έρευνα για την ψυχική ανθεκτικότητα καταδεικνύει ότι διάφοροι παράγοντες μπορούν να επηρεάσουν την ικανότητα ενός ατόμου να προσαρμόζεται και να αντιμετωπίζει δύσκολες και αγχωτικές καταστάσεις. Αυτοί οι παράγοντες περιλαμβάνουν τόσο ατομικά χαρακτηριστικά όσο και περιβαλλοντικές επιδράσεις. Ατομικοί παράγοντες, όπως η αυτοαποτελεσματικότητα, οι δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων και η διαχείριση του άγχους, παίζουν σημαντικό ρόλο στην ικανότητα του ατόμου να διατηρεί ψυχική ανθεκτικότητα. Τα άτομα που είναι σε θέση να ελέγχουν το άγχος και να χρησιμοποιούν αποτελεσματικές στρατηγικές αντιμετώπισης έχουν μεγαλύτερες πιθανότητες να ξεπεράσουν τις δυσκολίες (Miller & Daniel, 2007). Παράλληλα, οι περιβαλλοντικοί παράγοντες, όπως η κοινωνική υποστήριξη από την οικογένεια, τους φίλους ή το εργασιακό περιβάλλον, μπορούν να ενισχύσουν σημαντικά την ψυχική ανθεκτικότητα. Έρευνες καταδεικνύουν ότι η κοινωνική υποστήριξη λειτουργεί προστατευτικά, μειώνοντας την επίδραση των αρνητικών εμπειριών και ενισχύοντας την ανθεκτικότητα του ατόμου. Αυτή η αλληλεπίδραση μεταξύ ατομικών και περιβαλλοντικών παραγόντων είναι κρίσιμη για την ανάπτυξη της ανθεκτικότητας, καθώς οι θετικές κοινωνικές σχέσεις μπορούν να ενισχύσουν τις ψυχολογικές ικανότητες και να βοηθήσουν το άτομο να προσαρμοστεί αποτελεσματικότερα στις δυσκολίες (Yates et al., 2003).

Επιπλέον, οι παράγοντες που σχετίζονται με την οικογένεια και το κοινωνικό περιβάλλον, όπως η σταθερότητα και η παροχή ασφάλειας, έχουν αποδειχθεί ότι συμβάλλουν στη δημιουργία ενός προστατευτικού περιβάλλοντος για το άτομο. Η έρευνα δείχνει ότι οι θετικές σχέσεις με τους γονείς ή άλλους σημαντικούς ενήλικες

καθορίζουν την καλλιέργεια της ανθεκτικότητας, καθώς παρέχουν συναισθηματική υποστήριξη και λειτουργούν ως μοντέλα αντιμετώπισης των προβλημάτων (Masten & Reed, 2002). Συμπερασματικά, η ψυχική ανθεκτικότητα δεν είναι μόνο το αποτέλεσμα των προσωπικών προσπαθειών, αλλά επηρεάζεται βαθιά και από το κοινωνικό και οικογενειακό περιβάλλον.

Προστατευτικοί παράγοντες

Οι προστατευτικοί παράγοντες είναι ιδιότητες ή συνθήκες μέσα σε ένα άτομο ή στο περιβάλλον του που χρησιμεύουν ως δυναμικοί μηχανισμοί, βοηθώντας τα παιδιά και τους νέους να αντισταθούν ή να εξισορροπήσουν τους κινδύνους που αντιμετωπίζουν (Rutter, 2012). Ατομικοί και περιβαλλοντικοί προστατευτικοί παράγοντες μπορούν να αλληλοεπιδρούν μεταξύ τους και δεν αλληλοαποκλείονται. Στην πραγματικότητα, τα χαρακτηριστικά ενός παράγοντα μπορεί να συνδέονται ή να επηρεάζονται από τα χαρακτηριστικά ενός άλλου. Για παράδειγμα, όπως τονίζεται από τους Alvord & Grados (2005), οι δεξιότητες αυτορρύθμισης ενός παιδιού μπορούν να συμβάλουν στην κοινωνικοποίησή του μέσα στο περιβάλλον του.

Ως προστατευτικοί παράγοντες ενδεικτικά αναφέρονται οι δεξιότητες ζωής, οι δεξιότητες διαχείρισης, σχεδιασμού και επίλυσης προβλημάτων, η συναισθηματική διαχείριση, η αυτοεικόνα του ατόμου και η σχετιζόμενη με αυτή αυτοεκτίμηση (Ungar, 2004). Η Ψύλλου (2014) υποστηρίζει ότι οι προστατευτικοί παράγοντες είναι συμπληρωματικοί και συνδυάζονται για να δημιουργήσουν ένα υποστηρικτικό πλαίσιο που επιτρέπει στα άτομα να αναπτύσσονται ομαλά. Πολλές μελέτες έχουν καταδείξει έναν ισχυρό σύνδεσμο μεταξύ των θετικών συναισθημάτων και της ψυχικής ανθεκτικότητας. Οι θετικές συναισθηματικές αντιδράσεις θεωρούνται ουσιώδες στοιχείο της ανθεκτικότητας (Fredrickson et al., 2003; Bonanno, 2004). Άτομα με ανθεκτικότητα χρησιμοποιούν τα θετικά συναισθήματα για να ανακάμψουν από αρνητικές συναισθηματικές καταστάσεις, ειδικά κατά τη διάρκεια σοβαρών κρίσεων. Έρευνες έχουν δείξει ότι η εμπειρία θετικών συναισθημάτων διευκολύνει τη ρύθμιση των συναισθημάτων. Βάσει της θεωρίας ότι τα θετικά συναισθήματα διαδραματίζουν κρίσιμο ρόλο στην ανθεκτικότητα, οι ερευνητές έχουν υποθέσει ότι τα άτομα με υψηλή ανθεκτικότητα προστατεύονται από την κατάθλιψη και το άγχος σε περιόδους κρίσεων, συμβάλλοντας έτσι στη συνολική ευημερία τους (Tugade & Fredrickson, 2004).

Με την ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας, μπορούμε να διακρίνουμε δύο κύριες κατηγορίες προστατευτικών παραγόντων (Παπακωνσταντινοπούλου, 2018). Η πρώτη κατηγορία αφορά εσωτερικούς ή μεμονωμένους παράγοντες, οι οποίοι συνδέονται με τα εσωτερικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας ενός ατόμου που μπορούν να αλλοιωθούν με βάση τις θετικές ή αρνητικές εμπειρίες του, οδηγώντας το τελικά σε θετικά ή αρνητικά αποτελέσματα. Η δεύτερη κατηγορία αναφέρεται σε εξωτερικούς ή περιβαλλοντικούς παράγοντες, που περιλαμβάνουν τα χαρακτηριστικά του περιβάλλοντος του ατόμου, όπως η οικογένεια, το σχολείο και η κοινωνία στο σύνολό της. Οι περιβαλλοντικοί παράγοντες μπορούν να λειτουργήσουν ως ενισχύσεις για τα άτομα, εμποδίζοντάς τα από το να εμπλακούν σε συμπεριφορές που μπορεί να οδηγήσουν σε δυσμενείς συνέπειες στη ζωή τους.

Η μελέτη του Garmezy (1985) για τους προστατευτικούς παράγοντες, εξετάζει διάφορες κατηγορίες που συμβάλλουν στην ανθεκτικότητα ενός ατόμου. Αυτές οι κατηγορίες περιλαμβάνουν προδιαθεσικά ψυχολογικά χαρακτηριστικά όπως ταλέντο, ατομικές κλίσεις και κοινωνικές δεξιότητες, καθώς και παράγοντες που σχετίζονται με το οικογενειακό περιβάλλον και τα εξωτερικά συστήματα υποστήριξης, όπως τα σχολεία και οι δάσκαλοι. Άλλοι προστατευτικοί παράγοντες μπορεί να είναι ένα υποστηρικτικό οικογενειακό περιβάλλον, ο αυτοέλεγχος, η υψηλή αυτοπεποίθηση, η σχολική κουλτούρα, η ακαδημαϊκή επιτυχία, η δημόσια ασφάλεια και η κοινωνική ικανότητα. Ο Bandura (1977) υποστηρίζει ότι το να έχει κάποιος θετική και σαφή αντίληψη για τον εαυτό του μπορεί να βοηθήσει πολύ στην οργάνωση και την αποτελεσματική αντιμετώπιση των υποχρεώσεων και των δυσκολιών. Επιπλέον, η αυτοεκτίμηση είναι ένας άλλος εσωτερικός προστατευτικός παράγοντας που επιτρέπει στα άτομα να χειρίζονται τους κινδύνους (Masten & Wright, 2010).

Οι Masten και Obradovic (2008) υποστηρίζουν ότι το επίπεδο νοητικής λειτουργίας ενός ατόμου συνδέεται με τις δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων και την ικανότητά του να περιηγείται σε δυσάρεστες καταστάσεις με θετικό τρόπο. Η δημιουργία κοινωνικών σχέσεων και η ενθάρρυνση θετικών αλληλεπιδράσεων μέσα σε ένα υποστηρικτικό πλαίσιο μπορεί να διαδραματίσει καίριο ρόλο στη διαχείριση αρνητικών συναισθημάτων κατά τη διάρκεια στρεσογόνων καταστάσεων (Masten & Wright, 2010).

Επιπλέον, η ικανότητα ανάληψης πρωτοβουλιών και ανάπτυξης στρατηγικών για την αντιμετώπιση των δυσκολιών είναι ένας εσωτερικός παράγοντας που, σύμφωνα με τον

Bonnano (2004), βοηθά τα άτομα να επαναπροσδιορίσουν τις ενέργειές τους και να περιηγηθούν αποτελεσματικά στην επίλυση προβλημάτων.

Ο Prince-Embury (2007) παρουσιάζει μια πρόσθετη ταξινόμηση παραγόντων που σχετίζονται με προσωπικές ιδιότητες στο πεδίο της ψυχικής ανθεκτικότητας. Αυτοί οι παράγοντες μπορούν να χωριστούν σε τρεις κύριες κατηγορίες. Η πρώτη κατηγορία είναι η αυτοαποτελεσματικότητα, η οποία αναφέρεται στην κατανόηση του ατόμου για τη σχέση αιτίου και αποτελέσματος μεταξύ της συμπεριφοράς του και του περιβάλλοντος που κατοικεί. Αυτή η κατανόηση επηρεάζεται από χαρακτηριστικά όπως η αισιοδοξία και η προσαρμοστικότητα. Η δεύτερη κατηγορία εστιάζει στην αίσθηση του ατόμου για τις κοινωνικές σχέσεις και στην ικανότητά του να σχηματίζει ουσιαστικές συνδέσεις. Αυτό περιλαμβάνει παράγοντες όπως η εμπιστοσύνη στους άλλους, η αντιληπτή υποστήριξη από το περιβάλλον τους, η απόλαυση των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων και το άνοιγμα σε νέες εμπειρίες. Η τρίτη και τελευταία κατηγορία είναι η συναισθηματική αντιδραστικότητα, η οποία αφορά την ευαισθησία ενός ατόμου σε απροσδόκητα γεγονότα και την επακόλουθη συναισθηματική του διαταραχή. Περιλαμβάνει επίσης τον χρόνο που χρειάζεται το άτομο να ανακάμψει από τέτοιες διαταραχές και τις πιθανές ζημιές που προκαλούνται από αυτές.

Συνοπτικά, αυτές οι μελέτες υπογραμμίζουν τη σημασία των διαφόρων προστατευτικών παραγόντων στην ικανότητα ενός ατόμου να αντιμετωπίσει τις προκλήσεις και τις αντιξοότητες. Παράγοντες όπως τα προδιαθεσικά ψυχολογικά χαρακτηριστικά, το οικογενειακό περιβάλλον, τα εξωτερικά συστήματα υποστήριξης, η θετική αυτοαντίληψη, η αυτοεκτίμηση, οι δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων και οι κοινωνικές σχέσεις συμβάλλουν στην ανθεκτικότητα και την ικανότητα του ατόμου να αντιμετωπίζει αποτελεσματικά τις δύσκολες καταστάσεις (Bethell et al., 2019).

Παράγοντες κινδύνου

Η έννοια του «κινδύνου» αναφέρεται στην πιθανότητα να εμφανιστούν αρνητικά αποτελέσματα, όπως ασθένεια ή ακόμα και θάνατος, λόγω εσωτερικών και εξωτερικών στρεσογόνων παραγόντων (Jessor, 1991). Οι παράγοντες κινδύνου είναι απειλές, είτε από μέσα είτε έξω από ένα άτομο, που αυξάνουν την ευαλωτότητά του σε δυσμενείς συνέπειες (Engle et al., 1996). Σε μια μελέτη που διερεύνησε την ψυχική ανθεκτικότητα

των εφήβων, οι Dias και Cadime (2017) διαπίστωσαν ότι η αυτορρύθμιση και οι προστατευτικοί παράγοντες του περιβάλλοντος, όπως λειτουργεί η κοινωνική υποστήριξη, διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην ενίσχυση της ανθεκτικότητας. Αυτό υπογραμμίζει τη σημασία της καλλιέργειας δεξιοτήτων αυτοδιαχείρισης, καθώς και της δημιουργίας θετικών κοινωνικών σχέσεων για τη διαχείριση του άγχους και των δυσκολιών. Οι παράγοντες αυτοί μπορούν να βοηθήσουν τα άτομα να προσαρμοστούν στις προκλήσεις και να διατηρήσουν ψυχική ισορροπία ακόμη και υπό πίεση..

Οι ερευνητές έχουν δημιουργήσει μια σύνδεση μεταξύ των παραγόντων κινδύνου και της πιθανότητας εμφάνισης ψυχικών διαταραχών. Συνδέονται με αρνητικά χαρακτηριστικά προσωπικότητας, όπως το υπερβολικό άγχος, τα τραυματικά γεγονότα οι φυσικές καταστροφές, τα ατυχήματα ή η κακοποίηση και οι δυσμενείς συνθήκες ζωής (Garmezy, 1983; Clayton, 1992). Οι Masten και Powell (2003) υποστηρίζουν ότι η συσσώρευση και ο συνδυασμός πολλαπλών παραγόντων κινδύνου μπορεί να δημιουργήσει ένα περιβάλλον που προβλέπει την εμφάνιση ψυχοπαθολογίας στα άτομα. Οι παράγοντες κινδύνου συνδέονται με αυξημένη πιθανότητα τα άτομα να αναπτύξουν συναισθηματικές διαταραχές σε σύγκριση με τον γενικό πληθυσμό (DuBois et al., 1992).

Η σημασία ενός παράγοντα κινδύνου μπορεί να ποικίλλει ανάλογα με τα ατομικά χαρακτηριστικά, τις συγκεκριμένες εμπειρίες ζωής, το περιβάλλον στο οποίο προκύπτει, τα επίπεδα άγχους και άλλους γνωστούς και άγνωστους παράγοντες (Greenberg, 2006; Luthar & Cicchetti, 2000). Ο Rutter (1985) ορίζει τους παράγοντες κινδύνου ως οποιαδήποτε στρεσογόνα γεγονότα της ζωής, συμπεριλαμβανομένης της φτώχειας, των οικογενειακών ζητημάτων, της έκθεσης σε βία, της συναισθηματικής απώλειας, της ασθένειας, της ανεργίας, των πολέμων, των καταστροφών ή άλλων παραγόντων που δυνητικά αυξάνουν τις πιθανότητες εμφάνισης προβλημάτων ή συμβάλλουν στην εμμονή τους.

Οι επιβαρυντικοί παράγοντες είναι παράγοντες που μπορούν να δημιουργήσουν δυσκολίες και να έχουν αρνητικό αντίκτυπο σε ένα άτομο, προκαλώντας προβλήματα σε διάφορες πτυχές της ζωής του και δυνητικά προκαλώντας δυσλειτουργική συμπεριφορά (Hauser et al., 1985). Οι παράγοντες κινδύνου μπορούν να κατηγοριοποιηθούν είτε σε ατομικούς είτε σε περιβαλλοντικούς. Ωστόσο, είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι η έρευνα έχει δείξει ότι η έκθεση μόνο σε καταστάσεις κινδύνου, ακόμη και αν η έκθεση είναι σημαντική, δεν οδηγεί απαραίτητα σε μη

αναστρέψιμη βλάβη ή ακραίες συμπεριφορές. Πολλά άτομα είναι σε θέση να ανταποκριθούν αποτελεσματικά στις αντιξοότητες και να διαχειριστούν με επιτυχία τους σχετικούς κινδύνους (Bonanno et al., 2007).

Σύμφωνα με την Παπακωνσταντινοπούλου (2018), η έννοια του κινδύνου αναφέρεται στην πιθανότητα αρνητικών αποτελεσμάτων όπως ασθένεια ή ακόμα και θάνατος, που προκύπτουν από παράγοντες που προκαλούν έντονο άγχος και μπορεί να είναι είτε εσωτερικοί είτε εξωτερικοί. Αυτοί οι παράγοντες μπορεί να είναι εσωτερικοί, όπως προσωπικά γνωρίσματα ή ευπάθειες, ή περιβαλλοντικοί, όπως η έκθεση σε επιβλαβείς συνθήκες και αυξάνουν την ευαισθησία ενός ατόμου σε αρνητικά αποτελέσματα.

Οι Masten και Powell (2003) υποστηρίζουν ότι η συσσώρευση πολλαπλών παραγόντων κινδύνου και ο συνδυασμός τους μπορεί να δημιουργήσει ένα περιβάλλον που προβλέπει την έναρξη της ψυχοπαθολογίας στα άτομα. Οι Varderdilt και Shaw (2008) έχουν παρόμοιες απόψεις σε αυτό το θέμα. Αυτοί οι παράγοντες κινδύνου αυξάνουν την πιθανότητα ένα άτομο να εκδηλώσει συναισθηματική διαταραχή σε σύγκριση με τον γενικό πληθυσμό.

Σύμφωνα με τον Πετρογιάννη (2011), υπάρχουν δύο κύριες κατηγορίες παραγόντων κινδύνου όσον αφορά την ψυχική ανθεκτικότητα. Η πρώτη κατηγορία είναι ατομικοί παράγοντες, οι οποίοι περιλαμβάνουν βιολογικά και προδιαθεσικά χαρακτηριστικά όπως γενετικά ελαττώματα ή νευρολογικές βλάβες. Ψυχολογικά χαρακτηριστικά όπως οι χαμηλές νοητικές ικανότητες, η ελλιπής αυτό-αποτελεσματικότητα ή ο χαμηλός αυτοέλεγχος εμπίπτουν επίσης σε αυτήν την κατηγορία. Στη δεύτερη κατηγορία περιλαμβάνονται οι περιβαλλοντικές συνθήκες, που μπορούν να βρεθούν στο οικογενειακό, σχολικό περιβάλλον και στην κοινότητα. Αυτές οι καταστάσεις περιλαμβάνουν φτώχεια, γονική ψυχοπαθολογία, γονική παραμέληση ή κακοποίηση, συζυγική σύγκρουση, παραβατική ανατροφή των παιδιών, προβληματικές σχέσεις με συνομηλίκους, έλλειψη δικτύων κοινωνικής υποστήριξης, καθώς και στρεσογόνα γεγονότα της ζωής.

1.6. Ψυχική Ανθεκτικότητα στην Εργασία

Έχουν διεξαχθεί πολυάριθμες μελέτες για τη διερεύνηση της έννοιας της ψυχικής ανθεκτικότητας στο χώρο εργασίας, με στόχο τον εντοπισμό των χαρακτηριστικών που

επιτρέπουν στους εργαζόμενους να αντιμετωπίσουν δύσκολα εργασιακά περιβάλλοντα.

Οι Warner και April (2002) ορίζουν την εργασιακή ανθεκτικότητα ως την ικανότητα του εργαζομένου να διατηρεί τη σύνδεση και την παραγωγικότητα του και να επικεντρώνεται στους επαγγελματικούς του στόχους ακόμη και ενόψει αντιξοοτήτων ή δύσκολων περιστάσεων. Με το να είναι ανθεκτικοί, οι εργαζόμενοι γίνονται πιο παραγωγικοί, συνεργάζονται αποτελεσματικά με τους συναδέλφους και επιδεικνύουν επαγγελματική ωριμότητα. Επιπλέον, βιώνουν μια πιο ευχάριστη επαγγελματική ζωή και είναι σε θέση να πετύχουν τους στόχους τους.

Σύμφωνα με τον van Breda (2011), η εργασιακή ανθεκτικότητα αναφέρεται στις στρατηγικές που εφαρμόζουν τα επαγγελματικά ιδρύματα για να προσαρμοστούν σε κρίσεις ή αντιξοότητες που μπορεί να προκύψουν. Παράγοντες που συμβάλλουν στην αυξημένη ψυχική ανθεκτικότητα στο χώρο εργασίας περιλαμβάνουν την υποστήριξη, τις ευκαιρίες για προσαρμογή και ανάπτυξη και τη διαθεσιμότητα. Μέσα σε ένα τέτοιο εργασιακό περιβάλλον, οι εργαζόμενοι έχουν την ευκαιρία να προσαρμοστούν πιο ομαλά στις αλλαγές και να χειριστούν αποτελεσματικά τυχόν δυσκολίες που μπορεί να προκύψουν. Τα υποστηρικτικά δίκτυα στο χώρο εργασίας είναι ζωτικής σημασίας για την ενίσχυση της ανθεκτικότητας των εργαζομένων, καθώς διευκολύνουν τις διαπροσωπικές σχέσεις στο εργασιακό περιβάλλον (McManus et al., 2008).

Τα χαρακτηριστικά των ψυχικά ανθεκτικών ατόμων, όπως περιγράφονται από τους Maddi και Khosaba (1994), περιλαμβάνουν στάσεις απέναντι στη ζωή που περιλαμβάνουν ενεργό δέσμευση, αίσθηση ελέγχου και προθυμία να ανταποκριθούν στις προκλήσεις. Σύμφωνα με αυτή την προοπτική, όταν αντιμετωπίζουν δυσκολίες, τα ψυχικά ανθεκτικά άτομα τις αντιμετωπίζουν ως ευκαιρίες για προσωπική ανάπτυξη και εξέλιξη στο χώρο της εργασίας τους. Επιδεικνύουν δέσμευση για την αντιμετώπιση αυτών των προκλήσεων και ασχολούνται ενεργά με τους ανθρώπους και τις καταστάσεις στο περιβάλλον τους. Έχοντας τον έλεγχο της κατάστασης και ασκώντας επιρροή στο αποτέλεσμα, είναι σε θέση να πλοηγηθούν στις αντιξοότητες. Αντί να κυριεύονται από τη δυσκολία, το βλέπουν ως μια ευκαιρία να μάθουν και να ανακαλύψουν νέες καινοτόμες στρατηγικές για τη διαχείριση κρίσεων (Luthans et al., 2015). Αυτή η νοοτροπία τους επιτρέπει να δημιουργήσουν ένα νέο εργασιακό περιβάλλον, να αντιμετωπίσουν τυχόν αδυναμίες και να καλλιεργήσουν μια πιο θετική στάση απέναντι στην εργασία τους (Sommer et al., 2016).

1.7. Ψυχική Ανθεκτικότητα Εκπαιδευτικών

Ο τομέας της έρευνας σχετικά με την επαγγελματική αυτονομία και ικανοποίηση των εκπαιδευτικών έχει κερδίσει σημαντική προσοχή τα τελευταία χρόνια λόγω των επιπτώσεών του στην ψυχική υγεία, την ευημερία, την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και τη συνολική εκπαιδευτική διαδικασία.

Η έννοια της ψυχικής ανθεκτικότητας διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στον καθορισμό της επαγγελματικής ευημερίας των εκπαιδευτικών. Ουσιαστικά, όσο υψηλότερο είναι το επίπεδο ανθεκτικότητάς τους, τόσο πιο πιθανό είναι να βιώσουν θετικά αποτελέσματα στο επάγγελμά τους. Για να ενισχύσουν την αποτελεσματικότητά τους ως εκπαιδευτικοί, οι δάσκαλοι συνίσταται να δημιουργήσουν μια πιο προηγμένη επαγγελματική κουλτούρα που να ενθαρρύνει την ενεργό επικοινωνία και την αλληλεπίδραση τόσο μεταξύ νέων όσο και πιο έμπειρων δασκάλων. Αυτό θα επιτρέψει στους νέους εκπαιδευτικούς να μοιραστούν τις ευθύνες τους και να αναπτύξουν την αυτονομία τους στο πεδίο (Kardos & Johnson, 2007).

Ο Patterson και οι συνεργάτες του (2004) περιγράφουν την ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών ως διαδικασία κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί αξιοποιούν αποτελεσματικά την ενέργειά τους για την επίτευξη εκπαιδευτικών στόχων παρά τις δυσμενείς συνθήκες. Συνδέεται στενά με την ικανότητά τους να προσαρμόζονται, να λαμβάνουν τεκμηριωμένες αποφάσεις, να αναζητούν επαγγελματική ανάπτυξη και να επιλύουν προβλήματα στο σχολικό πλαίσιο.

Ο Beltman (2015) ορίζει την ψυχική ανθεκτικότητα ως την ικανότητα των εκπαιδευτικών να διαχειρίζονται αποτελεσματικά δύσκολες καταστάσεις χρησιμοποιώντας τους δικούς τους πόρους. Περιλαμβάνει μια δυναμική αλληλεπίδραση μεταξύ προσωπικών και περιβαλλοντικών παραγόντων, που οδηγεί σε θετικά αποτελέσματα όπως η επαγγελματική ικανοποίηση, ο ενθουσιασμός και η ψυχική ευεξία. Το επίπεδο της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών έχει σημαντικό αντίκτυπο στο βαθμό της ψυχικής ανθεκτικότητας των μαθητών. Επιδεικνύοντας φροντίδα, υποστήριξη και καλλιεργώντας υγιείς σχέσεις με τους μαθητές, οι δάσκαλοι συμβάλλουν στη συνολική επιτυχία του εκπαιδευτικού συστήματος (Furrer et al., 2014).

Σύμφωνα με τον Briceno και τους συνεργάτες του (2009), οι εκπαιδευτικοί συχνά βιώνουν συναισθηματική εξάντληση, ένα από τα κύρια χαρακτηριστικά της

επαγγελματικής εξουθένωσης, κάτι που σχετίζεται με την ένταση της εργασίας τους. Ο Reichl και οι συνεργάτες του (2014) προσθέτουν ότι οι εκπαιδευτικοί που βιώνουν αυξημένα επίπεδα στρες διατρέχουν υψηλότερο κίνδυνο επαγγελματικής εξουθένωσης και είναι πιο πιθανό να εγκαταλείψουν το επάγγελμα. Στις Ηνωμένες Πολιτείες, τα ποσοστά εγκατάλειψης του επαγγέλματος από νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς είναι ανησυχητικά. Στοιχεία από την Alliance for Excellent Education (2005) δείχνουν ότι ποσοστό άνω του 50% των εκπαιδευτικών που διορίζονται εγκαταλείπουν το επάγγελμα εντός της πρώτης πενταετίας. Αυτό υποδεικνύει ένα ευρύτερο πρόβλημα που σχετίζεται με τις συνθήκες εργασίας και την έλλειψη επαρκούς υποστήριξης και εκπαίδευσης για τους νέους εκπαιδευτικούς, γεγονός που αυξάνει τα επίπεδα άγχους και στρες. Ο Kelchtermans (2011) υποστηρίζει ότι το επάγγελμα του εκπαιδευτικού συνεπάγεται μια αίσθηση ευαλωτότητας.

Στο μοντέλο της ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών των Mansfield et al. (2012), εντοπίζονται τέσσερις διαστάσεις που συμβάλλουν στην ικανότητα ενός εκπαιδευτικού να επιμένει και να ευδοκιμεί απέναντι στις προκλήσεις. Αυτές οι διαστάσεις περιλαμβάνουν τις συναισθηματικές, κοινωνικές, επαγγελματικές και παρακινητικές πτυχές της ανθεκτικότητας ενός δασκάλου.

Η συναισθηματική διάσταση της ανθεκτικότητας αναφέρεται στην ικανότητα του εκπαιδευτικού να αντιμετωπίζει αποτελεσματικά τις απαιτήσεις και το άγχος της εργασίας του. Αυτό σημαίνει ότι μπορεί να χειριστεί τις πιέσεις και τις ευθύνες της διδασκαλίας χωρίς να τον συντρίψει ή να τον εξουθενώσει, ενώ περιλαμβάνει την ικανότητα να αντιμετωπίζει αντιξοότητες και αποτυχίες, επιδεικνύοντας ανθεκτικότητα απέναντι σε δύσκολες καταστάσεις. Επιπλέον, ένας δάσκαλος που διαθέτει συναισθηματική ανθεκτικότητα εκτιμά και δίνει προτεραιότητα στην προσωπική του ευημερία, κατανοώντας τη σημασία της αυτοφροντίδας για τη διατήρηση της δικής του ψυχικής και συναισθηματικής υγείας (Johnson, 2018). Μια άλλη σημαντική πτυχή της συναισθηματικής διάστασης είναι η ικανότητα να ρυθμίζει κανείς τα συναισθήματά του. Ένας ανθεκτικός δάσκαλος είναι σε θέση να ελέγχει και να διαχειρίζεται τις συναισθηματικές του αντιδράσεις, αποφεύγοντας να παίρνει προσωπικά συμπεριφορές και γεγονότα. Αυτό παρέχει τη δυνατότητα να διατηρήσουν οι εκπαιδευτικοί μια επαγγελματική και αντικειμενική προοπτική, ακόμη και σε δύσκολες ή δυνητικά συγκρουσιακές καταστάσεις. Επιπλέον, η αίσθηση του χιούμορ θεωρείται χαρακτηριστικό της συναισθηματικής ανθεκτικότητας, καθώς επιτρέπει στους

δασκάλους να βρίσκουν χαρά και ευχαρίστηση στη δουλειά τους, ακόμη και μέσα στις καθημερινές πιέσεις και πιέσεις του επαγγέλματος (Luthans et al., 2015).

Προχωρώντας στην κοινωνική διάσταση, αυτή περιλαμβάνει την ικανότητα αντιμετώπισης και επίλυσης προβλημάτων που προκύπτουν στις κοινωνικές μας αλληλεπιδράσεις και την αναγνώριση της σημασίας της αναζήτησης βοήθειας και συμβουλών από άλλους όταν έρχονται αντιμέτωποι με προκλήσεις ή αβεβαιότητες. Αυτή η διάσταση υπογραμμίζει τη σημασία της ανάπτυξης και διατήρησης σχέσεων και ενός δικτύου υποστήριξης, το οποίο μπορεί να μας προσφέρει συναισθηματική υποστήριξη, καθοδήγηση και να καλύψει την αίσθηση του ανήκειν. Επιπροσθέτως, η κατοχή αποτελεσματικών διαπροσωπικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων είναι ζωτικής σημασίας για την πλοήγηση σε κοινωνικές καταστάσεις και τη δημιουργία ουσιαστικών σχέσεων με τους άλλους (Bobek, 2002). Αυτή η πτυχή της ανθεκτικότητας στην εργασιακή καθημερινότητα του εκπαιδευτικού εστιάζει στην ικανότητα του δασκάλου να οικοδομεί και να διατηρεί θετικές σχέσεις και συνδέσεις με άλλους. Ένας κοινωνικά ανθεκτικός δάσκαλος αναγνωρίζει τη σημασία της συνεργασίας και της υποστήριξης από τους συναδέλφους, καθώς και την καλλιέργεια μιας ισχυρής αίσθησης κοινότητας στο εκπαιδευτικό του περιβάλλον. Αναζητά ενεργά ευκαιρίες για επαγγελματική ανάπτυξη και εξέλιξη μέσω της δικτύωσης και της συμμετοχής σε ουσιαστικές αλληλεπιδράσεις με τους συνομηλίκους του. Καλλιεργώντας αυτές τις κοινωνικές συνδέσεις, οι δάσκαλοι μπορούν να αξιοποιήσουν την υποστήριξη και τους πόρους των άλλων, ενισχύοντας τη συνολική τους ανθεκτικότητα (Johnson, 2018).

Η επαγγελματική διάσταση της ανθεκτικότητας αναφέρεται στη δέσμευση ενός εκπαιδευτικού για συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη και εξέλιξη. Ένας ανθεκτικός δάσκαλος είναι αφοσιωμένος στο να βελτιώνει συνεχώς τις διδακτικές του πρακτικές και να παραμένει ενημερωμένος με τις πιο πρόσφατες ερευνητικές και εκπαιδευτικές εξελίξεις. Ασχολείται με στοχαστική πρακτική, αξιολογώντας και βελτιώνοντας τακτικά τις διδακτικές του μεθόδους για να καλύψει τις ανάγκες των μαθητών του. Επιπλέον, διαθέτει ισχυρή αίσθηση επαγγελματικής ταυτότητας και σκοπού, κατανοώντας τον σημαντικό αντίκτυπο που μπορούν να έχουν στη ζωή των μαθητών τους. Στην επαγγελματική πτυχή, οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν ευελιξία και προσαρμοστικότητα, επιδεικνύοντας την ικανότητά του να προσαρμόζεται κάποιος σε διάφορες καταστάσεις και περιστάσεις (Tait, 2008) . Ασχολούνται με τον

αυτοστοχασμό και την ενδοσκόπηση, προσπαθώντας συνεχώς να βελτιώνονται και να αναπτύσσονται στο επάγγελμά τους. Επιδεικνύουν βαθιά αφοσίωση στους μαθητές τους, προχωρώντας σταθερά πάνω και πέρα από τις δυσκολίες για να εξασφαλίσουν ότι οι ανάγκες τους ικανοποιούνται και το εκπαιδευτικό τους ταξίδι είναι επιτυχημένο. Αυτή η αφοσίωση συνοδεύεται από την ετοιμότητά τους και τις οργανωτικές τους δεξιότητες, επιτρέποντάς τους να σχεδιάζουν αποτελεσματικά τα μαθήματα και να προσφέρουν ελκυστικό περιεχόμενο. Επιπλέον, οι διδακτικές τους δεξιότητες είναι εξαιρετικά αποτελεσματικές, καθώς διαθέτουν την ικανότητα να μεταφέρουν αποτελεσματικά πληροφορίες και να διευκολύνουν τη μάθηση με ουσιαστικό και αποτελεσματικό τρόπο (Beltman et al., 2011).

Η διάσταση του κινήτρου χαρακτηρίζεται από άτομα που έχουν θετική και αισιόδοξη άποψη για τη ζωή. Επιδεικνύουν επιμονή και αποφασιστικότητα όταν έρχονται αντιμέτωποι με προκλήσεις, προσπαθώντας πάντα για προσωπική ανάπτυξη και εξέλιξη. Σύμφωνα με τον Ruffey (2012) αυτά τα άτομα έχουν ισχυρή πίστη στις δικές τους ικανότητες και είναι σίγουροι για την ικανότητά τους να πετύχουν. Αναλαμβάνουν με ανυπομονησία πολύπλοκα καθήκοντα και απολαμβάνουν την απόλαυση όταν τα αντιμετωπίζουν κατά μέτωπο. Το κίνητρό τους παραμένει σταθερά υψηλό και διατηρούν ένα επίπεδο ενθουσιασμού που εμπνέει τους άλλους. Επιπλέον, διαθέτουν την ικανότητα να θέτουν πρακτικούς στόχους και να δημιουργούν ρεαλιστικές προσδοκίες για τον εαυτό τους.

Η διδασκαλία είναι ευρέως αναγνωρισμένη ως ένα από τα πιο απαιτητικά και αγχωτικά επαγγέλματα. Τα τελευταία χρόνια, οι εκπαιδευτικοί έχουν αναλάβει επιπλέον ρόλους πέρα από αυτόν της απλής μετάδοσης της γνώσης. Από τους σημερινούς εκπαιδευτικούς αναμένεται να προσαρμοστούν σε μια ταχέως μεταβαλλόμενη κοινωνία και να ανταποκριθούν στις διαρκώς αυξανόμενες απαιτήσεις. Η συνεχής εισροή νέων πληροφοριών και αλλαγών απαιτεί από τους εκπαιδευτικούς να παραμένουν ενημερωμένοι και να παραμένουν συναισθηματικά και διανοητικά σε εγρήγορση (Gu, 2014).

Επιπλέον, η παγκοσμιοποίηση και το διαφορετικό πολιτιστικό υπόβαθρο των μαθητών στις τάξεις έχουν κάνει το επάγγελμα του εκπαιδευτικού ακόμα πιο απαιτητικό, καθώς οι δάσκαλοι έχουν καθήκον να υποστηρίζουν μαθητές από διαφορετικά πολιτιστικά υπόβαθρα. Η βιβλιογραφία έχει εξετάσει εκτενώς διάφορους παράγοντες που μπορούν να προστατεύσουν τους εκπαιδευτικούς από το να βιώσουν ψυχική καταπόνηση ή

εξάντληση. Αυτοί οι προστατευτικοί παράγοντες περιλαμβάνουν προσωπικά χαρακτηριστικά, όπως ισχυρή δέσμευση στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού, εσωτερικά κίνητρα και καλά ανεπτυγμένη διαχείριση άγχους, επίλυση προβλημάτων και δεξιότητες διαχείρισης της τάξης. Επιπλέον, η υψηλή αυτό-αποτελεσματικότητα έχει αναγνωριστεί ως προστατευτικός παράγοντας. Η βιβλιογραφία που αφορά τους κινδύνους που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί και τις στρατηγικές για την αντιμετώπισή τους έχει εξελιχθεί σημαντικά τα τελευταία χρόνια, αντανακλώντας τις αυξανόμενες προκλήσεις στο χώρο της εκπαίδευσης. Οι εκπαιδευτικοί βρίσκονται συνεχώς αντιμέτωποι με πολυάριθμες πηγές άγχους, όπως η αυξημένη εργασιακή πίεση, οι απαιτήσεις για υψηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών, οι διαρκώς μεταβαλλόμενες εκπαιδευτικές πολιτικές, καθώς και η αλληλεπίδραση με γονείς και συναδέλφους (Greenfield, 2015). Η έλλειψη επαρκούς υποστήριξης από τη σχολική διοίκηση και οι κοινωνικές πιέσεις ενισχύουν το άγχος και αυξάνουν την πιθανότητα επαγγελματικής εξουθένωσης. Παράλληλα, οι Greenfield (2015) και Critchely & Gibbs (2012) αναδεικνύουν τη σημασία της θετικής ψυχολογίας στην ενίσχυση των εκπαιδευτικών. Η θετική ψυχολογία μπορεί να βελτιώσει την ανθεκτικότητα και την επαγγελματική ικανοποίηση, μειώνοντας τα επίπεδα άγχους και ενισχύοντας την ευημερία των εκπαιδευτικών, επιτρέποντάς τους να ανταπεξέρχονται καλύτερα στις καθημερινές προκλήσεις.

Ο Krisjanson (2012) ορίζει τους παράγοντες κινδύνου ως γεγονότα που αυξάνουν την πιθανότητα αρνητικών αποτελεσμάτων. Στο πλαίσιο των δασκάλων, οι παράγοντες κινδύνου μπορεί να περιλαμβάνουν παιδικό τραύμα, απομόνωση, κατάθλιψη και κατάχρηση ουσιών. Ένας σημαντικός αποτρεπτικός παράγοντας είναι η χαμηλή αμοιβή, η οποία συχνά οδηγεί τα καταρτισμένα άτομα να επιδιώκουν εναλλακτικές ευκαιρίες απασχόλησης που προσφέρουν υψηλότερους μισθούς. Οι μισθοί των εκπαιδευτικών έχουν άμεσο αντίκτυπο στα κίνητρα, τη δέσμευση και μπορούν τελικά να συμβάλουν στον κυνισμό, την αποδυνάμωση και την εξουθένωση (Bullough et al., 2012).

Ως εκ τούτου, είναι ζωτικής σημασίας για τους εκπαιδευτικούς να διαθέτουν ένα σημαντικό επίπεδο προσωπικής δράσης και δεξιοτήτων που το προωθούν προκειμένου να διαπρέψουν στο επάγγελμά τους και να ενισχύσουν την ψυχική ανθεκτικότητα των ιδίων και των μαθητών τους (Henderson & Milstein, 2003). Τα τελευταία χρόνια, το επάγγελμα του εκπαιδευτικού έχει αντιμετωπίσει την κριτική τόσο από τους γονείς όσο

και από την κοινωνία στο σύνολό της -κάτι που δεν ίσχυε στο παρελθόν, όταν οι δάσκαλοι έχαιραν υψηλού σεβασμού και κατείχαν αξιολογες θέσεις στην κοινωνία. Αυτή η αλλαγή στην αντίληψη δημιουργεί το ενδεχόμενο να επηρεάσει την ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών και το κίνητρό τους να αποδώσουν αποτελεσματικά. Σύμφωνα με τους Day & Gu (2014), η αυτό-αποτελεσματικότητα είναι στενά συνδεδεμένη με την ισχυρή αίσθηση κινήτρων που διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί για την εργασία τους. Οι εκπαιδευτικοί που επιδεικνύουν υψηλό βαθμό προσωπικής δράσης έχουν την τάση να διατηρούν υψηλά επίπεδα κινήτρων, να εμπνέουν τους μαθητές να ασχοληθούν με τη μάθηση και να θεσπίζουν ρεαλιστικούς στόχους και προσδοκίες για αυτούς. Για να διασφαλιστεί ότι οι δάσκαλοι βιώνουν πληρότητα και ικανοποίηση στην εργασία τους, καθώς και μια αίσθηση αποτελεσματικότητας στις εκπαιδευτικές τους προσπάθειες, είναι απαραίτητο για αυτούς να καλλιεργήσουν υποστηρικτικά δίκτυα και προσωπικούς πόρους που σχετίζονται με τα κίνητρά τους, τη συναισθηματική ευημερία και την κοινωνική τους ευεξία (Mansfield et al., 2016).

1.8. Σύνοψη

Η ψυχική ανθεκτικότητα, ως έννοια, έχει εξελιχθεί σε μια δυναμική διαδικασία που συνδέεται με την προσαρμογή και την ανάκαμψη από αντιξοότητες. Ειδικά στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού, που χαρακτηρίζεται από υψηλά επίπεδα άγχους, η ανθεκτικότητα αποτελεί κρίσιμο παράγοντα επαγγελματικής ευημερίας και αποτροπής της εξουθένωσης. Η ανθεκτικότητα ορίζεται ως η ικανότητα ενός ατόμου να ανακάμπτει, να προσαρμόζεται και να ευδοκimei παρά τις αντιξοότητες. Χαρακτηριστικά ανθεκτικών ατόμων περιλαμβάνουν αυτοπεποίθηση, θετική στάση, δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων, συναισθηματική διαχείριση και ισχυρή κοινωνική υποστήριξη. Συμπληρωματικά, η εργασιακή ανθεκτικότητα περιγράφεται ως η ικανότητα του εργαζομένου να διατηρεί την παραγωγικότητα και τη δέσμευση στους στόχους, παρά τις προκλήσεις. Στο πλαίσιο των εκπαιδευτικών, η ανθεκτικότητα ενισχύεται από παράγοντες όπως η αυτοαποτελεσματικότητα, η κοινωνική υποστήριξη και η επαγγελματική ανάπτυξη. Η ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών είναι θεμελιώδης για την ψυχική τους ευεξία και την επαγγελματική τους αποτελεσματικότητα. Η έντονη

εργασιακή πίεση, η συναισθηματική εξάντληση και η ανάγκη προσαρμογής σε συνεχώς μεταβαλλόμενες απαιτήσεις καθιστούν το επάγγελμα ευάλωτο σε φαινόμενα άγχους και εξουθένωσης. Οι εκπαιδευτικοί που διαθέτουν ανθεκτικότητα είναι πιο πιθανό να ανταποκριθούν επιτυχώς στις προκλήσεις, να διατηρήσουν υψηλά επίπεδα κινήτρων και να δημιουργήσουν υποστηρικτικές σχέσεις με μαθητές και συναδέλφους. Ενδεικτικά, παράγοντες που προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα είναι οι προσωπικοί παράγοντες (ικανότητες αυτορρύθμισης, διαχείρισης άγχους και επίλυσης προβλημάτων), οι κοινωνικοί παράγοντες (υποστήριξη από οικογένεια, φίλους, συναδέλφους) και οι περιβαλλοντικοί παράγοντες (υποστηρικτικό σχολικό περιβάλλον και δίκτυα συνεργασίας). Δύο είναι τα βασικά μοντέλα που επεξηγούν την ανθεκτικότητα-από τη μία το αντισταθμιστικό μοντέλο στο οποίο οι προστατευτικοί παράγοντες μειώνουν την επίδραση αρνητικών συνθηκών και στον αντίποδα το μοντέλο πρόκλησης κατά το οποίο η μέτρια έκθεση σε δυσκολίες ενισχύει τους μηχανισμούς διαχείρισης του στρες.

Αξίζει να σημειωθεί ότι η ψυχική ανθεκτικότητα μπορεί να ενισχυθεί μέσω αυτοφροντίδας και συναισθηματικής διαχείρισης, επαγγελματικής κατάρτισης και αυτοστοχασμού και δημιουργίας υποστηρικτικών δικτύων.

Ολοκληρώνοντας την παρούσα ενότητα, η ψυχική ανθεκτικότητα είναι ένα πολυδιάστατο φαινόμενο που εξαρτάται από ατομικούς, κοινωνικούς και περιβαλλοντικούς παράγοντες. Στο πλαίσιο των εκπαιδευτικών, αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για την ψυχική τους υγεία, την επαγγελματική τους ικανοποίηση και την αποτελεσματικότητά τους στην τάξη. Η καλλιέργεια της ανθεκτικότητας απαιτεί στοχευμένες παρεμβάσεις, ενίσχυση της επαγγελματικής κουλτούρας και παροχή πόρων που υποστηρίζουν τους εκπαιδευτικούς στην αντιμετώπιση των προκλήσεων του επαγγέλματος.

Κεφάλαιο 2^ο Εργασιακό Άγχος Εκπαιδευτικών

2.1. Εισαγωγή

Στη σύγχρονη κοινωνία, ο χώρος εργασίας έχει αναδειχθεί ως κύρια πηγή άγχους για τον άνθρωπο. Οι σχέσεις που διαμορφώνονται στο εργασιακό περιβάλλον, η φύση των εργασιών που εκτελούνται και οι πιθανές προκλήσεις που αντιμετωπίζει, έχουν όλα βαθύ αντίκτυπο στην καθημερινή ρουτίνα και τη συνολική ποιότητα ζωής ενός ατόμου. Η παγκόσμια οικονομική κρίση αλλά και οι ευρύτερες κοινωνικές και πολιτικές συνθήκες έχουν επιφέρει σημαντικές αλλαγές στον εργασιακό χώρο. Αυτές οι αλλαγές, όπως η εργασιακή ανασφάλεια, οι μειώσεις μισθών και παροχών και τα υψηλά ποσοστά ανεργίας, έχουν απλώς επιδεινώσει την επικράτηση του επαγγελματικού άγχους (Antonioni et al., 2006).

Ειδικότερα, το εργασιακό άγχος του κλάδου των εκπαιδευτικών αναδεικνύεται σε ένα σοβαρό ζήτημα καθώς επηρεάζει τόσο την ψυχική και σωματική υγεία των εκπαιδευτικών αλλά και γενικότερα την εύρυθμη λειτουργία ολόκληρου του εκπαιδευτικού συστήματος. Στο κεφάλαιο αυτό θα αποδοθούν τόσο οι έννοιες του εργασιακού άγχους και του εργασιακού άγχους των εκπαιδευτικών, όσο και οι παράγοντες που επηρεάζουν την εκδήλωσή του.

2.2. Ορισμός Εργασιακού Άγχους

Το άγχος είναι μια φυσική αντίδραση που παρατηρείται σε όλους τους ανώτερους ζωντανούς οργανισμούς και είναι στενά συνδεδεμένη με την επιβίωσή τους (Κάντας, 2009). Αναφέρεται σε μια εσωτερική κατάσταση ανησυχίας και άγχους που μπορεί να προέρχεται από διάφορες πηγές όπως εργασία, ρόλοι, φυσικά ή κοινωνικά περιβάλλοντα, ή ακόμα και ο ίδιος ο οργανισμός και η προσέγγισή του απέναντι στο περιβάλλον (Μαρούδας, 1996).

Το άγχος, όπως ορίζεται από τον Spielberger (1972), χαρακτηρίζεται από αρνητικά συναισθήματα, φόβο, ανησυχία, και αυξημένη δραστηριότητα του αυτόνομου νευρικού συστήματος. Συχνά οδηγεί σε εμμονικές σκέψεις, δυσκολία συγκέντρωσης, πανικό, θυμό, υπερκινητικότητα και αίσθηση απομόνωσης από τους άλλους (Αναγνωστόπουλος & Παπαδάτου, 1999).

Στην έρευνά του για το άγχος και τις επιπτώσεις του στην υγεία, ο Selye (1972) πρότεινε τρεις φάσεις που περνούν τα άτομα όταν αντιμετωπίζουν στρεσογόνες καταστάσεις. Η πρώτη φάση είναι η αντίδραση εγρήγορσης, που χαρακτηρίζεται από μειωμένη αντίσταση και ενεργοποίηση αμυντικών μηχανισμών. Η δεύτερη φάση είναι η αντίσταση, όπου τα άτομα προσπαθούν να προσαρμοστούν και να ανακτήσουν την ισορροπία. Εάν αυτή η φάση δεν είναι επιτυχής, τα άτομα προχωρούν στην τρίτη φάση, γνωστή ως εξουθένωση, όπου οι αμυντικοί μηχανισμοί τους καταρρέουν (Κάντας, 2009).

Ένας ευρέως αποδεκτός ορισμός του στρες δίνεται από τους Lazarus και Folkman (1984). Περιγράφουν το άγχος ως τη σχέση μεταξύ του ανθρώπου και του περιβάλλοντος του, η οποία αξιολογείται από το άτομο όταν ξεπερνά ή δοκιμάζει τους διαθέσιμους πόρους του και θέτει σε κίνδυνο την υγεία του. Ο Μαρούδας (1996) δίνει έναν παρόμοιο ορισμό, δηλώνοντας ότι το άγχος αναφέρεται στους τρόπους με τους οποίους τα άτομα αντιδρούν στις εξωτερικές συνθήκες και εκδηλώνεται ως ψυχολογική δυσφορία ή ένταση όταν αντιμετωπίζουν υπερβολικές απαιτήσεις. Στην ουσία, το άγχος προκύπτει από την αλληλεπίδραση μεταξύ ενός ατόμου και του περιβάλλοντός του

Ο McEwen (2000) πρότεινε έναν ολοκληρωμένο ορισμό του άγχους που υποστηρίζει ότι είναι η αντίληψη ή η συνειδητοποίηση ενός πιθανού κινδύνου ή βλάβης στη φυσική ή ψυχική κατάσταση ενός ατόμου, που τελικά οδηγεί σε μια σειρά φυσιολογικών ή συμπεριφορικών αντιδράσεων. Αυτός ο ορισμός είναι αποδεκτός σήμερα και αποδίδει έμφαση στην αλληλεπίδραση μεταξύ ενός ατόμου και της κατάστασης που βιώνει. Το άγχος εμφανίζεται όταν οι πόροι ενός ατόμου είναι ανεπαρκείς για να αντιμετωπίσει τις απαιτήσεις και τις πιέσεις μιας δεδομένης κατάστασης. Το επαγγελματικό άγχος αναφέρεται στην επιβάρυνση της σωματικής και ψυχικής υγείας που προκύπτει από αρνητικούς παράγοντες στο χώρο εργασίας (Beehr, 1995; Ανδριώτη & Παναγιωτάκης, 2007).

Οι Ber και Newman (1978) , ορίζουν το εργασιακό άγχος ως μια αλληλεπίδραση μεταξύ παραγόντων που σχετίζονται με την εργασία ενός εργαζομένου που εκλαμβάνεται ως απειλή, οδηγώντας τον σε μια ξεχωριστή σωματική και ψυχολογική κατάσταση που αποκλίνει από την κανονική. Το άγχος έχει σημαντικό αντίκτυπο στην εργασιακή απόδοση ενός εργαζομένου και στην ποιότητα της παραγωγής του.

Επεκτείνοντας την έννοια του άγχους σε συγκεκριμένα επαγγελματικά πλαίσια, οι Kyriacou και Sutcliffe (1978) ορίζουν το επαγγελματικό άγχος ως μια συλλογή

αρνητικών συναισθημάτων, όπως ο θυμός, η θλίψη και η κατάθλιψη, που μπορεί να βιώσουν οι δάσκαλοι ως αποτέλεσμα διαφόρων πτυχών του επαγγέλματός τους. Αυτό το άγχος θεωρείται απειλή για την αυτοεκτίμηση και τη συνολική τους ευτυχία. Η κατανόηση του επιπέδου απειλής που τίθεται από τις απαιτήσεις του επαγγέλματός τους και η εφαρμογή αποτελεσματικών μηχανισμών αντιμετώπισης θεωρείται ζωτικής σημασίας για τους εκπαιδευτικούς (Μπαρμπούτη και συν., 2009).

Αντίθετα, μπορεί να υπάρχουν περιπτώσεις όπου ένας εργαζόμενος διαθέτει μηχανισμούς αντιμετώπισης αλλά παρεμποδίζεται από ορισμένες πτυχές της προσωπικότητάς του, οδηγώντας τον σε αποθάρρυνση (Carver et al., 1989). Ο Fisher (1986) υποστηρίζει ότι το άγχος μπορεί να εκδηλωθεί είτε ως φυσική είτε ως ψυχοκοινωνική κατάσταση μέσα στο περιβάλλον κάποιου. Ο Cox (1983), από την άλλη πλευρά, υποστηρίζει ότι το άγχος επηρεάζεται κυρίως από τις απαιτήσεις που τίθενται σε ένα άτομο από το περιβάλλον του και από το πώς αυτό αντιμετωπίζει και διαχειρίζεται τις αναδυόμενες απαιτήσεις. Αντίστοιχα, ο Farber (1984), επικεντρώνεται στην υποκειμενική αντίληψη ενός ατόμου για το άγχος και την επακόλουθη αντίδρασή του σε αυτό.

Σύμφωνα με τον Κυριάκου (2001), η έννοια του επαγγελματικού στρες αναφέρεται στην εμφάνιση αρνητικών συναισθηματικών καταστάσεων, όπως η απογοήτευση, το άγχος και η κατάθλιψη, που προκύπτουν από παράγοντες που σχετίζονται με την εργασία κάποιου. Το άγχος είναι το αρχικό στάδιο, που οδηγεί σε ένταση και στη συνέχεια, διάφορες νευρικές παρορμήσεις πυροδοτούν φυσιολογικές αλλαγές στο σώμα μας. Όταν αυτή η ένταση εκδηλωθεί σε ένα ορισμένο επίπεδο σοβαρότητας, μεταφράζεται ως άγχος. Επιπλέον, η αντίδραση ενός ατόμου στο εργασιακό άγχος επηρεάζεται από τα μοναδικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του. Το επίπεδο της έντασης που βιώνεται καθορίζεται από το βαθμό στον οποίο οι εργασιακές απαιτήσεις ευθυγραμμίζονται με τις ικανότητες του ατόμου (Ζαβλάνος, 2002).

2.3. Μοντέλα Άγχους

Κατά την ανασκόπηση της υπάρχουσας βιβλιογραφίας σχετικά με τους παράγοντες που συμβάλλουν στο άγχος στο χώρο εργασίας, έχουν αναπτυχθεί διάφορα μοντέλα για την περιγραφή, την εξήγηση και την πρόβλεψη αυτής της σχέσης.

Ένα τέτοιο μοντέλο είναι το αντιληπτικό μοντέλο, που πρότειναν οι French και Kahn (1962), το οποίο προτείνει στα άτομα να επεξεργάζονται εσωτερικά εξωτερικούς παράγοντες και να αποφασίζουν αν θα τους αντιληφθούν ως απειλές ή όχι. Ωστόσο, αυτή η διαδικασία επηρεάζεται από διάφορους τροποποιητικούς παράγοντες, όπως η κοινωνική υποστήριξη, η οποία μπορεί να αλλάξει τον αντίκτυπο των στρεσογόνων παραγόντων σε διαφορετικά άτομα και ακόμη και μέσα στο ίδιο άτομο σε διαφορετικές χρονικές στιγμές.

Το μοντέλο “Απαιτήσεις Εργασίας-Πόροι” (Job Demands-Resources (JD-R) model) προτείνει ότι οι στρεσογόνοι παράγοντες μπορούν να κατηγοριοποιηθούν σε απαιτήσεις εργασίας και πόρους εργασίας. Οι απαιτήσεις εργασίας περιλαμβάνουν τις διάφορες πτυχές της εργασίας, τόσο σωματικές όσο και ψυχολογικές, που απαιτούν προσπάθεια και συνεπώς φυσιολογικό και ψυχολογικό κόστος. Από την άλλη πλευρά, οι πόροι εργασίας μπορεί να περιλαμβάνουν παράγοντες όπως η αμοιβή, οι πιθανότητες επαγγελματικής ανέλιξης και το συνεργατικό κλίμα. Αυτοί οι πόροι χρησιμεύουν για να παρακινήσουν τους εργαζόμενους και να διευκολύνουν την ανάπτυξή τους προκειμένου να επιτύχουν τους στόχους που σχετίζονται με την εργασία τους (Bakker & Demerouti, 2007; Demerouti & Bakker, 2011).

Ένα άλλο μοντέλο, γνωστό ως μοντέλο γενικού στρες υγείας-εργασίας, παρουσιάστηκε από τους Katz και Kahn (1978). Αυτό το μοντέλο τονίζει ότι οι αντικειμενικές συνθήκες στο χώρο εργασίας μπορούν να προκαλέσουν άγχος. Για να διαχειριστεί κάποιος αποτελεσματικά το άγχος, συνιστάται πρώτα να κατανοήσει τα γεγονότα που το πυροδοτούν, στη συνέχεια να προσπαθήσει να προβλέψει τους λόγους που εκδηλώνονται και, τέλος, να προσπαθήσει να ελέγξει τις συνέπειές τους.

Το μοντέλο του Κοινωνικού Περιβάλλοντος, το οποίο αναπτύχθηκε από το Ινστιτούτο Κοινωνικών Ερευνών του Πανεπιστημίου του Μίσιγκαν το 1970, διερευνά τη συσχέτιση μεταξύ διαφόρων μεταβλητών σε σχέση με το εργασιακό άγχος. Αυτές οι μεταβλητές περιλαμβάνουν το αντικειμενικό περιβάλλον της οργάνωσης της εργασίας και τις υποκειμενικές αντιλήψεις του ατόμου για τους στρεσογόνους παράγοντες, όπως η ασάφεια του εργασιακού ρόλου, οι εντάσεις μεταξύ των εργαζομένων, η έλλειψη συμμετοχής στις αποφάσεις, η εργασιακή ανασφάλεια και ο μεγάλος όγκος δουλειάς. Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο, το αντικειμενικό περιβάλλον έχει την ικανότητα να προκαλεί αγχωτικές αντιδράσεις. Επιπλέον, τα χαρακτηριστικά του ατόμου και η

υποστήριξη του περιβάλλοντος είναι παράγοντες που μπορούν να μετριάσουν αυτές τις αντιδράσεις.

Στον τομέα του επαγγελματικού άγχους, το μοντέλο Απαιτήσεων και Ελέγχου, που εισήχθη από τον Karasek (1979), είναι ευρέως αποδεκτό ως η κυρίαρχη θεωρητική προσέγγιση. Αυτό το μοντέλο επιτρέπει συγκεκριμένες προβλέψεις σχετικά με το ποιες πτυχές του εργασιακού περιβάλλοντος συμβάλλουν στο άγχος και ποια επαγγέλματα είναι πιο πιθανό να ενθαρρύνουν την ανάπτυξη του άγχους. Η χρησιμότητά του έγκειται στην ικανότητά του να παρέχει πληροφορίες για τις αιτίες του άγχους σε διαφορετικά εργασιακά περιβάλλοντα (Guglielmi & Tatrow, 1998).

Το γνωσιακό μοντέλο που αναπτύχθηκε από τον Beck και τους συνεργάτες του (Beck & Emery, 1985) παρέχει μια ολοκληρωμένη κατανόηση του κλινικού άγχους. Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο, οι αγχώδεις διαταραχές χαρακτηρίζονται κυρίως από διαστρεβλωμένα πρότυπα σκέψης, γνωστά και ως διαταραχές σκέψης (Blackburn & Davidson, 1990). Αντί να εστιάζει αποκλειστικά στα ίδια τα γεγονότα, αυτό το μοντέλο δίνει μεγάλη σημασία στο πώς τα άτομα ερμηνεύουν και αντιλαμβάνονται αυτά τα γεγονότα και καταστάσεις. Το γνωσιακό μοντέλο του άγχους δίνει έμφαση στην αλληλεπίδραση μεταξύ συναισθημάτων και σκέψεων. Κατανοώντας και αμφισβητώντας αυτά τα διαστρεβλωμένα πρότυπα σκέψης, τα άτομα μπορούν να αποκτήσουν μεγαλύτερο έλεγχο του άγχους τους και να βελτιώσουν τη συνολική τους ευημερία. Αυτές οι ερμηνείες, με τη σειρά τους, έχουν σημαντικό αντίκτυπο στην εμπειρία αρνητικών συναισθημάτων όπως το άγχος, ο θυμός και η λύπη. Συγκεκριμένα, τα άτομα με κλινικό άγχος τείνουν να εμπλέκονται σε μη ρεαλιστική σκέψη, υπερεκτιμώντας την πιθανότητα και τη σοβαρότητα των δυσάρεστων καταστάσεων. Επιπλέον, συχνά υποτιμούν την ικανότητά τους να αντιμετωπίζουν αυτές τις καταστάσεις ή να βρίσκουν αποτελεσματικές λύσεις (Clark & Beck, 1988).

Τα φαινομενολογικά μοντέλα, συμπεριλαμβανομένων των ανθρωπιστικών και πελατοκεντρικών προσεγγίσεων καθώς και του υπαρξισμού, περιλαμβάνουν κάτι περισσότερο από θεωρίες για την προσωπικότητα και την ψυχολογική προσαρμογή. Αυτά τα μοντέλα συχνά θεωρούνται ως ολοκληρωμένες φιλοσοφίες ζωής ή κατευθυντήριες αρχές που υιοθετούν τα άτομα για να διαμορφώσουν τη ζωή τους. Σε αντίθεση με άλλες προοπτικές, τα φαινομενολογικά μοντέλα απορρίπτουν την ιδέα ότι η ανθρώπινη συμπεριφορά καθορίζεται αποκλειστικά από ασυνείδητες ορμές ή περιβαλλοντικές επιρροές. Αντίθετα, τονίζουν την ευθύνη του ατόμου να κάνει

συνειδητές επιλογές για το πώς να συμπεριφέρεται και να ασχολείται με τον κόσμο (May, 1983). Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα αυτής της θεωρητικής προσέγγισης είναι η προσωποκεντρική θεωρία, η οποία προήλθε από την προσέγγιση του Carl Rogers (1961) στην ατομική ψυχοθεραπεία. Όταν οι νέες εμπειρίες αποκλίνουν σημαντικά από την υπάρχουσα αυτο-αντίληψη του ατόμου, διαταράσσει την ισορροπία μέσα στην αυτο-αντίληψη του και μπορεί να οδηγήσει σε άγχος ή ακόμα και στην αποδιοργάνωση της αυτο-δομής του. Σε τέτοιες περιπτώσεις, αμυντικές συμπεριφορές όπως ο εξορθολογισμός, η φαντασία και η προβολή μπορεί να προκύψουν ως μέσο αντιμετώπισης της σύγκρουσης μεταξύ εμπειρίας και αυτοαντίληψης. Δυστυχώς, αυτές οι αμυντικές συμπεριφορές εμποδίζουν την ικανότητα του ατόμου να επιτύχει την αυτοπραγμάτωση, καθώς βασίζεται στην υιοθέτηση των αξιών των άλλων αντί να βασίζεται στη δική του αξιακή βάση (Καλαντζή-Αζίζι & Αναγνωστόπουλος, 1999).

Μια άλλη θεωρητική προσέγγιση για την κατανόηση του εργασιακού άγχους είναι η Θεωρία Ελέγχου Διαδικασιών (Spector, 1998). Αυτή η θεωρία εστιάζει στο ρόλο των συναισθημάτων ως μεσολαβητές μεταξύ των στρεσογόνων παραγόντων και της έντασης που βιώνει το άτομο. Υποδηλώνει ότι αρνητικά συναισθήματα, όπως το άγχος, μπορεί να προκύψουν από στρεσογόνους παράγοντες, ενώ τα θετικά συναισθήματα μπορεί να έχουν το αντίθετο αποτέλεσμα και ενδεχομένως να εξαλείφουν την επίδραση των εξωτερικών παραγόντων του στρες.

Η βιολογική προσέγγιση, όπως προτείνεται από τον Selye (1975), θεωρεί το άγχος ως μια φυσιολογική αντίδραση που βιώνουν όλοι οι ζωντανοί οργανισμοί. Αυτή η απόκριση επηρεάζεται άμεσα από την ένταση των ερεθισμάτων που υπάρχουν στο περιβάλλον, που περιλαμβάνει τόσο καταστάσεις υπερβολικής διέγερσης όσο και περιπτώσεις αισθητηριακής στέρησης. Ο Selye ανέπτυξε ένα μοντέλο που ονομάζεται «Σύνδρομο Γενικής Προσαρμογής» (GAS) για να εξηγήσει πώς αντιδρούν τα άτομα σε στρεσογόνες καταστάσεις. Αυτό το μοντέλο αποτελείται από τρεις φάσεις:

- την αντίδραση συναγεμμού
- το στάδιο αντίστασης
- το στάδιο εξάντλησης

Όταν αντιμετωπίζουμε μια απειλή, η πιο κοινή αντίδραση για το σώμα είναι η αντίδραση πάλης/φυγής. Προκειμένου να προετοιμαστεί για αυτήν την απόκριση, το σώμα υφίσταται ορισμένες φυσιολογικές αλλαγές για να αυξήσει τα επίπεδα ενέργειας του για καταστάσεις έκτακτης ανάγκης. Εάν ο οργανισμός παλέψει με επιτυχία ή

ξεφύγει από την απειλή, ανακτά την ισορροπία του. Ωστόσο, εάν ο οργανισμός δεν είναι σε θέση να ξεπεράσει την απειλή, συνεχίζει να καταβάλλει προσπάθειες έως ότου είτε επιτύχει είτε εξαντληθεί στο στάδιο της αντίστασης (McEwen, 1998).

Συνοπτικά, αυτά τα μοντέλα παρέχουν πολύτιμες γνώσεις σχετικά με την πολύπλοκη φύση του άγχους στο χώρο εργασίας και προσφέρουν καθοδήγηση για το πώς μπορεί να προσεγγιστεί και να αντιμετωπιστεί το φαινόμενο. Κατανοώντας τους διάφορους παράγοντες και τη δυναμική τους, τα άτομα και οι οργανισμοί μπορούν να εργαστούν με στόχο τη δημιουργία ενός υγιέστερου και πιο ευνοϊκού περιβάλλοντος εργασίας.

2.4. Πηγές Εργασιακού Άγχους

Οι πηγές του εργασιακού άγχους μπορεί να ποικίλουν και να εκφράζονται με διάφορους τρόπους, ανάλογα με την προσωπικότητα του εργαζομένου, τα ήθη, τις ικανότητές του αλλά και τις εργασιακές συνθήκες που εκείνος βιώνει (Κυριάκου, 2001).

Οι Cooper και συνεργάτες (1988) αναγνωρίζουν έξι κατηγορίες πηγών εργασιακού άγχους οι οποίες αναφέρονται στη συνέχεια.

- εγγενείς παράγοντες εργασίας,
- ο ρόλος του ατόμου στον οργανισμό,
- παράγοντες εργασιακού ρόλου,
- παράγοντες εξέλιξης της σταδιοδρομίας,
- η οργανωτική δομή και
- η σχέση μεταξύ οικογενειακής και επαγγελματικής ζωής.

Στην κατηγορία των παραγόντων που σχετίζονται με την εργασία, περιλαμβάνονται παράγοντες όπως οι κακές συνθήκες εργασίας και ο φόρτος εργασίας. Ο ρόλος του εργαζομένου είναι ένας άλλος σημαντικός παράγοντας του εργασιακού άγχους. Οι αντικρουόμενες προσδοκίες μεταξύ του ατόμου και του οργανισμού μπορεί να οδηγήσουν σε άγχος. Αυτό το άγχος που σχετίζεται με τους ρόλους μπορεί να εκδηλωθεί ως ασάφεια ρόλου ή σύγκρουση ρόλων. Οι διαπροσωπικές σχέσεις στο χώρο εργασίας μπορούν να χωριστούν σε τρεις κατηγορίες: σχέσεις με συναδέλφους, σχέσεις με ανωτέρους και σχέσεις με υφισταμένους. Ο ανταγωνισμός και οι συγκρούσεις είναι κοινά στις σχέσεις με τους συναδέλφους, ενώ οι σχέσεις με τους ανωτέρους μπορεί να στερούνται φροντίδας και ανθρώπινης μεταχείρισης. Οι σχέσεις

με τους υφισταμένους μπορεί να είναι προκλητικές εάν το άτομο δυσκολεύεται να μεταβιβάσει ευθύνες και να συμμετάσχει σε διαδικασίες λήψης αποφάσεων. Οι αρνητικές σχέσεις μπορεί να οδηγήσουν σε ανταγωνισμό, απομόνωση, εργασιακή δυσαρέσκεια και, τελικά, αγχογόνες καταστάσεις (Καντάς, 2009).

Το εργασιακό άγχος μπορεί να έχει σχέση αίτιου και αποτελέσματος. Επηρεάζει τα άτομα σε διάφορα επίπεδα, συμπεριλαμβανομένων των φυσιολογικών, γνωστικών, συναισθηματικών και συμπεριφορικών. Φυσιολογικά, το νευρικό και ορμονικό σύστημα του σώματος αντιδρά στο εργασιακό άγχος, οδηγώντας δυνητικά σε σωματικές και ψυχικές ασθένειες όπως καρδιαγγειακά προβλήματα, υπέρταση, δερματικές παθήσεις, προβλήματα ανοσοποιητικού συστήματος, μυοσκελετικά προβλήματα και νευροψυχιατρικές επιδράσεις (Θελερίτης, 2010).

Σε γνωστικό επίπεδο, τα άτομα αντιλαμβάνονται τις συνθήκες εργασίας τους ως στρεσογόνες, γεγονός που μπορεί να έχει αρνητικές επιπτώσεις στην ευημερία τους. Συναισθηματικά, ακόμη και μικρά περιστατικά στη δουλειά μπορούν να εκληφθούν ως αποστραγγιστικά, επικίνδυνα ή απειλητικά για τη ζωή, με αποτέλεσμα αισθήματα λύπης, απογοήτευσης και δυσκολίας συγκέντρωσης .

Τέλος, το εργασιακό άγχος μπορεί να οδηγήσει σε αλλαγές στη συμπεριφορά, με τα άτομα να εμπλέκονται σε επιβλαβείς συμπεριφορές όπως το κάπνισμα, ο αλκοολισμός, οι διατροφικές διαταραχές, η επιθετικότητα και ο αυτοτραυματισμός. Επομένως, το εργασιακό άγχος έχει πολύπλευρες επιπτώσεις που εκτείνονται πέρα από το περιβάλλον εργασίας (Blaug et al., 2007; Θελερίτης, 2010).

2.5. Εργασιακό Άγχος Εκπαιδευτικών

Το άγχος στον επαγγελματικό κλάδο των εκπαιδευτικών αποτελεί τα τελευταία χρόνια αντικείμενο μελέτης πολλών ερευνητών του επιστημονικού αυτού πεδίου, καθώς φαίνεται πως παίρνει μεγάλες διαστάσεις και έχει αρνητικές συνέπειες όχι μόνο στον ίδιο τον εκπαιδευτικό αλλά και σε όλο το εκπαιδευτικό σύστημα.

Ο Αλεξόπουλος (1990) εξηγεί ότι το επαγγελματικό άγχος είναι ένας τύπος έντονης ψυχικής διαταραχής που προκαλείται από ένα απροσδιόριστο εσωτερικό αίσθημα κινδύνου, που οδηγεί σε δυσφορία και ανησυχία μεταξύ των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με έρευνα που διεξήχθη από την Ευρωπαϊκή Συνομοσπονδία Εκπαιδευτικών Ενώσεων

(E.T.U.C.E., 2008), οι κύριοι παράγοντες άγχους για τους εκπαιδευτικούς περιλαμβάνουν βαρύ φόρτο εργασίας, αυξημένες ευθύνες, μεγάλα μεγέθη τάξεων, ενοχλητική συμπεριφορά μαθητών, τεταμένες σχέσεις με τη διοίκηση και έλλειψη οικονομικών πόρων (Κυριακού, 2001; Λεοντάρη και συν., 1997).

Σε αντίστοιχη έρευνα του Ευρωπαϊκού Οργανισμού για την Ασφάλεια και την Υγεία στην Εργασία (E.A.S.H.W., 2008), εντοπίστηκαν πρόσθετοι στρεσογόνοι παράγοντες για τους Έλληνες εκπαιδευτικούς, όπως αλλαγές στο εκπαιδευτικό υλικό, έλλειψη κινήτρων για τους μαθητές, αδιαφορία από τους μαθητές, δύσκολες σχέσεις με τους γονείς, χαμηλή μισθούς, μη έγκαιρες τοποθετήσεις στο σχολείο, διδασκαλία μαθημάτων εκτός της ειδικότητάς τους, περιορισμένες ευκαιρίες επαγγελματικής εξέλιξης και αξιολογήσεις μαθητών (Μουζούρα, 2005). Παρά την αντίληψη ότι το επάγγελμα του εκπαιδευτικού είναι εξαιρετικά προνομιακό λόγω των παρατεταμένων διακοπών και των περιορισμένων ωρών διδασκαλίας, τα ερευνητικά δεδομένα αποκαλύπτουν ότι κατατάσσεται στην πραγματικότητα μεταξύ των τριών κορυφαίων επαγγελμάτων με το μεγαλύτερο άγχος παγκοσμίως (Johnson et al., 2005; Travers & Cooper, 1993).

Αυτό το επαγγελματικό άγχος, όπως ορίζεται από τους Kyriacou και Sutcliffe (1977), αναφέρεται στα δυσάρεστα και αρνητικά συναισθήματα (όπως θυμός, αγωνία και κατάθλιψη) που μπορεί να βιώσουν οι εκπαιδευτικοί λόγω διαφόρων πτυχών του επαγγέλματός τους, τα οποία μπορούν να θεωρηθούν ως απειλή στην αυτοεκτίμησή τους και τη συνολική τους ευημερία. Το άγχος που σχετίζεται με την εκπαίδευση είναι στενά συνδεδεμένο με την ανθρωπιστική φύση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού και εμπίπτει στην ευρύτερη έννοια του «εργασιακού στρες», το οποίο προκύπτει από μια σύγκρουση μεταξύ των απαιτήσεων της εργασίας και της αντίληψης του ατόμου για την ικανότητά του να ανταποκριθεί σε αυτές τις απαιτήσεις (Παππά, 2006).

Αυτό το είδος άγχους γίνεται εμφανές όταν οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ότι επενδύουν περισσότερα στην εκπαιδευτική διαδικασία από ό,τι λαμβάνουν ως αντάλλαγμα (Αντωνίου και συν., 2013). Μπορεί να εκδηλωθεί με σύγχυση, επιθετική συμπεριφορά, αποφυγή εργασιών και απουσιών και μπορεί να επηρεάσει αρνητικά τόσο τη δημιουργικότητα και την απόδοση των εκπαιδευτικών, όσο και την ακαδημαϊκή πρόοδο των μαθητών τους (Παππά, 2006).

2.6. Παράγοντες που σχετίζονται με το Εργασιακό Άγχος των Εκπαιδευτικών

Πράγματι, οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν το επάγγελμά τους ως ιδιαίτερα απαιτητικό και γεμάτο προκλήσεις. Πολυάριθμες μελέτες έχουν δείξει ότι μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευτικών αντιμετωπίζουν το επαγγελματικό στρες, το οποίο μπορεί να επηρεάσει τη σωματική και ψυχική τους ευεξία.

Για παράδειγμα, οι Jerson και Forrest (2006) αναφέρουν ότι οι προσωπικές φιλοδοξίες και η δέσμευση των εκπαιδευτικών προς το επάγγελμα μπορούν να αυξήσουν τα επίπεδα επαγγελματικού άγχους, ειδικά σε περιπτώσεις όπου οι απαιτήσεις ξεπερνούν τους πόρους που διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί. Οι Borg και Riding (1991) αναδεικνύουν επίσης τη σοβαρότητα του επαγγελματικού στρες, σημειώνοντας ότι οι εκπαιδευτικοί βιώνουν συχνά έντονα συναισθήματα άγχους λόγω της πίεσης που σχετίζεται με την επίτευξη στόχων και την αντιμετώπιση προβλημάτων εντός και εκτός τάξης.

Πολλές μελέτες, ειδικά στην Ελλάδα, επιβεβαιώνουν τα υψηλά επίπεδα επαγγελματικού άγχους που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί. Σύμφωνα με την έρευνα της European Agency for Safety and Health at Work (E.A.S.H.W., 2009), το άγχος στον εργασιακό χώρο των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα αγγίζει το 54%. Αυτά τα υψηλά ποσοστά επαγγελματικού άγχους υπογραμμίζουν τη σημασία της διερεύνησης τόσο των ατομικών όσο και των περιβαλλοντικών παραγόντων που συνεισφέρουν σε αυτό. Οι επιστημονικές προσεγγίσεις που μελετούν το άγχος των εκπαιδευτικών μπορούν να διακριθούν σε ατομικοκεντρικές και περιβαλλοντοκεντρικές. Οι ατομικοκεντρικές θεωρίες επικεντρώνονται στους προσωπικούς παράγοντες, όπως οι ψυχολογικές ικανότητες και οι συναισθηματικές δεξιότητες του ατόμου (Lazarus & Folkman, 1984). Αντιθέτως, τα περιβαλλοντικά μοντέλα εξετάζουν τους εξωτερικούς παράγοντες που προκαλούν άγχος, όπως τα χαρακτηριστικά της εργασίας, η οργανωτική κουλτούρα και οι απαιτήσεις από το εκπαιδευτικό σύστημα. Τέτοια μοντέλα περιλαμβάνουν τη Θεωρία των Απαιτήσεων-Πόρων (Job Demands-Resources Model), η οποία αναλύει το πώς οι απαιτήσεις της εργασίας και οι διαθέσιμοι πόροι αλληλεπιδρούν για να επηρεάσουν το επαγγελματικό άγχος και την εξουθένωση (Demerouti et al., 2001).

Επιπλέον, υπάρχουν μικτά μοντέλα που συνδυάζουν και τις δύο προσεγγίσεις, υποστηρίζοντας ότι τόσο τα προσωπικά χαρακτηριστικά όσο και οι περιβαλλοντικοί

παράγοντες διαδραματίζουν ρόλο στην ανάπτυξη επαγγελματικού άγχους. Οι Demerouti et al. (2001) υποστηρίζουν ότι η εργασιακή πίεση προκύπτει από μια αλληλεπίδραση μεταξύ των ατομικών παραγόντων (όπως οι ικανότητες και οι αντοχές του ατόμου) και των περιβαλλοντικών παραγόντων (όπως οι οργανωτικές δομές και οι πόροι εργασίας). Η πολυπλοκότητα του εργασιακού στρες προκύπτει από έναν συνδυασμό εσωτερικών παραγόντων, όπως η προσωπικότητα, οι αξίες και οι δεξιότητες, και εξωτερικών παραγόντων, όπως οι περιβαλλοντικές συνθήκες. Αυτός είναι ο λόγος που το εργασιακό άγχος εκδηλώνεται διαφορετικά σε κάθε εκπαιδευτικό. Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού είναι πολυδιάστατο, απαιτεί αλληλεπίδραση με μαθητές, συναδέλφους και γονείς, γεγονός που μπορεί να οδηγήσει σε σύγκρουση ρόλων και άγχος για την εικόνα του ατόμου και την επίτευξη των στόχων του και των επιθυμητών μαθησιακών αποτελεσμάτων (Cox & Griffiths, 2005).

Σύμφωνα με τους Pettigrew και Wolf (1982), οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν δύο διαφορετικούς τύπους άγχους στο επάγγελμά τους. Ο αρχικός τύπος άγχους συνδέεται άμεσα με διεργασίες που σχετίζονται με την εργασία, περιλαμβάνοντας προκλήσεις όπως η διαχείριση ενοχλητικών μαθητών και η αντιμετώπιση ζητημάτων εντός της τάξης. Η δεύτερη μορφή σχετίζεται με το ρόλο του εκπαιδευτικού στο χώρο εργασίας, συμπεριλαμβανομένης της έλλειψης των απαραίτητων πόρων για αποτελεσματική διδασκαλία και την ισορρόπηση των προσδοκιών των εκπαιδευτικών με τις πραγματικές τους ευθύνες. Ο Κυριάκου (2001) τονίζει τις διαφορές στα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα, τις μοναδικές εκπαιδευτικές συνθήκες στα σχολεία και τις χώρες αλλά και τις κυρίαρχες αξίες των εκπαιδευτικών και των σχολείων στις κοινωνίες. Αυτοί οι παράγοντες συμβάλλουν στις διάφορες πηγές άγχους, οι οποίες είναι δυναμικές και επηρεάζονται από το εκπαιδευτικό σύστημα και το σχολικό πλαίσιο (Betoret, 2009).

Η έρευνα έχει εντοπίσει την έλλειψη πειθαρχίας και την αποδιοργανωτική συμπεριφορά που επιδεικνύεται από τους μαθητές ως τη σημαντικότερη πηγή άγχους για τους εκπαιδευτικούς (Cosgrove, 2000). Όπως αναφέρουν οι Kyriacou (2001) και Skaalvik & Skaalvik (2015), οι αντιδράσεις των μαθητών κυμαίνονται από απλή αγένεια έως ξεκάθαρη επιθετικότητα, προκαλώντας έντονο άγχος στους δασκάλους, οι οποίοι καλούνται να διαχειριστούν αυτές τις συμπεριφορές καθημερινά. Οι μαθητές αυτοί μπορεί να παραβιάζουν τους κανόνες είτε για να τραβήξουν την προσοχή, είτε

από πλήξη, είτε λόγω των βίαιων συμπεριφορών που έχουν παρατηρήσει στο οικογενειακό τους περιβάλλον.

Όπως επισημαίνουν οι Galton & MacBeath (2008), οι μαθητές που προέρχονται από περιβάλλοντα όπου κυριαρχούν οι συγκρούσεις και η βία, συχνά αναπαράγουν αυτές τις συμπεριφορές στην τάξη. Επιδεικνύουν ιδιαίτερα αντιδραστική γλώσσα, καταφεύγουν σε υβριστικά σχόλια και, σε ορισμένες περιπτώσεις, μπορεί να καταλήξουν σε σωματική επιθετικότητα. Για τους εκπαιδευτικούς, η διαχείριση τέτοιων μαθητών απαιτεί εξαιρετικές δεξιότητες, όπως η ικανότητα κατανόησης και πρόληψης της κλιμάκωσης των συγκρούσεων, η δημιουργία ενός ασφαλούς και υποστηρικτικού περιβάλλοντος στην τάξη, καθώς και η διατήρηση της υπομονής και της ψυχραιμίας σε απαιτητικές συνθήκες.

Η προσέγγιση αυτών των περιστατικών χρειάζεται να είναι διαφοροποιημένη και στοχευμένη, λαμβάνοντας υπόψη το ψυχοκοινωνικό υπόβαθρο του κάθε μαθητή. Στρατηγικές όπως η οικοδόμηση σχέσεων εμπιστοσύνης, η χρήση θετικής ενίσχυσης και η συνεργασία με γονείς και ειδικούς μπορούν να μειώσουν την ένταση των επεισοδίων επιθετικότητας και να βοηθήσουν στην ομαλότερη διαχείριση αυτών των καταστάσεων.

Στην Ελλάδα, οι Κασσωτάκης και Βάμβουκας (1981) πραγματοποίησαν έρευνα για τους εκπαιδευτικούς στην Κρήτη και διαπίστωσαν ότι ο υπερβολικός φόρτος εργασίας, η πίεση για την κάλυψη του διδακτικού υλικού, η προετοιμασία που απαιτείται για τη διδασκαλία, οι δύσκολες συνθήκες εργασίας, και η έλλειψη αναγνώρισης ήταν οι πρωταρχικοί λόγοι για τους οποίους οι εκπαιδευτικοί αισθάνονταν πίεση. Σύμφωνα με τον Byrne (1994), το επαγγελματικό άγχος των εκπαιδευτικών πηγάζει από τις συνθήκες που βιώνουν στο χώρο εργασίας και όχι από προσωπικούς παράγοντες. Αυτό συμβαίνει επειδή οι εκπαιδευτικοί συχνά στερούνται συμμετοχής στη διαδικασία λήψης αποφάσεων και απλώς αναμένεται να τους ανατίθενται εκτελεστικά καθήκοντα.

Ο Dunham (2002) εντόπισε έξι κατηγορίες εργασιακών στρεσογόνων παραγόντων:

1. εσωτερικούς παράγοντες εργασίας που σχετίζονται με τις συνθήκες εργασίας, τον φόρτο εργασίας, τις νέες τεχνολογίες και τα χρονοδιαγράμματα,
2. τον ρόλο του δασκάλου στη σχολική μονάδα, συμπεριλαμβανομένης της ασάφειας ρόλων, της σύγκρουσης ρόλων και της επάρκειας προετοιμασίας ρόλων,
3. εργασιακές σχέσεις με προϊσταμένους, γονείς και συναδέλφους,
4. επαγγελματική ανάπτυξη και το αντιλαμβανόμενο επίπεδο ασφάλειας και κύρους,

5. οργανωτική δομή και κλίμα, συμπεριλαμβανομένης της συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων και της κουλτούρας διαχείρισης

6. σύνδεση μεταξύ του σπιτιού και της εργασίας, όπως η σχέση εργασίας-οικογένειας.

Οι παράγοντες εργασιακού άγχους μπορούν να ταξινομηθούν σε δύο κατηγορίες: παράγοντες σε ατομικό επίπεδο και παράγοντες σε επίπεδο οργανισμού. Οι παράγοντες ατομικού επιπέδου περιλαμβάνουν δημογραφικά δεδομένα όπως το φύλο, η ηλικία, τα χρόνια εργασίας, η οικογενειακή κατάσταση, τα προσωπικά στοιχεία και το επίπεδο εκπαίδευσης. Αυτοί οι παράγοντες συμβάλλουν στο εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών και στην εξουθένωση σε ατομικό επίπεδο. Έρευνες έχουν δείξει ότι οι παράγοντες που σχετίζονται με την εργασία έχουν μεγαλύτερο αντίκτυπο στο άγχος των εκπαιδευτικών σε σύγκριση με προσωπικούς και δημογραφικούς παράγοντες (Αβεντισιάν-Παγοροπούλου και συν., 2002).

Ένας άλλος σημαντικός παράγοντας που συμβάλλει στο άγχος των εκπαιδευτικών είναι το αίσθημα «μοναξιάς» στην τάξη, καθώς οι δάσκαλοι συχνά δίνουν προτεραιότητα στις διδακτικές τους ευθύνες έναντι της οικοδόμησης σχέσεων με τους συναδέλφους (Fontana, 1996). Αυτή η έλλειψη ευκαιρίας για συζήτηση και επίλυση επαγγελματικών προβλημάτων με τους συναδέλφους προσθέτει περαιτέρω επιβάρυνση στα επίπεδα εργασιακού άγχους που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί. Σύμφωνα με τους Cox και συνεργάτες (2005), υπάρχουν πέντε παράγοντες που συμβάλλουν στο εργασιακό άγχος για τους εκπαιδευτικούς. Αυτοί περιλαμβάνουν την επιμόρφωση και την επαγγελματική ανέλιξη των εκπαιδευτικών, τους εσωτερικούς εργασιακούς παράγοντες στο διδακτικό περιβάλλον, τα μοναδικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, το διοικητικό και οργανωτικό πλαίσιο της κάθε σχολικής μονάδας, καθώς και εξωτερικούς παράγοντες που πηγάζουν από το ευρύτερο κοινωνικό και πολιτικό πλαίσιο.

Ο Byrne (1994), από την άλλη, υποστηρίζει το επαγγελματικό άγχος των εκπαιδευτικών προκαλείται κυρίως από τις συνθήκες που αντιμετωπίζουν στο χώρο εργασίας και όχι από προσωπικούς παράγοντες. Αυτό συμβαίνει επειδή οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν λόγο στη διαδικασία λήψης αποφάσεων και είναι κυρίως υπεύθυνοι για την εκτέλεση των καθηκόντων. Αντίθετα, παράγοντες σε οργανωτικό επίπεδο αφορούν διάφορες πτυχές όπως η σύνθεση του μαθητικού σώματος, η κατάσταση της υποδομής και η επιρροή που ασκείται από εξωτερικές ομάδες πίεσης. Για παράδειγμα, οι ανεπαρκείς φυσικές εγκαταστάσεις, οι δυσμενείς συνθήκες

εργασίας, οι προκλήσεις στη διαχείριση της συμπεριφοράς και της πειθαρχίας των μαθητών, η παρουσία μεγάλων και διαφορετικών τάξεων, ο συντριπτικός φόρτος εργασίας και οι διαρκώς παρόντες χρονικοί περιορισμοί συμβάλλουν συλλογικά στη συσσώρευση του άγχους που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί.

Γραφειοκρατικά και διοικητικά καθήκοντα, ακανόνιστα ωράρια, ασάφεια στον ρόλο και τα καθήκοντα του εκπαιδευτικού, οι συνεχείς αλλαγές της εκπαιδευτικής πολιτικής, δυσκολίες στο διευθυντικό έργο και ο τύπος ηγεσίας συμβάλλουν επίσης στο εργασιακό άγχος. Οι δυσκολίες επικοινωνίας, η περιορισμένη αυτονομία στη λήψη αποφάσεων, η έλλειψη κοινωνικής υποστήριξης και η αλληλεπίδραση μεταξύ οικογένειας και σχολικών συνθηκών επιδεινώνουν ακόμα περισσότερο το εργασιακό άγχος και την εξουθένωση των εκπαιδευτικών (Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου, 2013).

Οικονομικοί λόγοι συμβάλλουν σημαντικά στο άγχος που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί. Γενικά, τα οικονομικά προβλήματα αποτελούν σημαντική πηγή άγχους σε διάφορα επαγγέλματα. Για τους εκπαιδευτικούς, ο συνδυασμός του αυξανόμενου κόστους διαβίωσης και των σχετικά χαμηλών μισθών επιδεινώνει το οικονομικό τους άγχος, ιδιαίτερα για εκείνους που είναι νεότεροι στο επάγγελμα. Οι οικονομικές και κοινωνικές προκλήσεις που προκύπτουν από την ένταξη της Ελλάδας στον μηχανισμό στήριξης είχαν σημαντικό αντίκτυπο στον τομέα της εκπαίδευσης, όπως τονίστηκε από τους Κάμτσιο και Λώλη (2016). Οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζονται παγκοσμίως ως από τους πιο χαμηλόμισθους πτυχιούχους πανεπιστημίων και η εφαρμογή των μνημονίων στην Ελλάδα από το 2010 έχει οδηγήσει σε σημαντικές μειώσεις στους μισθούς και τα επιδόματά τους, ξεπερνώντας αυτές που βιώνουν άλλες ομάδες δημοσίων υπαλλήλων (Στάγια & Ιορδανίδης, 2014).

Επιπλέον, όπως επισημαίνεται από τον Villegas-Reimers (2003), σε πολλές χώρες που αντιμετωπίζουν οικονομικές δυσκολίες, οι εκπαιδευτικοί αναγκάζονται να αναλάβουν δεύτερη ή και τρίτη δουλειά για να τα βγάλουν πέρα. Αυτό όχι μόνο επηρεάζει τη σωματική και ψυχολογική τους ευεξία, αλλά αντικατοπτρίζει επίσης την ίδια πραγματικότητα για τους εκπαιδευτικούς στην Ελλάδα που πλήττεται από την κρίση. Αρχικά, οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν διάφορους εξωτερικούς στρεσογόνους παράγοντες που επηρεάζονται από τις αντιλήψεις της κοινωνίας, καθώς και από το οικονομικό και πολιτικό κλίμα. Η διδασκαλία περιλαμβάνει εγγενώς την αλληλεπίδραση με διαφορετικά άτομα, όπως μαθητές, συναδέλφους, διευθυντές, γονείς

και την ευρύτερη κοινότητα. Ωστόσο, τα μέσα μαζικής ενημέρωσης συχνά τείνουν να κατηγορούν άδικα τους εκπαιδευτικούς για όλα τα ζητήματα εντός του εκπαιδευτικού συστήματος, υιοθετώντας μια προσέγγιση λαϊκιστικής κριτικής. Αυτό όχι μόνο υποδηλώνει ότι η διδασκαλία είναι μια αβίαστη δουλειά, αλλά επιβαρύνει επίσης τους δασκάλους να εργαστούν σκληρότερα. Κατά συνέπεια, αυτή η έλλειψη αναγνώρισης και εκτίμησης για το έργο και την αφοσίωσή τους μπορεί να αποθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς (Αντωνίου & Δαμιανού, 2014).

Οι σχέσεις με τους γονείς των μαθητών αξίζει να αναφερθούν ως ένας σημαντικός παράγοντας που συμβάλλει στο εργασιακό άγχος για τους εκπαιδευτικούς, όπως τονίζεται από τους Κυγιάκου και Sutcliffe (1999). Η εχθρότητα προς το σχολείο και η παρέμβαση πολλών γονέων, οι οποίοι μεταθέτουν την ευθύνη της αποτυχίας του παιδιού τους αποκλειστικά στους εκπαιδευτικούς και στο σχολείο, καθιστούν την επαγγελματική ζωή των εκπαιδευτικών δύσκολη (Lasky, 2000). Περιπτώσεις όπου οι γονείς προσβάλλουν και απειλούν ή περιπτώσεις όπου γονείς με οικονομικά ή ενδοοικογενειακά προβλήματα αποτυγχάνουν να διαχειριστούν αποτελεσματικά τα παιδιά τους εντείνουν περαιτέρω τα επίπεδα εκπαιδευτικού στρες (Galton & Mac Beath, 2008).

Οι συνεχείς μεταρρυθμίσεις στον τρόπο εξέτασης και η ανάγκη προσαρμογής των εκπαιδευτικών στις εξετάσεις των μαθητών τους, στις οποίες δίνουν προτεραιότητα οι μαθητές και οι οικογένειές τους, συχνά έρχονται σε αντίθεση με το προβλεπόμενο αναλυτικό πρόγραμμα και τον διαθέσιμο χρόνο που έχουν οι εκπαιδευτικοί πραγματικά μέσα στην τάξη (Koruklu et al., 2012). Αυτό δημιουργεί πρόσθετο άγχος στους εκπαιδευτικούς, ιδιαίτερα στην Ελλάδα όπου υπάρχει σκληρός ανταγωνισμός με το σύστημα παραπαιδείας που θεσπίζει τους δικούς του κανόνες στο εκπαιδευτικό σύστημα (Φράγκος, 2002).

Έρευνα των Boyle και συνεργατών (1995) έχει δείξει ότι το επάγγελμα του εκπαιδευτικού δεν παρέχει πολλές ευκαιρίες για υπηρεσία και επαγγελματική εξέλιξη, κάτι που συχνά αφήνει τους εκπαιδευτικούς να αισθάνονται εξουθενωμένοι. Αυτή η αίσθηση της υπερέντασης επιδεινώνεται περισσότερο από την περιορισμένη αυτονομία και αυτορρύθμιση που έχουν οι εκπαιδευτικοί στην εργασία τους (Näring et al., 2006), καθώς και από την έλλειψη συμμετοχής τους στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων (Σπυρομήτρος & Ιορδανίδης, 2017). Κατά συνέπεια, πολλοί εκπαιδευτικοί βιώνουν

απογοήτευση λόγω της αδυναμίας να επιτύχουν τους επαγγελματικούς τους στόχους (Koruklu et al., 2012).

Συνολικά, η σύνθετη φύση του εργασιακού άγχους στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού επηρεάζεται από έναν συνδυασμό εσωτερικών και εξωτερικών παραγόντων. Αυτό οδηγεί σε διαφορετικές πηγές άγχους που σχετίζονται με τις εργασιακές δραστηριότητες και τον ρόλο των εκπαιδευτών στο χώρο εργασίας.

2.7. Συμπτώματα Εργασιακού Άγχους των Εκπαιδευτικών

Ένα από τα πιο σημαντικά αποτελέσματα της έκθεσης σε υπερβολικό στρες στον εργασιακό χώρο για παρατεταμένη περίοδο είναι η εμφάνιση του συνδρόμου επαγγελματικής εξουθένωσης, το οποίο έχει αναγνωριστεί τόσο κρίσιμο όσο και επικίνδυνο (Σπυρομήτρος, 2016). Η εξουθένωση έχει εκτεταμένες επιπτώσεις που περιλαμβάνουν διάφορες πτυχές της ύπαρξης ενός ατόμου, όπως οι προσωπικές του σχέσεις, οι οικογενειακοί δεσμοί και η επαγγελματική του τροχιά. Εκδηλώνεται με διάφορα συμπτώματα που έχουν μελετηθεί εκτενώς (Πατσαλής & Παπουτσάκη, 2010) και ευθύνεται για εκατομμύρια χαμένες εργάσιμες ημέρες ετησίως καθώς και πολυάριθμες ψυχοσωματικές ασθένειες και δυσπροσαρμοστικές αντιδράσεις μεταξύ των εργαζομένων (Δαβράζος, 2015).

Η αναγνώριση των αρχικών συμπτωμάτων του εργασιακού άγχους είναι ζωτικής σημασίας για τους εκπαιδευτικούς καθώς έτσι μπορεί να αποτραπεί η κλιμάκωσή του σε σοβαρές καταστάσεις (Κυγιάκου, 2001). Οι συνέπειες του ανεξέλεγκτου εργασιακού άγχους δεν επηρεάζουν μόνο τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, αλλά έχουν επίσης σημαντικό αντίκτυπο στις σχέσεις τους με τους μαθητές, στη συνολική λειτουργία του σχολείου και στην ικανότητά τους να διδάσκουν αποτελεσματικά. Η διδασκαλία είναι ένα επάγγελμα που έχει τεράστιες ψυχικές και συναισθηματικές απαιτήσεις από τους εκπαιδευτικούς. Ένας δάσκαλος που είναι πολύ απογοητευμένος και διακρίνεται για εξασθενημένο ηθικό, θα δυσκολευτεί να είναι αποτελεσματικός στο διδακτικό του ρόλο (Maslach et al., 2001).

Οι επιπτώσεις του εργασιακού άγχους εκτείνονται πέρα από τον μεμονωμένο δάσκαλο και μπορεί να έχουν κλιμακούμενες συνέπειες στους μαθητές και την οικογένεια τους και τη συνολική λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος. Οι δάσκαλοι που βιώνουν εργασιακό στρες συχνά αισθάνονται ψυχικά και σωματικά εξαντλημένοι,

δυσανεστημένοι, απογοητευμένοι και κατακλυσμένοι με διάφορα προβλήματα, τόσο σωματικά όσο και ψυχικά. Αυτό δεν επηρεάζει μόνο την προσωπική ζωή του δασκάλου αλλά αυξάνει και το λειτουργικό κόστος των σχολείων λόγω των απουσιών των εκπαιδευτικών και της απώλειας διδακτικού χρόνου (Ζαφειροπούλου & Ματή, 1997). Όσον αφορά τα σωματικά συμπτώματα, οι εκπαιδευτικοί μπορεί να αντιμετωπίσουν ένα ευρύ φάσμα ζητημάτων, όπως πονοκεφάλους, καρδιακούς παλμούς, υψηλή αρτηριακή πίεση, πεπτικές διαταραχές, δερματικές αντιδράσεις, αλλαγές στην έκκριση ορμονών, διαταραχές ύπνου και υπερβολική κόπωση (Fisher, 1995, όπ. ανάφ. στο Μαρούδας, 2012).

Η επαγγελματική εξουθένωση μπορεί να επηρεάσει σημαντικά την ψυχολογική και συμπεριφορική κατάσταση των εκπαιδευτικών, οδηγώντας σε κατάθλιψη, μείωση της αυτοπεποίθησης και ικανοποίησης από την εργασία, δυσκολίες στη συγκέντρωση και οργάνωση, ακόμη και ψευδαισθήσεις. Ως αποτέλεσμα, μπορεί να επιλέξουν την απομόνωση στο εργασιακό τους περιβάλλον, αποφεύγοντας την επαφή με συναδέλφους και μαθητές (Schaufeli & Bakker, 2004). Αυτά τα συμπτώματα συχνά συνοδεύονται από έντονη αίσθηση εξάντλησης, όπου οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ότι η εργασία τους έχει αποστραγγίσει πλήρως την ενέργειά τους, αφήνοντάς τους εξουθενωμένους και φοβισμένους να αναλάβουν νέες ευθύνες (Byrne, 1994). Μερικοί δάσκαλοι μπορεί επίσης να εμφανίζουν σημάδια επιθετικότητας, να προσπαθούν να αποφύγουν την εργασία τους ή να έχουν μεγαλύτερη τάση να απουσιάζουν (Antoniou et al., 2006 ; Kyriacou, 2001). Δυστυχώς, το άγχος που προκαλείται από τη δουλειά τους επηρεάζει επίσης την ικανότητά τους να αποδίδουν ως εκπαιδευτικοί, επηρεάζοντας τη δημιουργικότητά τους και τη χρήση αποτελεσματικών τεχνικών διδασκαλίας (Shukla & Trivedi, 2008; Παππά, 2006).

2.8. Ερευνητικά δεδομένα σχετικά με το Εργασιακό Άγχος των Εκπαιδευτικών

Όπως αναφέρθηκε το θέμα του επαγγελματικού άγχους είναι πολύπλευρο με μελέτες να ερευνούν τόσο τους παράγοντες που επιδρούν στην εκδήλωση του εργασιακού άγχους όσο και στους τρόπους αντιμετώπισής τους. Στη συνέχεια αναφέρονται οι

κυριότερες έρευνες που έχουν γίνει αναφορικά με το εργασιακό άγχος και ειδικότερα το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών.

Η έρευνα που διεξήχθη από τον Otto (1986) ανέδειξε ότι το επαγγελματικό άγχος είναι πιο έντονο και συχνό στους εκπαιδευτικούς που νιώθουν δυσαρέσκεια με την εργασία τους, υποδηλώνοντας ότι η αίσθηση ανικανοποίητου από το επάγγελμα μπορεί να αυξήσει τα επίπεδα άγχους. Επιπλέον, ο McCormic (2005) σημείωσε την ύπαρξη μιας αρνητικής συσχέτισης μεταξύ του επαγγελματικού άγχους και της εργασιακής ικανοποίησης, υποδεικνύοντας ότι όσο υψηλότερο είναι το άγχος που βιώνει ένας εκπαιδευτικός, τόσο χαμηλότερη τείνει να είναι η ικανοποίηση που αντλεί από την εργασία του. Η ποσοτική μελέτη του Tran (2015) που διεξήχθη στο Βιετνάμ εξετάζει την επίδραση του φύλου στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το περιβάλλον στη σχολική μονάδα, την αποτελεσματικότητα του διδακτικού έργου, τα επίπεδα άγχους και την ικανοποίηση από την εργασία τους. Σε αυτή τη μελέτη, 387 δάσκαλοι δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης συμπλήρωσαν ένα ολοκληρωμένο ερωτηματολόγιο που κάλυπτε τέσσερις ενότητες: το περιβάλλον στο σχολείο, την αποτελεσματικότητα του διδακτικού έργου, το άγχος των δασκάλων και την ικανοποίηση από το επάγγελμά τους. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών είχε θετικές αντιλήψεις για το σχολικό περιβάλλον, με διάφορους περιβαλλοντικούς παράγοντες, την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας, την εργασιακή ικανοποίηση και τα επίπεδα άγχους να αξιολογούνται. Επιπλέον, βρέθηκαν σημαντικές διαφορές μεταξύ ανδρών και γυναικών δασκάλων όσον αφορά τις αντιλήψεις σε επίπεδο σχολείου, τους περιβαλλοντικούς παράγοντες, την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας, τα επίπεδα άγχους και την εργασιακή ικανοποίηση.

Σε μια μελέτη που διεξήχθη από τους Kyriacou και Sutcliffe (1978) με τη συμμετοχή 257 δασκάλων σε αγγλικά σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, διαπιστώθηκε ότι το ίδιο το επάγγελμα του εκπαιδευτικού εδραιωνόταν στην αντίληψη των δασκάλων ως πολύ αγχωτικό και αυτό το άγχος δεν επηρεάστηκε από δημογραφικά χαρακτηριστικά. Η έρευνα αποκάλυψε ότι το 20% των εκπαιδευτικών βίωσαν σημαντικό άγχος στην εργασία τους. Συγκεκριμένα, παράγοντες όπως το φύλο, η ηλικία, τα προσόντα, τα χρόνια υπηρεσίας και η θέση στη σχολική ομάδα δεν είχαν αντίκτυπο στα επίπεδα άγχους των δασκάλων.

Μελέτη της Μουζούρα (2005) διαπίστωσε ότι διάφοροι παράγοντες προκαλούσαν ένταση μεταξύ των εκπαιδευτικών. Αυτοί περιλάμβαναν καθυστερήσεις στη λήψη

σχολικών βιβλίων και εξετάσεων, μη έγκαιρη τοποθέτηση αναπληρωτών καθηγητών, ανεπαρκείς γνώσεις και υποστήριξη στον χειρισμό προβλημάτων μάθησης και συμπεριφοράς και τις προκλήσεις που θέτει η διδασκαλία διαφορετικών μαθημάτων.

Ο Forlin (2001) διεξήγαγε μια ποσοτική έρευνα στην Αυστραλία, προκειμένου να εξετάσει τις πιθανές πηγές άγχους που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί κατά την ενσωμάτωση μαθητών με νοητική υστέρηση. Στη μελέτη συμμετείχαν 571 δάσκαλοι πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από το Κουίνσλαντ, οι οποίοι ήταν υπεύθυνοι για την ενσωμάτωση μαθητών με μέτρια ή σοβαρή διανοητική αναπηρία στις συνήθεις σχολικές τάξεις. Τα ευρήματα της μελέτης ανέδειξαν ότι το άγχος των εκπαιδευτικών προκλήθηκε κυρίως από παράγοντες που αφορούσαν τις επαγγελματικές τους ικανότητες και τις αλληλεπιδράσεις τους με τους μαθητές με νοητική υστέρηση. Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί εμφάνισαν υψηλότερα επίπεδα άγχους σε σύγκριση με τους άνδρες συναδέλφους τους, ιδιαίτερα όταν αντιμετώπιζαν προβλήματα στην τάξη. Επιπλέον, διαπιστώθηκε ότι η εμπειρία στην ένταξη και η συμμετοχή σε επίσημα εκπαιδευτικά προγράμματα συνδέθηκαν με μειωμένα επίπεδα άγχους. Η μελέτη ανέλυσε τη σχέση μεταξύ του άγχους και επτά ανεξάρτητων μεταβλητών, όπως η ηλικία, το φύλο, τα έτη διδακτικής εμπειρίας, τα ακαδημαϊκά προσόντα, το μέγεθος της τάξης, τα έτη συμμετοχής στη συνεκπαίδευση και η τυπική εκπαίδευση για μαθητές με ειδικές ανάγκες. Τέλος, η μελέτη κατέληξε ότι η προσωπική δέσμευση του εκπαιδευτικού ήταν ο πιο σημαντικός παράγοντας που συνέβαλε σε υψηλότερα επίπεδα άγχους. Στη μελέτη που διεξήχθη από τους Ancil και συνεργάτες (2017), στόχος ήταν η διερεύνηση της συσχέτισης μεταξύ των ψυχολογικών αναγκών των εκπαιδευτικών και των επιπέδων άγχους τους. Οι ερευνητές εξέτασαν διάφορους παράγοντες όπως το φύλο, το είδος του ιδρύματος και το είδος του σχολείου. Συνολικά 498 δάσκαλοι από την Τουρκία συμμετείχαν στη μελέτη, με 317 γυναίκες, με ποσοστό 63,7% και 181 άνδρες, με ποσοστό 36,3%. Συνοπτικά, τα ευρήματα της έρευνας υπογραμμίζουν τη σημασία διαφόρων παραγόντων που επηρεάζουν τα επίπεδα άγχους των εκπαιδευτικών. Παράγοντες όπως ο τύπος του ιδρύματος, το φύλο, η ηλικία και τα χρόνια υπηρεσίας μπορούν να διαδραματίσουν ρόλο στην εμπειρία του άγχους μεταξύ των εκπαιδευτικών. Η κατανόηση αυτών των παραγόντων μπορεί να βοηθήσει στην ανάπτυξη στρατηγικών για τον μετριασμό του άγχους και την προώθηση της συνολικής ευημερίας των εκπαιδευτικών στον εκπαιδευτικό τομέα.

Μια άλλη μελέτη των Λεονταρή και συνεργατών (2000) καταδεικνύει υψηλότερα ποσοστά άγχους μεταξύ των γυναικών δασκάλων, εκείνων με λιγότερα χρόνια υπηρεσίας και δασκάλων σε αγροτικές περιοχές. Το αυξημένο άγχος στις αγροτικές περιοχές μπορεί να αποδοθεί στον αυξημένο κοινωνικό έλεγχο σε αυτές τις κοινότητες. Ο επιπολασμός του άγχους μεταξύ των γυναικών, που αποτελούν την πλειονότητα στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού, θα μπορούσε να αποδοθεί στη σύγκρουση μεταξύ των επαγγελματικών υποχρεώσεων και της προσωπικής οικογενειακής ζωής. Επιπλέον, οι γυναίκες σε διευθυντικές θέσεις ενδέχεται να αντιμετωπίσουν αυξημένη πίεση στον εργασιακό χώρο λόγω των συντηρητικών παραδόσεων σχετικά με τους ρόλους των φύλων σε ηγετικές θέσεις. Τα αποτελέσματα της μελέτης αποκάλυψαν ότι οι δάσκαλοι που εργάζονται σε ιδιωτικά σχολεία είχαν σημαντικά υψηλότερες ανάγκες κυριαρχίας σε σύγκριση με εκείνους που εργάζονται σε δημόσια σχολεία. Είναι ενδιαφέρον ότι δεν υπήρχε σημαντική διαφορά στις ψυχολογικές ανάγκες μεταξύ ανδρών και γυναικών εκπαιδευτικών. Ωστόσο, διαπιστώθηκε ότι οι γυναίκες ανέφεραν σημαντικά υψηλότερα επίπεδα αντιληπτού στρες σε σύγκριση με τους άνδρες. Οι ερευνητές διαπίστωσαν επίσης ότι η ανάγκη για αυτονομία και επιτυχία ήταν σημαντικοί προγνωστικοί παράγοντες του αντιλαμβανόμενου άγχους μεταξύ των δασκάλων.

Αντίθετα, ο Byrne (1991) διεξήγαγε έρευνα υποδεικνύοντας ότι τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών μπορούν επίσης να παίζουν ρόλο στο εργασιακό άγχος. Η μελέτη τόνισε ότι το επίπεδο άγχους που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί μπορεί να επηρεαστεί από το φύλο και την ηλικία τους. Οι νεότεροι δάσκαλοι βρέθηκαν να βιώνουν υψηλότερα επίπεδα άγχους στην εργασία τους, πιθανώς λόγω δυσκολιών στην αποτελεσματική αντιμετώπιση προβλημάτων που σχετίζονται με την εργασία.

Μια άλλη ποσοτική μελέτη που διεξήχθη από τους Aftab και Khatoon (2012) επικεντρώθηκε στη σχέση μεταξύ εργασιακού άγχους και δημογραφικών παραγόντων μεταξύ των δασκάλων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ινδία. Το δείγμα της έρευνας ήταν 608 εκπαιδευτικοί, 281 άνδρες και 327 γυναίκες. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι δάσκαλοι βίωσαν σχετικά χαμηλά επίπεδα άγχους. Ωστόσο, οι άντρες δάσκαλοι ανέφεραν υψηλότερα επίπεδα άγχους σε σύγκριση με τις γυναίκες συναδέλφους τους. Επιπλέον, οι δάσκαλοι με υψηλότερα προσόντα και περισσότερη εμπειρία έτειναν να βιώνουν υψηλότερα επίπεδα άγχους. Η μελέτη δεν βρήκε αξιοσημείωτες συσχετίσεις μεταξύ του μισθού, του διδακτικού αντικειμένου, της οικογενειακής κατάστασης και του εργασιακού στρες.

Η ποσοτική έρευνα που διεξήχθη από τους Καραβάνα και συνεργάτες (2011) εξέτασε την εργασιακή ικανοποίηση, την εξουθένωση, τις πηγές εργασιακού στρες και τους μηχανισμούς αντιμετώπισης μεταξύ 158 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας γενικής και ειδικής αγωγής στο νομό Αττικής. Η μελέτη διαπίστωσε ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής ανέφεραν υψηλότερα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης και χαμηλότερα επίπεδα εργασιακού στρες και εξουθένωσης σε σύγκριση με τους ομολόγους τους γενικής εκπαίδευσης. Παράγοντες όπως η χαμηλή αμοιβή, η έλλειψη συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων και το περιβάλλον της τάξης αναγνωρίστηκαν ως πηγές άγχους. Είναι ενδιαφέρον ότι δεν υπήρχαν διαφορές στην εργασιακή ικανοποίηση με βάση το φύλο ή την οικογενειακή κατάσταση.

Οι Kourmoussi & Alexopoulos (2016) πραγματοποίησαν μια ποσοτική ερευνητική μελέτη που διερεύνησε τη συσχέτιση μεταξύ εργασιακού άγχους και ατομικών χαρακτηριστικών μεταξύ των εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων στην Ελλάδα. Στη μελέτη συμμετείχαν 974 άνδρες και 2473 γυναίκες από διάφορα εκπαιδευτικά ιδρύματα σε όλη τη χώρα. Οι συμμετέχοντες, με μέσο όρο ηλικίας τα 41 έτη, συμπλήρωσαν ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι γυναίκες και οι νεότεροι δάσκαλοι ανέφεραν υψηλότερα επίπεδα στρες. Αντίθετα, οι μεγαλύτεροι και πιο έμπειροι δάσκαλοι ανέφεραν χαμηλότερα επίπεδα άγχους. Επιπλέον, οι δάσκαλοι δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οι εκπαιδευτικοί σε διοικητικές θέσεις, οι δάσκαλοι ειδικής αγωγής, οι νεοδιοριζόμενοι δάσκαλοι και οι μόνιμοι δάσκαλοι βίωσαν υψηλότερα επίπεδα άγχους σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Αυτά τα αποτελέσματα υπογραμμίζουν τις διαφορές στα επίπεδα εργασιακού άγχους μεταξύ των εκπαιδευτικών, οι οποίες επηρεάζονται από παράγοντες όπως το φύλο, η αρχαιότητα και το επίπεδο διδασκαλίας. Η μελέτη προτείνει την υποστήριξη των εκπαιδευτικών μέσα από την παροχή υπηρεσιών ενίσχυσης των δεξιοτήτων εκείνων που θα τους να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά το άγχος.

2.9. Σύνοψη

Το εργασιακό άγχος είναι ένα σύνθετο και πολυδιάστατο φαινόμενο που επηρεάζει την επαγγελματική και προσωπική ζωή των εκπαιδευτικών, καθώς και τη λειτουργία του

εκπαιδευτικού συστήματος συνολικά. Οι αυξανόμενες απαιτήσεις του επαγγέλματος, οι συνεχείς αλλαγές στην εκπαιδευτική πολιτική, οι δυσκολίες διαχείρισης μαθητών και οι κοινωνικές και οικονομικές προκλήσεις εντείνουν την εμφάνιση του άγχους, καθιστώντας το ένα από τα σημαντικότερα προβλήματα του εκπαιδευτικού χώρου.

Το εργασιακό άγχος περιγράφεται ως μια ψυχολογική κατάσταση που συνδέεται με την ανισορροπία μεταξύ των απαιτήσεων της εργασίας και της ικανότητας του ατόμου να τις διαχειριστεί. Στον εκπαιδευτικό τομέα, το άγχος προκύπτει από μια σειρά παραγόντων, όπως η ασάφεια ρόλων, ο μεγάλος φόρτος εργασίας, οι συγκρούσεις με την πίεση να ασκείται από μαθητές, γονείς και διοίκηση, η κοινωνική υποτίμηση του ρόλου των εκπαιδευτικών καθώς και οι ανεπαρκείς πόροι για τη διδασκαλία. Το εργασιακό άγχος εκδηλώνεται σε φυσιολογικό, ψυχολογικό και συμπεριφορικό επίπεδο, οδηγώντας σε συμπτώματα όπως η εξάντληση, η μειωμένη συγκέντρωση, η επιθετικότητα, οι ψυχοσωματικές διαταραχές και, σε ακραίες περιπτώσεις, η επαγγελματική εξουθένωση. Επιπροσθέτως, οι δημογραφικοί παράγοντες, όπως η ηλικία, το φύλο και τα χρόνια εμπειρίας, καθώς και οι εργασιακοί παράγοντες, όπως ο τύπος σχολείου και το περιβάλλον εργασίας, φαίνεται να επηρεάζουν τα επίπεδα άγχους. Σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα, διεθνείς μελέτες έχουν δείξει ότι το 20% των εκπαιδευτικών βιώνει σημαντικό άγχος, ανεξάρτητα από δημογραφικά χαρακτηριστικά, ενώ στην Ελλάδα, το 54% των εκπαιδευτικών αναφέρει υψηλά επίπεδα άγχους, με κύριες αιτίες τον φόρτο εργασίας, τις κακές εργασιακές συνθήκες και τις περιορισμένες ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης. Αξίζει να σημειωθεί ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί τείνουν να βιώνουν περισσότερο άγχος, ενώ οι άνδρες εκπαιδευτικοί εμφανίζουν υψηλότερο άγχος σε θέματα διοικητικών απαιτήσεων, ενώ αναφορικά με τους δασκάλους ειδικής αγωγής, παρά τις προκλήσεις, συχνά δηλώνουν μεγαλύτερη επαγγελματική ικανοποίηση. νεότεροι στο επάγγελμα τείνουν να εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα άγχους, ενώ οι δυσκολίες στις αγροτικές περιοχές και η σύγκρουση επαγγελματικών-οικογενειακών ρόλων ενισχύουν περαιτέρω το πρόβλημα.

Τέλος, η υποστήριξη των εκπαιδευτικών μπορεί να επιτευχθεί μέσω της ενίσχυσης των δεξιοτήτων τους και της συμμετοχής τους στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, της μείωσης του φόρτου εργασίας, της βελτίωσης των εργασιακών συνθηκών, της παροχής επαγγελματικής ανάπτυξης και της δημιουργίας ενός υποστηρικτικού σχολικού περιβάλλοντος πάντα με τους κατάλληλους και επαρκείς πόρους και τις κατάλληλες

υποδομές. Είναι ζωτικής σημασίας η διαχείριση του άγχους τόσο σε ατομικό όσο και σε συστημικό επίπεδο, για τη διασφάλιση της ευημερίας των εκπαιδευτικών και την αποτελεσματική εκπαιδευτική διαδικασία.

Κεφάλαιο 3^ο Κοινωνική Παιδαγωγική

3.1. Εισαγωγή

Η Κοινωνική Παιδαγωγική αποτελεί έναν πολυδιάστατο επιστημονικό κλάδο που αλληλεπιδρά στενά με άλλες επιστήμες, εξελίσσεται σε πολλαπλές κατευθύνσεις και αγγίζει ένα ευρύ φάσμα κοινωνικών ζητημάτων. Η διαμόρφωσή της επηρεάζεται από τις εκάστοτε πολιτικές, κοινωνικές, ιστορικές, οικονομικές, τεχνολογικές και γεωγραφικές συνθήκες, ενώ διατηρεί βασικές επιστημολογικές, θεωρητικές και μεθοδολογικές σταθερές που παραμένουν αμετάβλητες ανεξάρτητα από το πλαίσιο (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021). Η Κοινωνική Παιδαγωγική εστιάζει κυρίως στην ευημερία, τη μάθηση και την ανάπτυξη τόσο σε ατομικό όσο και σε συλλογικό επίπεδο (Janer Hidalgo & Úcar, 2020). Βασίζεται σε αξίες και πρακτικές που επικεντρώνονται στη σχέση, δίνει έμφαση στη «μάθηση της καθημερινότητας» και αντιμετωπίζει παιδιά, νέους και ενήλικες ως ικανούς, δημιουργικούς και ενεργούς παράγοντες της κοινωνίας (Moss & Petrie, 2019). Παράλληλα, αποσκοπεί στη διευκόλυνση της κοινωνικής αλλαγής μέσω συνεργατικών προσεγγίσεων, συλλογικής μάθησης και δράσης, προσφέροντας τα εργαλεία για την οικοδόμηση πιο δίκαιων και υποστηρικτικών κοινωνιών.

3.2. Κοινωνική Παιδαγωγική και Εργασιακό Άγχος

Στη σύγχρονη κοινωνία, υπάρχει ένας αυξανόμενος επιπολασμός των ατόμων που βιώνουν υψηλά επίπεδα άγχους, φαινόμενο που αναπόφευκτα αντιμετωπίζει και η εκπαιδευτική κοινότητα. Η διαχείριση του εργασιακού άγχους των εκπαιδευτικών αποτελεί έναν κρίσιμο παράγοντα για την υγεία, την επαγγελματική ευημερία και την αποτελεσματικότητά τους. Οι εκπαιδευτικοί βρίσκονται υπό συνεχή πίεση για να καλύψουν το διδακτικό πρόγραμμα, να ανταποκριθούν στις ανάγκες των μαθητών, να αντιμετωπίσουν γονείς και να συντονίσουν διάφορες δραστηριότητες, με στοιχεία αυξανόμενης ετερογένειας στις σχολικές τάξεις, την επιβεβλημένη πια χρήση νέων τεχνολογιών στη διδασκαλία και την απαιτούμενη συνεχή επαγγελματική τους ανάπτυξη, να τους επιβαρύνουν. Αυτή η συνεχής πίεση μπορεί να οδηγήσει σε

υπερκόπωση και να εντείνει το άγχος. Η Κοινωνική Παιδαγωγική μπορεί να συμβάλει, ενθαρρύνοντας τη συνεργασία μεταξύ συναδέλφων και την αλληλοϋποστήριξη για την κατανομή της εργασίας και την καλύτερη διαχείριση χρόνου (Gu & Day, 2013).

Επιπροσθέτως, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να είναι πολυδιάστατοι επαγγελματίες που διαθέτουν γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες σε ποικίλα πεδία, όπως η Παιδαγωγική, η Ψυχολογία, η διαχείριση της τάξης, και η κοινωνική ένταξη (Gu & Day, 2013), καθώς λειτουργούν και ως μέντορες, σύμβουλοι, ακόμη και ψυχολόγοι, προκειμένου να ανταποκριθούν στις ποικίλες ανάγκες των μαθητών τους. Επιπλέον, οι ενέργειές τους οφείλουν να καθοδηγούνται από επαγγελματικές αξίες και αρχές, όπως η δικαιοσύνη, η ισότητα και ο σεβασμός της διαφορετικότητας, για να προωθούν ένα εκπαιδευτικό σύστημα χωρίς αποκλεισμούς που στοχεύει τόσο στη γνώση όσο και στη βελτίωση της κοινωνίας (Johnson & McElroy, 2018). Το επάγγελμα αυτό, διόλου τυχαία, χαρακτηρίζεται συχνά ως «λειτουργήμα», επειδή συνδέεται με την ηθική ευθύνη να διαμορφώνουν τις αξίες και τις συμπεριφορές των νέων και συνακόλουθα της κοινωνίας. Πιο συγκεκριμένα, οι δάσκαλοι πρέπει να ενσωματώνουν, στο έργο και την παρουσία τους, ιδιότητες όπως ακεραιότητα, ευελιξία, προσαρμοστικότητα, οργάνωση, ενθουσιασμό για το επάγγελμά τους, ισορροπία μεταξύ αυστηρότητας και χιούμορ, αμεροληψία, δημοκρατικές αξίες, ορθή κρίση, αποτελεσματικότητα στη διαχείριση πειθαρχικών ενεργειών, έμπνευση, καθοδήγηση, ηγετικές δεξιότητες, σκληρή δουλειά, και κοινωνικότητα (Schaufeli & Salanova, 2007). Οι συνεχείς απαιτήσεις αυτού του πολυδιάστατου ρόλου μπορεί να οδηγήσουν σε συγκρούσεις και όταν αυτές δεν διαχειρίζονται σωστά, μπορεί να προκαλέσουν άγχος και εξουθένωση επιδεινώνοντας περαιτέρω τα επίπεδα άγχους των εκπαιδευτικών (Montgomery & Rupp, 2005). Η Κοινωνική Παιδαγωγική, μέσω της ενίσχυσης της συναισθηματικής νοημοσύνης και της ανάπτυξης δεξιοτήτων επικοινωνίας, όπως προαναφέρθηκε, μπορεί να προσφέρει στους εκπαιδευτικούς τα απαραίτητα εργαλεία για να διαχειριστούν αυτές τις συγκρούσεις με επιτυχία (McGarrigle & Walsh, 2011).

Επιπροσθέτως, πολλοί εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν την έλλειψη αναγνώρισης για το έργο τους, γεγονός που επηρεάζει αρνητικά την αυτοεκτίμηση και την επαγγελματική τους ικανοποίηση. Παρά το γεγονός ότι ο ρόλος των εκπαιδευτικών γίνεται όλο και πιο απαιτητικός, το επάγγελμα του εκπαιδευτικού υπονομεύεται καθώς οι διαμορφωτές της εκπαιδευτικής πολιτικής δεν αφουγκράζονται ουσιαστικά τις πραγματικές ανάγκες των εκπαιδευτικών με αποτέλεσμα οι τελευταίοι να μην υποστηρίζονται επαρκώς (Bakker

& Demerouti, 2007). Η συνεχής επαγγελματική πίεση, σε συνδυασμό με την έλλειψη επαρκούς αναγνώρισης και υποστήριξης, μπορεί να οδηγήσει σε επαγγελματική εξουθένωση (burnout). Οι εκπαιδευτικοί, επίσης, έρχονται συχνά αντιμέτωποι με μια αρνητική συναισθηματική κατάσταση, όπου κυριαρχεί το αίσθημα κινδύνου ή ανασφάλειας, επηρεάζοντας την αυτοεκτίμησή τους και τη συνολική ευημερία τους. Το άγχος αυτό μπορεί να έχει σοβαρές αρνητικές συνέπειες τόσο στις διδακτικές τους ικανότητες όσο και στην ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, επηρεάζοντας εντέλει και τους μαθητές τους (Jennett et al., 2003). Επιπλέον, το φαινόμενο του mobbing, δηλαδή ο ψυχολογικός εκφοβισμός στον χώρο εργασίας, ενισχύει αυτή την πίεση. Οι εκπαιδευτικοί μπορεί να βρεθούν αντιμέτωποι με οργανωμένες προσπάθειες υπονόμωσής τους από συναδέλφους ή διοικητικούς παράγοντες, κάτι που επιδεινώνει την ήδη βεβαρημένη ψυχολογική τους κατάσταση (Leymann, 1996; Zapf et al., 1996). Αυτού του είδους οι πιέσεις αυξάνουν τα επίπεδα άγχους, ενισχύουν την επαγγελματική εξουθένωση και, σε ορισμένες περιπτώσεις, οδηγούν τους εκπαιδευτικούς στην απομάκρυνση από το επάγγελμα. Η Κοινωνική Παιδαγωγική υποστηρίζει ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να ενισχύσουν την αυτοπεποίθησή τους μέσω της προσωπικής και επαγγελματικής ανάπτυξης, καθώς και να ενθαρρύνονται για την εργασία τους μέσα σε ένα πλαίσιο αναγνώρισης και υποστήριξης (Maslach & Leiter, 1997). Ένας επιπλέον επιβαρυντικός παράγοντας είναι για πολλούς εκπαιδευτικούς είναι η απομόνωση, ειδικά όταν εργάζονται σε σχολεία με περιορισμένους πόρους ή σε απομακρυσμένες περιοχές. Η έλλειψη υποστηρικτικών σχέσεων με συναδέλφους και διοίκηση μπορεί να εντείνει το αίσθημα απομόνωσης και να αυξήσει το άγχος. Με γνώμονα την Κοινωνική Παιδαγωγική, δίνεται έμφαση στη δημιουργία συνεργατικών σχέσεων και ομάδων υποστήριξης, τόσο σε προσωπικό όσο και σε διοικητικό επίπεδο, προκειμένου να καλλιεργηθεί ένα κλίμα συνεργασίας και αλληλοβοήθειας (Johnson & McElroy, 2018).

Είναι σαφές ότι η Κοινωνική Παιδαγωγική προσφέρει ένα πλαίσιο υποστήριξης που εστιάζει στην ανάπτυξη της ψυχικής ανθεκτικότητας, την προώθηση συνεργασιών και την ενίσχυση της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών ως αντιστάθμισμα στο εργασιακό άγχος και τις επιβαρυντικές του συνέπειες. Μέσω της εφαρμογής στρατηγικών που επικεντρώνονται στην ευημερία, την επαγγελματική ανάπτυξη και τη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, η Κοινωνική Παιδαγωγική μπορεί να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να διαχειριστούν καλύτερα το εργασιακό άγχος τους και να αποδώσουν

πιο αποτελεσματικά στο διδακτικό τους ρόλο (Kokkinos, 2007 ; Schaufeli & Bakker, 2004).

Ολοκληρώνοντας, η Κοινωνική Παιδαγωγική διαδραματίζει σημαντικό ρόλο, καθώς εστιάζει στην ανάπτυξη ολόκληρου του ανθρώπου, -όχι μόνο των ακαδημαϊκών του επιδόσεων-, αλλά και των κοινωνικών, συναισθηματικών και ηθικών του διαστάσεων. Μέσω αυτής της προσέγγισης, οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνονται να δουν το εκπαιδευτικό τους έργο ως μέσο κοινωνικής βελτίωσης, προωθώντας την ένταξη, την κοινωνική δικαιοσύνη και την ενδυνάμωση των μαθητών, ταυτόχρονα και με τη δική τους προσωπική ανάπτυξη (Μυλωνάκου – Κεκέ, 2021).

3.3. Κοινωνική Παιδαγωγική και Ψυχική Ανθεκτικότητα

Η Κοινωνική Παιδαγωγική διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην ανάπτυξη της Ψυχικής Ανθεκτικότητας, βοηθώντας το άτομο να διαχειρίζεται προκλήσεις με σταθερότητα και ευελιξία. Μέσα από την ενίσχυση της ενσυναίσθησης, της συνεργασίας και της προσωπικής ενδυνάμωσης, παρέχει πολύτιμη στήριξη στους εκπαιδευτικούς, διευκολύνοντάς τους να αντιμετωπίσουν το άγχος και την επαγγελματική πίεση με αποτελεσματικότητα.

3.3.1. Η Κοινωνική Παιδαγωγική ως εργαλείο παρέμβασης και πρόληψης στα ζητήματα Ψυχικής Ανθεκτικότητας

Μελετώντας τις πηγές και τις συνιστώσες της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών, διαπιστώνεται η αξία της Κοινωνικής Παιδαγωγικής ως εργαλείο παρέμβασης και πρόληψης και ως φορέας αποτελεσματικών στρατηγικών για την ενίσχυση της ανθεκτικότητας στους εκπαιδευτικούς και την αντιμετώπιση προβλημάτων, μέσω μιας ολιστικής προσέγγισης και με βάση τους ακόλουθους άξονες (Johnson & McElroy, 2018; Gu & Day, 2013; McGarrigle & Walsh, 2011) :

- *Δημιουργία Κοινωνικών Δεσμών Μέσω της Κοινωνικής Παιδαγωγικής.*
Οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσουν ισχυρές σχέσεις και δίκτυα υποστήριξης, τόσο εντός του σχολείου όσο και στην ευρύτερη κοινότητα. Η συνεργασία με άλλους εκπαιδευτικούς και επαγγελματίες ενισχύει την ανθεκτικότητα, παρέχοντας

συναισθηματική και πρακτική βοήθεια στις δύσκολες στιγμές με τους μαθητές και τις οικογένειές τους, ενισχύοντας το αίσθημα της κοινότητας και της υποστήριξης (Gu & Day, 2013).

- *Ενίσχυση της συναισθηματικής νοημοσύνης.*

Η Κοινωνική Παιδαγωγική δίνει έμφαση στην κατανόηση και τη διαχείριση των συναισθημάτων, τόσο του ίδιου του ατόμου, όσο και των άλλων. Οι εκπαιδευτικοί που αναπτύσσουν συναισθηματική νοημοσύνη είναι πιο πιθανό να ανταποκριθούν με ψυχραιμία και ευελιξία σε καταστάσεις άγχους. Η διαχείριση συναισθημάτων μπορεί να μειώσει τις συγκρούσεις στην τάξη και να βελτιώσει τις σχέσεις με τους μαθητές, τους γονείς και τους συναδέλφους τους (McGarrigle & Walsh, 2011).

- *Ανάπτυξη Δεξιοτήτων Διαχείρισης.*

Οι εκπαιδευτικοί μαθαίνουν να διαχειρίζονται προκλήσεις και συγκρούσεις, αναπτύσσοντας στρατηγικές αντιμετώπισης όπως η διαχείριση χρόνου, η επαγγελματική αναγνώριση και η ομαδική εργασία που βοηθούν στη μείωση του άγχους και ενισχύουν την ανθεκτικότητά τους. Οι εκπαιδευτικοί με ισχυρή υποστήριξη και στρατηγικές αυτοδιαχείρισης είναι σε καλύτερη θέση να ανταπεξέλθουν στις πιέσεις και να διατηρήσουν τη σωματική και ψυχική τους υγεία (McGarrigle & Walsh, 2011).

- *Αίσθηση Σκοπού και Ικανοποίησης.*

Η συμμετοχή σε κοινωνικές πρωτοβουλίες και προγράμματα προσφέρει στους εκπαιδευτικούς αίσθηση σκοπού, αυξάνοντας την επαγγελματική ικανοποίηση και μειώνοντας το άγχος τους (Gu & Day, 2013).

- *Εκπαίδευση και Υποστήριξη.*

Προγράμματα που προάγουν την Κοινωνική Παιδαγωγική συχνά παρέχουν επιμόρφωση και στήριξη, βοηθώντας τους εκπαιδευτικούς να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις της δουλειάς τους. Η συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη και η καθοδήγηση από έμπειρους συναδέλφους, προάγουν την αυτοεκτίμηση των εκπαιδευτικών, ενώ παράλληλα ενθαρρύνονται να αναπτύξουν νέες δεξιότητες και να προσαρμόζονται σε νέες προκλήσεις, γεγονός που μειώνει το εργασιακό άγχος και ενισχύει την επαγγελματική τους ταυτότητα (Johnson & McElroy, 2018).

3.3.2. Στρατηγικές ενίσχυσης Ψυχικής Ανθεκτικότητας μέσω της Κοινωνικής Παιδαγωγικής

Σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς, η προώθηση της ψυχικής τους ανθεκτικότητας περιλαμβάνει παρεμβάσεις που τους βοηθούν να αναπτύξουν ψυχολογικά εφόδια, δίνοντάς τους τη δυνατότητα να προσαρμοστούν ομαλά στο σχολικό περιβάλλον και να λειτουργήσουν αποτελεσματικά (Eichsteller & Holthoff, 2011).

Η κοινωνικοπαιδαγωγική αντίληψη ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να αναλάβουν προσωπική ευθύνη και να συνεργαστούν με άλλους για την αντιμετώπιση ζητημάτων που τους απασχολούν (Μυλωνάκου – Κεκέ, 2013).

Οι Masten και Reed (2002) προτείνουν τρεις κατηγορίες στρατηγικών για την εφαρμογή προγραμμάτων παρέμβασης που στοχεύουν στην προώθηση της ψυχικής ανθεκτικότητας. Αυτές περιλαμβάνουν :

1. στρατηγικές επικεντρωμένες στον κίνδυνο, οι οποίες επικεντρώνονται στην πρόληψη ή τη μείωση των παραγόντων κινδύνου και στρες.
2. στρατηγικές εστιασμένες στις δυνατότητες, οι οποίες στοχεύουν στη βελτίωση της διαθεσιμότητας και της ποιότητας των πόρων υποστήριξης
3. στρατηγικές εστιασμένες στη διαδικασία, οι οποίες στοχεύουν στην ενεργοποίηση των δυνατοτήτων προσαρμογής και ανάπτυξης του ατόμου.

Αυτές οι στρατηγικές περιλαμβάνουν τη βελτίωση της ποιότητας των συναισθηματικών σχέσεων και την ενίσχυση της αυτοπεποίθησης. Η έρευνα δείχνει ότι οι οργανωμένες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις μπορούν να επιφέρουν αποτελεσματικά θετικές αλλαγές στις δεξιότητες κοινωνικής επικοινωνίας.

Επιπλέον, στο πλαίσιο της Κοινωνικής Παιδαγωγικής έχει αναπτυχθεί η έννοια της καθοδήγησης. Ο όρος «μέντορας» προέρχεται από την ελληνική μυθολογία, όπου ο Μέντορας ήταν ο έμπιστος σύντροφος του Οδυσσέα, στον οποίο ανατέθηκε η εκπαίδευση του γιου του, Τηλέμαχου. Ο όρος «mentoring» περιγράφει την υποστήριξη που συνήθως παρέχεται από ένα πιο έμπειρο άτομο για να διευκολύνει την ανάπτυξη, τη μάθηση, την ένταξη και την αποδοχή ενός άλλου ατόμου σε μια συγκεκριμένη κοινότητα (Malderez, 2001). Γενικά, η καθοδήγηση μπορεί να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να διαχειριστούν αποτελεσματικά το άγχος και τις αντιξοότητες. Πιο συγκεκριμένα, τους παρέχει την απαραίτητη υποστήριξη για να αισθάνονται ικανοί σε

όλη την εκπαιδευτική διαδικασία και τους εξοπλίζει με τις δεξιότητες αντιμετώπισης κοινωνικών ζητημάτων, ανισοτήτων, βίας, προβλημάτων συμπεριφοράς, δυσλειτουργικών σχέσεων και άλλων προκλήσεων που προκύπτουν στο σχολικό περιβάλλον. Η ανάπτυξη αυξημένης ψυχικής ανθεκτικότητας είναι ζωτικής σημασίας για την υπέρβαση αυτών των εμποδίων (Malderez, 2001).

Οι Argyee και συνεργάτες (1996) υποστηρίζουν ότι η καθοδήγηση χρησιμεύει ως μια διαδικασία μέσω της οποίας κανόνες, αξίες, στάσεις, γλώσσα και κοινωνικές συμπεριφορές μεταδίδονται από το ένα άτομο στο άλλο. Ως εκ τούτου, είναι ζωτικής σημασίας στη σφαίρα της Κοινωνικής Παιδαγωγικής, καθώς και σε άλλους κλάδους που επηρεάζονται από τις αρχές της, να καλλιεργηθεί μια θετική και συνεργατική ατμόσφαιρα στα εκπαιδευτικά ιδρύματα που να προάγει την ψυχική ανθεκτικότητα.

Η Κοινωνική Παιδαγωγική στην τάξη δεν χρησιμεύει μόνο ως μέσο υποστήριξης για άτομα που αντιμετωπίζουν δύσκολες καταστάσεις, αλλά παρέχει επίσης ένα ολοκληρωμένο πλαίσιο για την προώθηση ενός αρμονικού συνδυασμού φροντίδας και εκπαίδευσης για όλους τους μαθητές. Δίνει έμφαση σε μια δυναμική και ανθρωπιστική προσέγγιση της μάθησης που εκτείνεται πέρα από την απλή απόκτηση γνώσης και στην ολιστική προώθηση της ευημερίας, της μάθησης και της κοινωνικής ένταξης, αναγνωρίζοντας και ενισχύοντας τις μοναδικές δυνατότητες και εσωτερικούς πόρους κάθε ατόμου (Hämäläinen, 2015).

Η περίπλοκη και πολύπλευρη φύση των προκλήσεων που αντιμετωπίζουν οι σύγχρονοι εκπαιδευτικοί πηγάζει τόσο από τις απαιτήσεις των ίδιων των μαθητών όσο και από το ευρύτερο εκπαιδευτικό τοπίο. Η ψυχική ανθεκτικότητα χαρακτηρίζεται από έντονη διάθεση για ζωή, ικανότητα ευέλικτης προσαρμογής στο στρες, συναισθηματική επίγνωση, θετικές κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, αποτελεσματική χρήση των νοητικών ικανοτήτων, θετικά συναισθήματα και θετική στάση απέναντι στις αντιξοότητες. Αυτές οι ιδιότητες παίζουν σημαντικό ρόλο στην ικανότητα ενός ατόμου να ευδοκιμεί παρά τις δύσκολες συνθήκες (Tugade & Fredrickson, 2004). Επιπλέον, έχει βρεθεί ότι η ψυχική ανθεκτικότητα έχει θετικό αντίκτυπο στην επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών. Με άλλα λόγια, οι δάσκαλοι που διαθέτουν μεγαλύτερη ανθεκτικότητα τείνουν να βιώνουν υψηλότερα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης (McGarrigle & Walsh, 2011). Για να ενισχύσουν την αποτελεσματικότητά τους, οι δάσκαλοι θα πρέπει να επικεντρωθούν στην ανάπτυξη μιας επαγγελματικής κουλτούρας που να ενθαρρύνει την ενεργό επικοινωνία και τη συνεργασία τόσο μεταξύ των νέων όσο και των

έμπειρων εκπαιδευτικών. Αυτό μπορεί να περιλαμβάνει την προώθηση προγραμμάτων καθοδήγησης όπου έμπειροι δάσκαλοι υποστηρίζουν και καθοδηγούν νέους δασκάλους, επιτρέποντάς τους να μοιραστούν τις ευθύνες τους και να αναπτύξουν την αυτονομία τους στο πεδίο (Collie et al.,2012).

Στον ελλαδικό χώρο, σύμφωνα με τη μελέτη των Botou, Mylonakou-Keke, Kalouri και Tsergas (2017), η οικονομική κρίση στη χώρα επέφερε σημαντικές προκλήσεις στους εκπαιδευτικούς. Οι ερευνητές εστιάζουν στο πώς οι εκπαιδευτικοί προσαρμόζονται στις δυσμενείς συνθήκες, αναλύοντας τη σχέση μεταξύ της εργασιακής εμπειρίας, της ικανότητας διαχείρισης του άγχους και της ανάπτυξης στρατηγικών αντιμετώπισης κρίσεων. Ειδικότερα, τονίζεται ότι οι εκπαιδευτικοί που διαθέτουν ψυχική ανθεκτικότητα μπορούν να διαχειρίζονται το άγχος που προκύπτει από τις αυξημένες απαιτήσεις και την αβεβαιότητα που χαρακτηρίζει την οικονομική κρίση.

Η έρευνα εντόπισε διάφορους παράγοντες που επηρεάζουν την ανάπτυξη και ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών, όπως:

- Επαγγελματικοί πόροι: Στήριξη από το σχολικό περιβάλλον και τη διοίκηση.
- Κοινωνική υποστήριξη: Δικτύωση και συνεργασία με συναδέλφους.
- Προσωπικές δεξιότητες: Διαχείριση άγχους, θετική σκέψη και αυτοαποτελεσματικότητα.

Οι ερευνητές υποστηρίζουν ότι η επαγγελματική εμπειρία δεν αποτελεί μόνο πηγή γνώσης αλλά και ασπίδα προστασίας απέναντι στο άγχος. Επίσης, τονίζουν την ανάγκη για παρεμβάσεις που θα στηρίζουν τους νέους εκπαιδευτικούς, προκειμένου να αναπτύξουν παρόμοια επίπεδα ανθεκτικότητας με τους έμπειρους συναδέλφους τους μέσω της αυτοβλεπίωσης, της αξιοποίησης του θετικού νοήματος της εργασίας και της συλλογικής διαχείρισης των προβλημάτων της καθημερινότητας τους.

3.3.3. Κοινωνικοπαιδαγωγικά Μοντέλα και Κοινωνικοπαιδαγωγικά Εργαλεία

Αξιοσημείωτη είναι η μελέτη κοινωνικοπαιδαγωγικών μοντέλων και εργαλείων και η αντίστοιχη συσχέτιση τους, μέσω θεωρητικής προέκτασης και πρακτικής εφαρμογής, με την παρούσα έρευνα. Η Κοινωνική Παιδαγωγική, με τις πολυδιάστατες εφαρμογές της, συνδυάζει θεωρία και πράξη μέσω εργαλείων όπως η ταινία Möbius, που αναδεικνύει τη δυναμική αλληλεπίδραση των δύο αυτών πτυχών, ενισχύοντας την ολιστική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Μοντέλα όπως το Δένδρο και το Διαμάντι

προσφέρουν πλούσια συμβολικά πλαίσια για την κατανόηση και αντιμετώπιση των προκλήσεων που συνδέονται με την ψυχική ανθεκτικότητα και το εργασιακό άγχος, προωθώντας την ευημερία, τη μάθηση, τις σχέσεις και την ενδυνάμωση. Το SPIM4ReSt ενισχύει την ανθεκτικότητα μέσω της συμμετοχικότητας και της συνεκπαίδευσης, ενώ η έννοια του «Κοινού Τρίτου» δημιουργεί ένα πλαίσιο συνεργασίας και εμπιστοσύνης, προάγοντας τη συναισθηματική υποστήριξη και την επαγγελματική ευημερία. Όλες αυτές οι προσεγγίσεις που θα αναλυθούν ακολούθως, λειτουργούν ως βασικοί πυλώνες για την ενίσχυση της ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών, συμβάλλοντας στη διαχείριση του άγχους και στη δημιουργία ενός υποστηρικτικού περιβάλλοντος μάθησης και εργασίας.

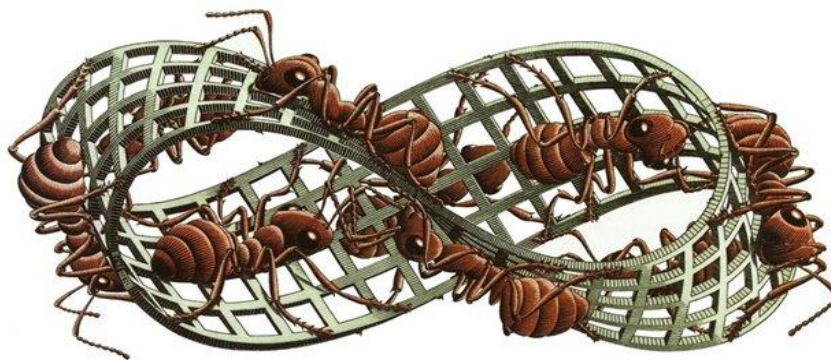
3.3.3.1. Ταινία Möbius/ Αναδρασιακός Βρόγχος

Για την επίτευξη της ανωτέρω στοχοθεσίας, η Κοινωνική Παιδαγωγική δίνει έμφαση στη συνεχή συνέργεια μεταξύ θεωρίας και πράξης. Θεωρία και πράξη πρέπει να συνυπάρχουν και να ενώνονται, αξιοποιώντας τη δυναμική αλληλεπίδραση μεταξύ της κοινωνικής διάστασης της παιδαγωγικής και της παιδαγωγικής διάστασης της κοινωνικής ζωής. Η αναδρασιακή δυναμική (feedback loop) και η μεταφορά της ταινίας Möbius (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021, σσ.414-417), αποτελούν χρήσιμα και αναλυτικά εργαλεία για την κατανόηση της συνεχούς αλληλεπίδρασης μεταξύ θεωρίας και πράξης στην Κοινωνική Παιδαγωγική. Η ταινία Möbius, η οποία δεν έχει σαφώς διαχωρισμένες πλευρές, συμβολίζει την αδιάκοπη ροή και σύνδεση μεταξύ των δύο, όπου η θεωρία εμπλουτίζεται από την πρακτική και η πρακτική από τη θεωρία.

Στην Κοινωνική Παιδαγωγική, αυτή η αλληλεπίδραση αντικατοπτρίζεται στην προσπάθεια σύνδεσης των θεωρητικών εννοιών με τις καθημερινές εφαρμογές στην εκπαιδευτική και κοινωνική πρακτική (Otto, 2009). Η αναδρασιακή δυναμική ενισχύει την έννοια ότι οι παιδαγωγοί δεν εφαρμόζουν απλώς τη θεωρία, αλλά λειτουργούν μέσα από μια συνεχή διαδικασία ανατροφοδότησης, όπου η εμπειρία τους στην πράξη ανατροφοδοτεί τη θεωρητική τους κατανόηση. Αυτό συνδέεται με την Κοινωνική Παιδαγωγική, η οποία εστιάζει στην ενίσχυση της ολιστικής ανάπτυξης του ατόμου μέσω της παιδαγωγικής παρέμβασης (Smith, 2009). Μέσω αυτής της ολοκλήρωσης, η Κοινωνική Παιδαγωγική έχει συμβάλει σημαντικά στην αντιμετώπιση

κοινωνικοπαιδαγωγικών ζητημάτων και στη μεταρρύθμιση των εκπαιδευτικών και κοινωνικών συστημάτων παγκοσμίως (Μυλωνάκου – Κεκέ, 2021). Αυτός ο ρόλος εκτείνεται πέρα από την παραδοσιακή εκπαίδευση και περιλαμβάνει ένα ευρύ φάσμα κοινωνικών «εκπαιδευτικών» πραγματικοτήτων.

Η κοινωνικοπαιδαγωγική προοπτική για την ανθεκτικότητα τονίζει τη σημασία της ύπαρξης υποστηρικτικών ατόμων στο περιβάλλον κάποιου που δύνανται να παρέχουν βοήθεια και συναισθηματική υποστήριξη. Υπογραμμίζει επίσης τη σημασία της αυτοεκτίμησης, των δεξιοτήτων επικοινωνίας, της ανάληψης κινδύνων και της προσωπικής ενδυνάμωσης για την ενίσχυση της ανθεκτικότητας. Αυτό συνεπάγεται την αίσθηση του ελέγχου της ζωής κάποιου, την ενεργή συμμετοχή σε διαδικασίες λήψης αποφάσεων που επηρεάζουν τον εαυτό του και την ανάληψη ευθύνης για την ευημερία και την ευτυχία του, καθώς και τη διατήρηση υγιών σχέσεων με τους άλλους (Ungar, 2008).



Εικόνα 1. Ταινία του Möbius II, από τον M. C. Escher, 1963 (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021:416), απεικόνιση ενότητας θεωρίας και πράξης στην Κοινωνική Παιδαγωγική.

3.3.3.2. Το Μοντέλο Δένδρου

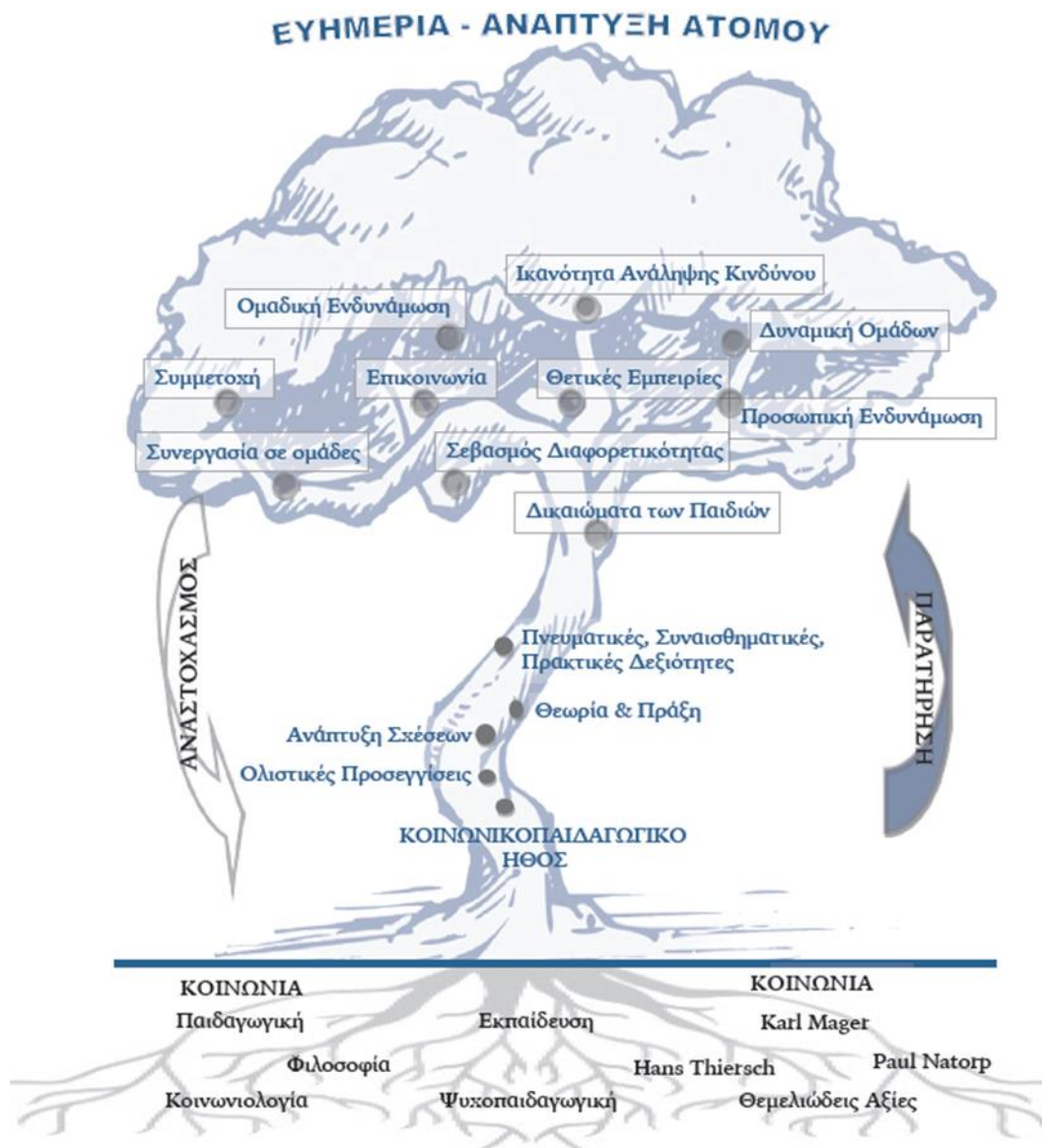
Το Μοντέλο Δένδρου των Eichsteller και Holthoff (2009) αποτελεί ένα μεταφορικό σχήμα που αναλύει την οργανική ανάπτυξη της Κοινωνικής Παιδαγωγικής μέσα από κοινωνικές συνθήκες, αναπαριστώντας ευρηματικά την διεπιστημονική της διασύνδεση (Μυλωνάκου, 2021, σσ. 190-195). Η αντίστοιχη αντανάκλαση του εν λόγω μοντέλου σε ατομικό επίπεδο- σε συνδυασμό με το κοινωνικό πλαίσιο- , σκιαγραφείται

με έδαφος, ρίζες, κορμό , κλαδιά αλλά και ουρανό. Αυτό το μοντέλο μπορεί να προσφέρει ένα χρήσιμο πλαίσιο για την κατανόηση του εργασιακού άγχους των εκπαιδευτικών, ειδικά σε συνθήκες όπου η κοινωνική αλληλεπίδραση και η προσωπική ανάπτυξη είναι βασικές. Αναλυτικότερα:

- *Έδαφος*: Το κοινωνικό υπόβαθρο , το στερέωμα των εκάστοτε συνθηκών.
- *Ρίζες*: Στη γενικευμένη ερμηνεία της Κοινωνικής Παιδαγωγικής το ριζικό σύστημα αντιπροσωπεύει τη διαφορετική και πολυποίκιλη επιστημονική προέλευση και διασύνδεση της και πως συνακόλουθα αυτές οι ρίζες επηρεάζουν τις αρχές και την εξέλιξη της. Αντίστοιχα, στο μικροεπίπεδο του ατόμου οι προσωπικές εμπειρίες και οι προγενέστερες καταστάσεις των εκπαιδευτικών -όπως εκπαίδευση, επαγγελματική κατάρτιση και πρώιμες επαγγελματικές εμπειρίες- διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στην αντίληψη και την αντιμετώπιση του άγχους. Οι εκπαιδευτικοί που προέρχονται από δύσκολα ή ασταθή περιβάλλοντα ενδέχεται να διακρίνονται για αυξημένο άγχος λόγω μειωμένης αυτοπεποίθησης ή περιορισμένων επαγγελματικών δεξιοτήτων.
- *Κορμός*: Ο κορμός του δέντρου εσωκλείει το ευρύτερο κοινωνικοπαιδαγωγικό ήθος και την τριφασική ανάπτυξη του ατόμου (πνεύμα, συναίσθημα, πράξη) που συμβάλλουν στην προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη του. Η ανθεκτικότητα, η σφυρηλάτηση των σχέσεων, η ψυχολογική στήριξη και η παρατήρηση συνδυαστικά με τη συνεχή εκπαίδευση συμβάλλουν στη διαχείριση του άγχους. Όταν οι εκπαιδευτικοί ενδυναμώνονται μέσω της συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης, μειώνεται το επίπεδο του εργασιακού τους άγχους.
- *Κλαδιά*: Τα κλαδιά αντιπροσωπεύουν τα κυρίαρχα στοιχεία που διανθίζουν το έργο της Κοινωνικής Παιδαγωγικής. Έννοιες όπως η επικοινωνία, οι θετικές εμπειρίες, η ενδυνάμωση σε ατομικό αλλά και το ομαδικό επίπεδο, η συνεργατικότητα, ο αναστοχασμός και εν τέλει η αυτοεικόνα συνθέτουν την εικόνα των εν λόγω κλαδιών .

- *Ουρανός*: Η ολιστική ανάπτυξη του ατόμου μέσα από τη διασταύρωση προσωπικής και κοινωνικής ζωής στην έκφραση αποκορύφωσης τους με στόχο την ευημερία και την πληρότητα.

Το Μοντέλο Δένδρου μπορεί να εφαρμοστεί στην ανάλυση του εργασιακού άγχους των εκπαιδευτικών, εστιάζοντας σε διάφορους παράγοντες που επηρεάζουν την επαγγελματική τους ζωή.



Εικόνα 2. Το Μοντέλο του Δένδρου των Eichsteller & Holthoff, 2009 (Μυλωνάκου, 2021 :193)

3.3.3.3. Το Μοντέλο Διαμαντιού

Το Μοντέλο Διαμαντιού των Eichsteller και Holthoff (2011), ίδιων ερευνητών με το μοντέλο Δένδρου, μπορεί να συνδεθεί άμεσα με το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών, καθώς προσφέρει ένα πλαίσιο που προάγει την ευημερία, τις υγιείς σχέσεις, την ενδυνάμωση και την ολιστική ανάπτυξη. Το μοντέλο τονίζει τέσσερα στοιχεία – ευημερία, σχέσεις, μάθηση και ενδυνάμωση – τα οποία μπορούν να βοηθήσουν στη μείωση του άγχους στον χώρο της εκπαίδευσης, υποστηρίζοντας ότι κάθε άνθρωπος έχει μέσα του ένα "διαμάντι" - μια εσωτερική αξία που μπορεί να εξελιχθεί και να λάμψει υπό τις κατάλληλες συνθήκες.

Αναλυτικότερα όπως παρουσιάζεται από τη Μυλωνάκου- Κεκέ (2021,σσ. 195-200) :

- *Ευημερία και ευτυχία:* Η προώθηση της ευημερίας μέσω της Κοινωνικής Παιδαγωγικής μπορεί να μειώσει το εργασιακό άγχος, καθώς βοηθά τους εκπαιδευτικούς να αισθανθούν ότι η εργασία τους συνεισφέρει ουσιαστικά στην ανάπτυξη των μαθητών και στην κοινωνία. Όταν οι εκπαιδευτικοί νιώθουν ότι οι προσπάθειές τους συνδέονται με την επίτευξη θετικών αποτελεσμάτων, το επίπεδο άγχους μειώνεται.
- *Ολιστική μάθηση:* Το μοντέλο ενθαρρύνει την ολοκληρωμένη μάθηση που περιλαμβάνει το «κεφάλι, την καρδιά και τα χέρια». Αυτό σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί δεν επικεντρώνονται μόνο στην ακαδημαϊκή επιτυχία αλλά και στην ανάπτυξη κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων. Αυτή η ισορροπία μπορεί να μειώσει την πίεση που αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί να ανταποκριθούν αποκλειστικά σε ακαδημαϊκές προσδοκίες.
- *Σχέσεις:* Το μοντέλο δίνει μεγάλη έμφαση στις αυθεντικές και υποστηρικτικές σχέσεις. Οι θετικές σχέσεις με συναδέλφους και μαθητές μπορούν να λειτουργήσουν προστατευτικά έναντι του άγχους, προσφέροντας ένα υποστηρικτικό δίκτυο και ενισχύοντας την αίσθηση της επαγγελματικής αξίας.

- *Ενδυνάμωση*: Η ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών ώστε να νιώθουν ότι έχουν τον έλεγχο στη εργασία τους και ότι μπορούν να λαμβάνουν αποφάσεις είναι κρίσιμη για την αντιμετώπιση του εργασιακού άγχους. Όταν οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ενδυναμωμένοι και εμπλεκόμενοι στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, βιώνουν λιγότερο άγχος και μεγαλύτερη ικανοποίηση από την εργασία τους.



Εικόνα 3. Το Μοντέλο του Διαμαντιού των Eichsteller & Holthoff, 2011 (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021 :197)

Η εφαρμογή του μοντέλου Διαμαντιού, λειτουργεί θεραπευτικά, μειώνοντας το άγχος και προάγοντας την επαγγελματική ευημερία. Οι εκπαιδευτικοί εξοπλίζονται με δεξιότητες που τους επιτρέπουν να αντιμετωπίζουν τις καθημερινές προκλήσεις, ενισχύοντας τη συνολική ανθεκτικότητα και απόδοση τους (Eichsteller & Holthoff, 2011).

Συμπερασματικά, το Μοντέλο Διαμαντιού προσφέρει ένα ισχυρό θεωρητικό και πρακτικό εργαλείο για τη διαχείριση του εργασιακού άγχους και την ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών. Μέσα από την ευημερία, την ολιστική μάθηση, τις υγιείς σχέσεις και την ενδυνάμωση, οι εκπαιδευτικοί αποκτούν τα μέσα για να ανταποκριθούν στις προκλήσεις του επαγγέλματός τους και να προάγουν τη δική τους ευημερία καθώς και αυτή των μαθητών τους.

3.3.3.4. Το Μοντέλο SPIM4ReSt

Η έρευνα της Μυλωνάκου-Κεκέ (2018) για το Social Pedagogical Intervention Model for Resilience and Stress (SPIM4ReSt) επικεντρώνεται στην εφαρμογή της Κοινωνικής Παιδαγωγικής ως μοντέλου εκπαίδευσης για την προαγωγή της ψυχικής ανθεκτικότητας, τόσο στους εκπαιδευτικούς όσο και στις ευάλωτες κοινωνικές ομάδες, όπως τα παιδιά προσφύγων και οι οικογένειές τους. Το πρόγραμμα δημιουργήθηκε ως απάντηση στις αυξανόμενες προκλήσεις που συνδέονται με την προσφυγική κρίση, καθώς η έλευση μεγάλου αριθμού προσφύγων στην Ελλάδα κατά την περίοδο 2015-2017 κατέδειξε την ανάγκη υποστήριξης των παιδιών και των οικογενειών τους, αλλά και ως απάντηση στα συνακόλουθα αποτελέσματα του φαινομένου αυτού που αφορούσαν ζητήματα ενσωμάτωσης. Οι εκπαιδευτικοί αντιμετώπισαν προκλήσεις στη διαχείριση ετερογενών τάξεων, στις οποίες συνυπήρχαν μαθητές με διαφορετικές πολιτισμικές, γλωσσικές και εκπαιδευτικές εμπειρίες.

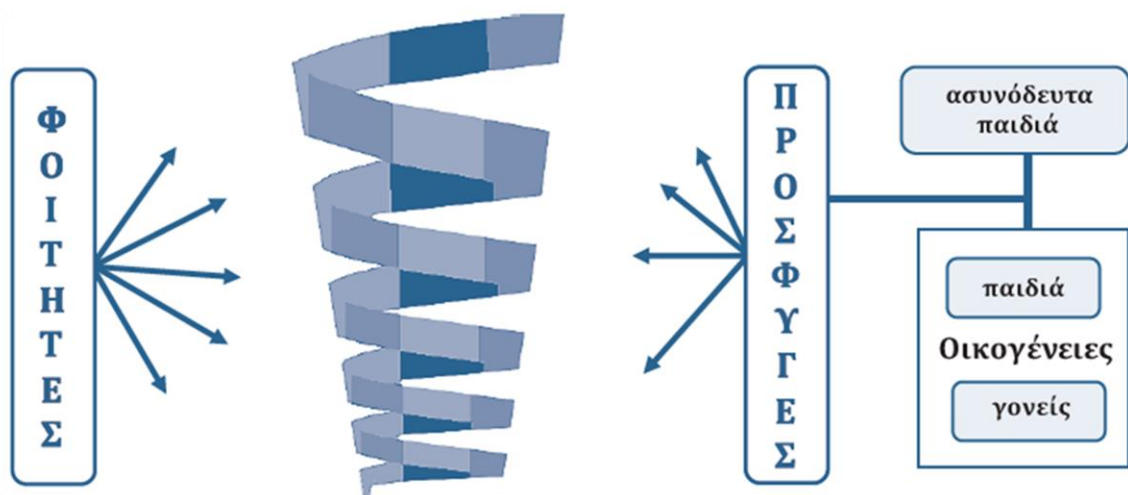
Σε ένα δεύτερο και βαθύτερο χρονικά επίπεδο, εντοπίστηκε η ανάγκη υποστήριξης των εκπαιδευτικών για τη διαχείριση του εργασιακού άγχους και της συναισθηματικής εξάντλησης, ιδιαίτερα σε περιβάλλοντα υψηλής πίεσης, όπως οι τάξεις με προσφυγικούς πληθυσμούς.

Το πρόγραμμα εξυπηρετεί τους σκοπούς ενίσχυσης της ψυχικής ανθεκτικότητας μέσω της Κοινωνικής Παιδαγωγικής, η οποία δίνει έμφαση στη συμμετοχικότητα, την καλλιέργεια δεξιοτήτων αυτορρύθμισης και την κοινωνική υποστήριξη. Πιο συγκεκριμένα, το μοντέλο SPIM4ReSt συνέβαλε στην ανάπτυξη της ψυχικής ανθεκτικότητας των συμμετεχόντων μέσω της εκπαίδευσης τους, καθώς καλλιεργήθηκαν δεξιότητες ανθεκτικότητας και ενισχύθηκαν επικοινωνιακές και κοινωνικές δεξιότητες, δεδομένου ότι οι συμμετέχοντες στο πρόγραμμα ενθαρρύνθηκαν να συνεργάζονται με συναδέλφους, γονείς και ειδικούς για την επίλυση προβλημάτων μέσα από τη δημιουργική αλληλεπίδραση και τη συνεργατική μάθηση. Αξίζει να υπογραμμισθεί ο καταλυτικός ρόλος της συνεκπαίδευσης απαραίτητου μοχλού για τις ανάγκες του προγράμματος. Η συνεκπαίδευση αναφέρεται στη

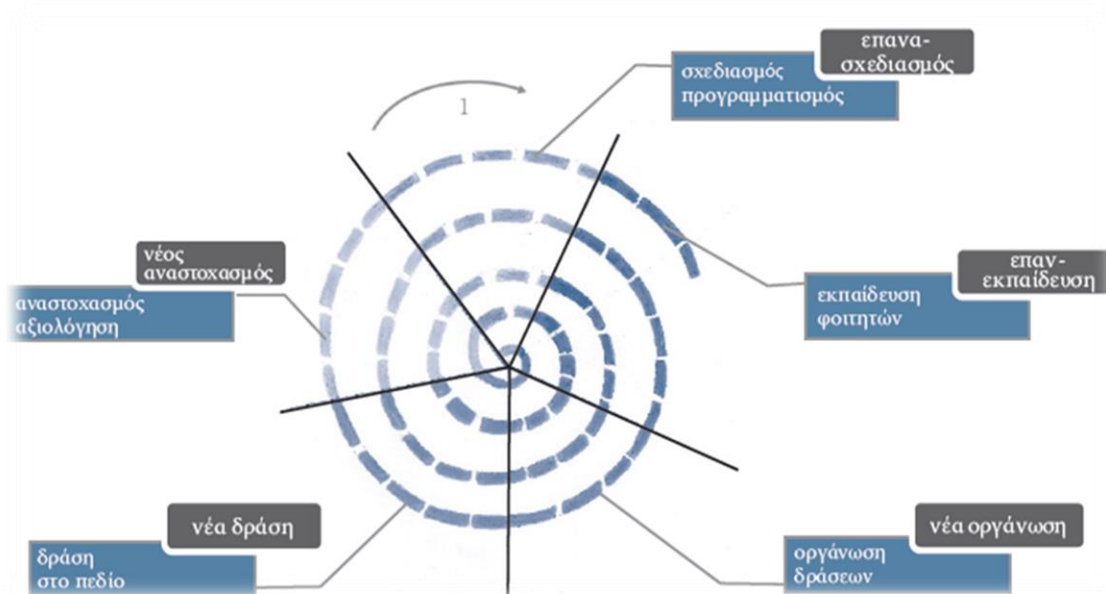
συνεργασία ατόμων με διαφορετικές προσεγγίσεις, εμπειρίες και κοινωνικές θέσεις για την επίτευξη κοινών εκπαιδευτικών στόχων. Στο πλαίσιο του SPIM4ReSt η συνεκπαίδευση ανάμεσα σε εθελοντές, παιδιά και γονείς ενθαρρύνει την αποδοχή της διαφορετικότητας, προάγοντας μια κουλτούρα συμπερίληψης, ενώ τα παιδιά προσφύγων και οι οικογένειές τους ενσωματώνονται καλύτερα όταν οι εθελοντές-εκπαιδευτικοί εργάζονται σε συνεργασία με άλλους φορείς.

Οι εθελοντές-εκπαιδευτικοί, μέσα από τη συνεκπαίδευση που διατρέχει το πρόγραμμα και τη συστηματική δέσμευση που αυτή γεννά, βιώνουν σε μεγάλο βαθμό αισθήματα όπως ενθουσιασμό, πληρότητα, επάρκεια και ικανοποίηση, βελτιώνοντας ταυτόχρονα την αυτοεικόνα τους και εξοπλίζοντας την κοινωνικοπαιδαγωγική τους φαρέτρα με εφόδια για έναν κοινό σκοπό.

Επιπροσθέτως, η συνεκπαίδευση διευκολύνει τη χρήση διεπιστημονικών προσεγγίσεων και κοινών σχεδίων δράσης που αποτυπώνεται σε μια σπειροειδή διαδικασία στρατηγικού προγραμματισμού, ειδικής εκπαίδευσης, οργάνωσης-προγραμματισμού, εφαρμογής του σχεδίου στο πεδίο και ασφαλώς αξιολόγησης και αναστοχασμού αυτού. Η διαδραστική επαναλαμβανόμενη σπείρα, όπως απεικονίζεται σχεδιαστικά, δημιουργεί την προοπτική επαναλαμβανόμενων και διευρυνόμενων φάσεων και προβλέπει επανασχεδιασμό-επαναπρογραμματισμό, επανεκπαίδευση, νέα οργάνωση-επαναπρογραμματισμό, νέα εφαρμογή στο πεδίο και νέα αναστοχαστική διαδικασία (Μυλωνάκου, 2021, σσ. 555-562).



Εικόνα 4. Σχεδιαστική απεικόνιση του Μοντέλου SPIM4ReSt (Μυλωνάκου-Κεκέ,2021:558)



Εικόνα 5. Η δομή του Μοντέλου SPIM4ReSt (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021:559)

Η συνεκπαίδευση, όπως εφαρμόστηκε στο πλαίσιο του μοντέλου SPIM4ReSt, απέδειξε την αξία της ως προς την υποστήριξη των εκπαιδευτικών, ενισχύοντας την ψυχική ανθεκτικότητα και προάγοντας μια κουλτούρα συμπερίληψης. Το πρόγραμμα αποτελεί παράδειγμα καλής πρακτικής για την ενίσχυση της συνεργασίας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τις κοινότητες στις οποίες αυτοί ανήκουν.

3.3.3.5. Η έννοια του «Κοινού Τρίτου»

Η έννοια του «Κοινού Τρίτου» (common third) στην Κοινωνική Παιδαγωγική αναφέρεται στη δημιουργία ενός διαμεσολαβητικού στοιχείου ή δραστηριότητας που συνδέει τον επαγγελματία με το άτομο, προάγοντας την εμπιστοσύνη και την αμοιβαία κατανόηση. Πρόκειται για έναν «ουδέτερο χώρο» στον οποίο αναπτύσσονται σχέσεις και δεξιότητες, βασισμένες στη συνεργασία, τη δημιουργικότητα και την επίλυση προβλημάτων (Smith, 2009). Στο πλαίσιο της Κοινωνικής Παιδαγωγικής, το κοινό τρίτο λειτουργεί ως εργαλείο που διευκολύνει τις σχέσεις, δημιουργώντας ένα ασφαλές και κοινό πλαίσιο επικοινωνίας. Επιπλέον, υποστηρίζει την ανάπτυξη δεξιοτήτων μέσω

κοινών δραστηριοτήτων, όπως η τέχνη, το παιχνίδι ή οι κοινές συζητήσεις, ενισχύοντας κατ' αυτόν τον τρόπο και την προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη. Τέλος, ενθαρρύνει τη συνεργασία προτάσσοντας τη συμμετοχή σε δραστηριότητες που απαιτούν συνεργασία και αλληλεπίδραση, χτίζοντας μακροπρόθεσμα σχέσεις εμπιστοσύνης (Eichsteller & Holthoff, 2011). Αναφορικά με την ψυχική ανθεκτικότητα, το κοινό τρίτο μπορεί να συμβάλλει στη διαμόρφωση αυτής μέσω της:

- i. Μείωσης του Άγχους: Οι κοινές δραστηριότητες λειτουργούν ως ευκαιρίες χαλάρωσης και ενίσχυσης των κοινωνικών σχέσεων, μειώνοντας την ένταση και το επαγγελματικό άγχος (Ungar, 2011).
- ii. Ενίσχυσης της Κοινωνικής Υποστήριξης: Μέσω της αλληλεπίδρασης που προάγει το κοινό τρίτο, οι εκπαιδευτικοί ενισχύουν το δίκτυο υποστήριξής τους, αυξάνοντας την αίσθηση ότι ανήκουν σε μια κοινότητα.
- iii. Ανάπτυξης Επαγγελματικών και Προσωπικών Πόρων: Οι κοινές εμπειρίες προωθούν τη συνεργασία και την ανταλλαγή καλών πρακτικών, ενισχύοντας την αυτοπεποίθηση και την αίσθηση επίτευξης (Moss & Petrie, 2019).

Πιο συγκεκριμένα, στους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, η εφαρμογή του κοινού τρίτου δύναται ενδεικτικά να περιλαμβάνει:

- i. Κοινές Δραστηριότητες με Μαθητές: Δραστηριότητες όπως η ομαδική ζωγραφική, τα θεατρικά παιχνίδια ή οι εργασίες σε ομάδες προάγουν τη συνεργασία και την κατανόηση.
- ii. Επαγγελματικές Συναντήσεις και Σεμινάρια: Μέσα από εργαστήρια και κοινές επαγγελματικές εμπειρίες, οι εκπαιδευτικοί ενισχύουν τη μεταξύ τους συνεργασία και αλληλοϋποστήριξη.
- iii. Προγράμματα Ενδυνάμωσης: Η εφαρμογή προγραμμάτων που βασίζονται σε κοινές δραστηριότητες βοηθά στην ανάπτυξη δεξιοτήτων και στη μείωση του άγχους.

Συνεπάγεται ότι μέσω των κοινών δραστηριοτήτων και της συνεργασίας, δημιουργούνται οι βάσεις για τη βελτίωση της επαγγελματικής ευημερίας και της κοινωνικής συνοχής στα σχολικά περιβάλλοντα. Αυτή η προσέγγιση προάγει ένα υποστηρικτικό και συνεργατικό κλίμα, το οποίο είναι κρίσιμο για την αντιμετώπιση των προκλήσεων που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

3.4. Κοινωνικοπαιδαγωγικός χαρακτήρας της έρευνας και Θεμελιώδεις Διαστάσεις της Κοινωνικής Παιδαγωγικής

Επί του παρόντος κεφαλαίου παρουσιάζονται οι δώδεκα (12) θεμελιώδεις κοινωνικοπαιδαγωγικές διαστάσεις, όπως περιγράφονται από τη Μυλωνάκου-Κεκέ (2021, σσ.359-362). Στη συνέχεια αναφέρεται η σύνδεση των θεμελιωδών διαστάσεων της Κοινωνικής Παιδαγωγικής με την εν λόγω εργασία και πιο συγκεκριμένα με την ψυχική ανθεκτικότητα και τη διαχείριση του άγχους στον χώρο της εκπαίδευσης. Η διασύνδεση αυτή αναδεικνύει τον κοινωνικοπαιδαγωγικό χαρακτήρα της παρούσας έρευνας. Αναλυτικότερα :

1. **Προβληματοκεντρική Θεώρηση:** *Κάθε κοινωνικοπαιδαγωγικό ενέργημα έχει ως αφετηρία ένα πρόβλημα, ένα ζήτημα που θα πρέπει να αντιμετωπισθεί αποτελεσματικά.*

Αρχικά, το άγχος και οι αρνητικώς φορτισμένες διαστάσεις του, αποτελούν ένα κυρίαρχο πρόβλημα προς επίλυση για την επαγγελματική καθημερινότητα των εκπαιδευτικών. Η επικέντρωση σε συγκεκριμένα προβλήματα και η αναζήτηση λύσεων βοηθά τους εκπαιδευτικούς να διαχειρίζονται το άγχος με τρόπο πιο αποτελεσματικό, ενώ ενθαρρύνεται η ανάπτυξη δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων και ανθεκτικότητας, προάγοντας τη διαχείριση καθημερινών προκλήσεων.

2. **Ενότητα Θεωρίας και Πράξης:** *Η συνεχής αλληλεπίδραση, με τη μορφή ενός αναδραστικού βρόγχου, της θεωρίας με την πράξη οδηγεί στην λειτουργική τους*

συνύπαρξη και στην ενότητα τους για την αντιμετώπιση του προβλήματος ή του ζητήματος που εξετάζεται.

Εν προκειμένω, η σύνδεση θεωρητικής γνώσης με πρακτική εφαρμογή μέσω αναδραστικού βρόγχου επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να κατανοούν σε βάθος τις έννοιες της ανθεκτικότητας και του άγχους σε θεωρητικό επίπεδο και ακολούθως να εφαρμόζουν επί του πρακτέου και με λειτουργικό τρόπο στρατηγικές διαχείρισής του. Επομένως, προάγεται η συνεχής μάθηση και η προσαρμογή τους στις προκλήσεις του εκπαιδευτικού πεδίου.

3. **Ολιστικές και Συστημικές Προσεγγίσεις:** *Η εγγενής πολυπλοκότητα των σύνθετων και συχνά απρόβλεπτων ζητημάτων που αντιμετωπίζει η Κοινωνική Παιδαγωγική απαιτεί την αξιοποίηση της Συστημικής Επιστήμης για τη μελέτη, κατανόηση και την αντιμετώπιση ζητημάτων.*

Η ολιστική θεώρηση του ατόμου ως μέρος ενός συστήματος που προάγει την ψυχική ανθεκτικότητα, αναγνωρίζει ότι το άγχος και η ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών επηρεάζονται από διάφορους παράγοντες, όπως το σχολικό περιβάλλον και η κοινωνική υποστήριξη, αλλά και ακολούθως οι ίδιες έννοιες επηρεάζουν με τη σειρά τους την παρουσία των εκπαιδευτικών στη σχολική καθημερινότητα. Συνδυαστικά, τα πολυδαίδαλα και σύνθετα ζητήματα τα οποία ανακύπτουν με αφορμή την απαιτητική επαγγελματική καθημερινότητα, επιτάσσουν τη συστημική προσέγγιση για την ουσιαστική αντιμετώπιση τους.

4. **Διεπιστημονικές Προσεγγίσεις:** *Η Κοινωνική Παιδαγωγική δημιουργεί ισχυρές διεπιστημονικές (interdisciplinary)[και «υπερσυνεπιστημονικές» (transdisciplinary)] συνέργειες με πολλές άλλες επιστήμες και επιστημονικά πεδία, με όλες τις επιστημολογικές και μεθοδολογικές δυνατότητες που αυτές προσφέρουν, καθώς και τις πρακτικές δυνατότητες που δημιουργούν.*

Η συνεργασία μεταξύ διαφορετικών επιστημονικών πεδίων στην παρούσα έρευνα (Ψυχολογία, Κοινωνιολογία, Παιδαγωγική) βοηθά στην ανάπτυξη ολοκληρωμένων στρατηγικών διαχείρισης του άγχους και της ενίσχυσης της

ψυχικής ανθεκτικότητας. Μέσω αυτής της διάστασης, οι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν σφαιρική υποστήριξη και εργαλεία από ποικίλες επιστημονικές πηγές, γεγονός που καθιστά την αντιμετώπιση το ζητήματος αποτελεσματικότερη.

5. **Ύπαρξη Κοινού Οράματος:** *Το κοινό όραμα των άμεσα και έμμεσα εμπλεκόμενων στο κοινωνικοπαιδαγωγικό ζήτημα ή πρόβλημα τους εμπνέει, ενεργοποιεί και τους καθοδηγεί στον σχεδιασμό, στην οργάνωση και τη δράση.*

Η ύπαρξη ενός κοινού οράματος μέσα στο σχολικό περιβάλλον ενισχύει τη δέσμευση και τη συνοχή της εκπαιδευτικής κοινότητας, μειώνοντας το άγχος. Ένα κοινό όραμα μπορεί να προσφέρει στους εκπαιδευτικούς τους αναγκαίους στόχους και τα απαραίτητα κίνητρα που θα ενισχύσουν την ψυχική τους ανθεκτικότητα.

6. **Συστηματική Επιδίωξη για Βελτίωση και Αλλαγή:** *Η κοινωνικοπαιδαγωγική αντίληψη θέλει τα άτομα και οι ομάδες να επιδιώκουν να κάνουν βελτιώσεις και να επιφέρουν αλλαγές σε προβλήματα και ζητήματα, αναπτύσσοντας ταυτοχρόνως και βελτιώνοντας τους εαυτούς τους.*

Βάσει της συγκεκριμένης διάστασης εξάγεται το συμπέρασμα ότι η προώθηση της συνεχούς βελτίωσης και αλλαγής, μέσω της νοοτροπίας ανάπτυξης, δημιουργεί ένα δυναμικό περιβάλλον μάθησης και ανανέωσης για τους εκπαιδευτικούς. Αυτό τους βοηθά να αντιμετωπίζουν το άγχος ως ένα κίνητρο για αυτοβελτίωση και να αναπτύσσουν ψυχική ανθεκτικότητα μέσα από τη διαδικασία της αλλαγής.

7. **Ενεργός Συμμετοχή και Οργανωμένη Συλλογική και Συνεργατική Δράση στο Πεδίο:** *Η επιδιωκόμενη βελτίωση και αλλαγή των ζητημάτων επιτυγχάνεται με την αυξανόμενη προσωπική εμπλοκή των συμμετεχόντων, με την ανάληψη προσωπικής και ομαδικής ευθύνης και οργανωμένης συνεργατικής δράσης, η οποία γίνεται στο πεδίο εφαρμογής της κοινωνικοπαιδαγωγικής παρέμβασης.*

Στα πλαίσια της εκπαιδευτική κοινότητας, η συμμετοχή σε συλλογικές και συνεργατικές δράσεις ενισχύει την κοινωνική υποστήριξη και την αίσθηση του ανήκειν, που αποτελούν θεμελιώδεις δεξιότητες για την προοδευτική μείωση του άγχους και την ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας. Οι εκπαιδευτικοί αποκτούν μεγαλύτερη εμπιστοσύνη στις δυνάμεις τους μέσα από την οργανωμένη συνεργασία.

8. **Ισχυρά Προληπτικός και Μαχητικά Παρεμβατικός Ρόλος:**

Η αποτελεσματική αντιμετώπιση των κοινωνικοπαιδαγωγικών ζητημάτων απαιτεί δυναμική παρέμβαση στο πεδίο της δράσης, ενώ ταυτοχρόνως δίνει έμφαση στην ανάπτυξη οργανωμένης πρόληψης για τη δημιουργία μηχανισμών που θα προλαμβάνουν την εμφάνιση προβλημάτων.

Πιο συγκεκριμένα, η προληπτική προσέγγιση συμβάλλει στην έγκαιρη αναγνώριση του άγχους και άλλων προκλήσεων και προσφέρει στους εκπαιδευτικούς μηχανισμούς για την ανάπτυξη ανθεκτικότητας πριν εμφανιστούν σημαντικές δυσκολίες. Παράλληλα, οι ενεργητικές παρεμβάσεις προάγουν την αυτοεκτίμηση και την αίσθηση ελέγχου απέναντι στις δυσκολίες μέσω της δυναμικής παρέμβασης, κατακτώντας κατ' αυτόν τον τρόπο δεξιότητες προς ενδυνάμωση της ψυχικής ανθεκτικότητας.

9. **Διαρκής Κριτική και Αναστοχαστική Διαδικασία:** *Ο συνεπής και συνεχής κριτικός προσωπικός και ομαδικός αναστοχασμός ξεκινά από την κοινωνική και εκπαιδευτική κριτική και συνεχίζεται με την αυτοκριτική των συμμετεχόντων και ταυτοχρόνως με την αλληλοσχετιζόμενη κριτική της ανάπτυξης και της πορείας του κοινωνικοπαιδαγωγικού έργου, τη συνέπεια με το κοινό όραμα και τις επιστημολογικές και μεθοδολογικές διαστάσεις, την αποτελεσματικότητα της διαδικασίας στην πράξη και τη διασφάλιση του κοινωνικοπαιδαγωγικού ήθους.*

Στο παρόν ερευνητικό ζήτημα, η συνεχής αναστοχαστική πρακτική, ατομική και ομαδική, ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να αναλύουν τις καταστάσεις με κοινωνική και εκπαιδευτική κριτική και να επαναξιολογούν τις στάσεις τους. Αυτή η διάσταση ενισχύει την αυτογνωσία, που αποτελεί βασικό στοιχείο για

την ανάπτυξη της ψυχικής ανθεκτικότητας, ενώ με την αλληλοσχετιζόμενη κριτική της ανάπτυξης διασφαλίζεται μακροπρόθεσμα το κοινωνικοπαιδαγωγικό ήθος.

- 10. Συστηματική Συνεργατική και Μετασχηματιστική Μάθηση:** Σε ένα αλληλεπιδραστικό και συνεργατικό μαθησιακό περιβάλλον, μέσα από τη συμμετοχική διερεύνηση και αξιοποίηση των προσωπικών και συλλογικών δεξιοτήτων των συμμετεχόντων, την επαναξιολόγηση και ανανοηματοδότηση των γνώσεων και των εμπειριών τους, αναπτύσσεται μια συνδιαλεκτική και πολλαπλασιαστική δύναμη μετασχηματιστικής μάθησης, που υποστηρίζεται από τη συνεργασία και επιπλέον τροφοδοτεί ένα συνεκτικό και επικοινωνιακό δίκτυο μεταξύ τους.

Η προαναφερθείσα διάσταση στην προκειμένη περίπτωση μεταφράζεται με τη συμμετοχή σε συνεργατικά μαθησιακά περιβάλλοντα που επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να επαναπροσδιορίζουν τη σχέση τους με το άγχος και την ανθεκτικότητα. Μέσα από τη μετασχηματιστική μάθηση, αναπτύσσουν νέες αντιλήψεις και στρατηγικές για την αντιμετώπιση των προκλήσεων της καθημερινότητας.

- 11. Ενθάρρυνση και Ανάπτυξη της Δημιουργικότητας και της Συν-δημιουργίας Νέας Γνώσης:** Η ενθάρρυνση της αλληλοενισχυόμενης δημιουργικής και ρηξικέλευθης σκέψης των συμμετεχόντων οδηγεί στη συν-δημιουργία, παραγωγή και εφαρμογή νέας γνώσης, λειτουργικής και αποτελεσματικής για την επεξεργασία, την αντιμετώπιση και τη βελτίωση του εξεταζόμενου ζητήματος.

Η ενθάρρυνση της δημιουργικότητας-ιδανικά μέσω δράσεων βιωματικού και διαδραστικού χαρακτήρα- παρέχει στους εκπαιδευτικούς τα μέσα ώστε να αναπτύξουν καινοτόμες προσεγγίσεις για τη διαχείριση του άγχους και την ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας. Επιπροσθέτως, η δυνατότητα να δημιουργούν και να μοιράζονται νέα γνώση εδραιώνει την αυτοπεποίθησή τους.

12. Κοινωνικοπαιδαγωγικό Ήθος και η Κοινωνικοπαιδαγωγική Κουλτούρα: Η βιωματική εξοικείωση των συμμετεχόντων με το κοινωνικοπαιδαγωγικό ήθος οδηγεί στη διαμόρφωση και στην εδραίωση μιας «κοινωνικοπαιδαγωγικής κουλτούρας» .

Ολοκληρώνοντας με την εφαρμογή των θεμελιωδών κοινωνικοπαιδαγωγικών διαστάσεων στην παρούσα έρευνα, υπογραμμίζεται το γεγονός ότι η υιοθέτηση κοινωνικοπαιδαγωγικού ήθους που εστιάζει στην ευημερία των εκπαιδευτικών προάγει ένα περιβάλλον αλληλοϋποστήριξης και ενίσχυσης της ψυχικής ανθεκτικότητας τους. Η κουλτούρα αυτή μειώνει το άγχος μέσω της συνεργασίας και της αλληλοβοήθειας, προσφέροντας ένα πλαίσιο θετικής ενίσχυσης, γεγονός που καθιστά σαφές την αλληλεπιδραστική συσχέτιση τους.

Βάσει των προαναφερθέντων στοιχείων, οι κοινωνικοπαιδαγωγικές διαστάσεις αποτελούν τον πυρήνα για τη στήριξη της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών και τη διαχείριση του επαγγελματικού τους άγχους, εδραιώνοντας τις σχετικές παρεμβάσεις επί των θεμελιωδών αξιών τους, αλλά και επί προτεινόμενων ουσιαστικών πρακτικών, προσδίδοντας στην παρούσα έρευνα ένα σαφές κοινωνικοπαιδαγωγικό αποτύπωμα.

3.5. Σύνοψη

Το παρόν κεφάλαιο εστιάζει στην Κοινωνική Παιδαγωγική ως έναν πολυδιάστατο επιστημονικό κλάδο που συνδυάζει τη θεωρία και την πράξη, προσανατολίζεται στην ευημερία και την ανάπτυξη των ατόμων και των κοινωνιών και στοχεύει στη διευκόλυνση της κοινωνικής αλλαγής μέσω συνεργασίας και συλλογικής δράσης. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στις έννοιες της ψυχικής ανθεκτικότητας και της διαχείρισης του εργασιακού άγχους, ιδίως στον χώρο της εκπαίδευσης, παρουσιάζοντας εργαλεία και μοντέλα παρέμβασης που προάγουν την ευημερία των εκπαιδευτικών. Η θεωρητική βάση της Κοινωνικής Παιδαγωγικής, μέσω του συμβολισμού της ταινίας Möbius, τονίζει την αλληλεπίδραση θεωρίας και πράξης. Η ανθεκτικότητα ενισχύεται από υποστηρικτικούς δεσμούς, αυτοεκτίμηση, δεξιότητες επικοινωνίας και

συναισθηματική ενδυνάμωση, δημιουργώντας ένα αίσθημα ελέγχου και ευθύνης για την ευημερία.

Στρατηγικές ενίσχυσης ανθεκτικότητας δύνανται να είναι η πρόληψη παραγόντων κινδύνου, η ενίσχυση υποστηρικτικών πόρων και η ενεργοποίηση των προσωπικών δυνατοτήτων.

Η εισαγωγή και εφαρμογή του όρου «mentoring» (καθοδήγηση) ενδυναμώνει τους εκπαιδευτικούς για την αντιμετώπιση καθημερινών προκλήσεων, ενώ η δημιουργία θετικών σχέσεων και συνεργασιών ενισχύει την ανθεκτικότητά τους.

Η Κοινωνική Παιδαγωγική αναδεικνύεται ως εργαλείο για τη μείωση του εργασιακού άγχους, ενθαρρύνοντας τη συνεργασία, τη συναισθηματική νοημοσύνη και τη δημιουργία υποστηρικτικών δικτύων. Στο κεφάλαιο παρουσιάστηκαν μοντέλα που συνδέουν τη θεωρία με την πράξη:

1. *Μοντέλο του Δένδρου*: Εστιάζει στις ρίζες (προσωπικές εμπειρίες), τον κορμό (ανθεκτικότητα και ψυχολογική στήριξη) και τα κλαδιά (συνεργασία, επικοινωνία).
2. *Μοντέλο του Διαμαντιού*: Τονίζει την ευημερία, τις σχέσεις, τη μάθηση και την ενδυνάμωση ως εργαλεία για τη μείωση του άγχους.
3. *SPIM4ReSt*: Ένα καινοτόμο μοντέλο παρέμβασης που επικεντρώνεται στην ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας μέσω συνεκπαίδευσης, συνεργασίας και κοινωνικής στήριξης.
4. *Κοινό Τρίτο*: Δημιουργία διαμεσολαβητικών δραστηριοτήτων που ενισχύουν τις σχέσεις και μειώνουν το άγχος μέσω συνεργασίας.

Τέλος, παρουσιάζονται οι 12 θεμελιώδεις κοινωνικοπαιδαγωγικές διαστάσεις και το πώς αυτές συνδέονται με την ψυχική ανθεκτικότητα και τη διαχείριση του άγχους. Η σύνδεση αυτών των διαστάσεων με την έρευνα προσφέρει ένα συνεκτικό και ολιστικό πλαίσιο για την ενίσχυση της ευημερίας των εκπαιδευτικών και την προαγωγή της επαγγελματικής ικανοποίησης.

Συμπερασματικά, η Κοινωνική Παιδαγωγική προτείνει μια δυναμική προσέγγιση για τη διαχείριση του άγχους και την ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας στους εκπαιδευτικούς. Μέσα από τη συνεκπαίδευση, τη συνεργασία και την αξιοποίηση καινοτόμων μοντέλων, συμβάλλει στην επαγγελματική ανάπτυξη, την ψυχολογική ευημερία και την κοινωνική συνοχή στον χώρο της εκπαίδευσης.

Κεφάλαιο 4^ο Κοινωνική Νευροεπιστήμη

4.1. Εισαγωγή

Η Κοινωνική Νευροεπιστήμη αποτελεί ένα διεπιστημονικό πεδίο που γεφυρώνει τη Νευροεπιστήμη με την Κοινωνική Ψυχολογία, εστιάζοντας στη μελέτη των βιολογικών και εγκεφαλικών μηχανισμών που διέπουν τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, τη συναισθηματική ρύθμιση και τη συμπεριφορά. Σύμφωνα με τους Cascioppo et al. (2011), η Κοινωνική Νευροεπιστήμη αναζητά τη βαθύτερη κατανόηση του τρόπου με τον οποίο οι εγκεφαλικές διεργασίες επηρεάζονται από τις κοινωνικές σχέσεις και πώς αυτές οι διεργασίες επηρεάζουν τις κοινωνικές και ψυχολογικές λειτουργίες του ατόμου.

4.2. Κοινωνική Νευροεπιστήμη και Ψυχική Ανθεκτικότητα

Στο πλαίσιο της ψυχικής ανθεκτικότητας, η Κοινωνική Νευροεπιστήμη συμβάλλει σημαντικά στην κατανόηση του τρόπου με τον οποίο οι νευροβιολογικοί μηχανισμοί, όπως η συναισθηματική ρύθμιση, ενισχύουν την ικανότητα των ατόμων να προσαρμόζονται στις αντιξοότητες. Έρευνες καταδεικνύουν ότι η κοινωνική υποστήριξη όχι μόνο μειώνει τα επίπεδα άγχους, αλλά και ενισχύει τις δυνατότητες για ανθεκτικότητα, προάγοντας υγιείς νευρολογικές αντιδράσεις απέναντι σε στρεσογόνους παράγοντες (Davidson & McEwen, 2012).

Η σημασία της κοινωνικής υποστήριξης για την ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας αποδεικνύεται και από νευροβιολογικές μελέτες, οι οποίες δείχνουν ότι οι κοινωνικές σχέσεις ενεργοποιούν περιοχές του εγκεφάλου που σχετίζονται με την αίσθηση της ασφάλειας και της ευημερίας, μειώνοντας παράλληλα τη δραστηριότητα σε περιοχές που συνδέονται με το άγχος και την απόκριση στο στρες (Eisenberger, 2013). Η κατανόηση αυτών των μηχανισμών προσφέρει νέες δυνατότητες για την υποστήριξη ατόμων που αντιμετωπίζουν δύσκολες συνθήκες, με την ψυχική ανθεκτικότητα να αναγνωρίζεται ως αποτέλεσμα αλληλεπίδρασης μεταξύ εγκεφαλικών λειτουργιών και κοινωνικών παραγόντων. Η θεωρία της συναισθηματικής ρύθμισης και της κοινωνικής υποστήριξης κατέχει κεντρικό ρόλο στην Κοινωνική Νευροεπιστήμη, καθώς εξετάζει

πώς οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις μπορούν να διαμορφώσουν την ανθεκτικότητα και την ευημερία του ατόμου. Οι νευροβιολογικές διεργασίες που εμπλέκονται περιλαμβάνουν τη δραστηριότητα του άξονα υποθαλάμου-υπόφυσης-επινεφριδίων (HPA), την αμυγδαλή, τον προμετωπιαίο φλοιό και άλλα εγκεφαλικά δίκτυα που σχετίζονται με την επεξεργασία του στρες και της κοινωνικής πληροφορίας (McEwen & Gianaros, 2011).

Η θεωρία του κοινωνικού εγκεφάλου (social brain hypothesis) προτείνει ότι η ανθρώπινη ικανότητα για κοινωνική αλληλεπίδραση έχει εξελιχθεί παράλληλα με τα εγκεφαλικά συστήματα που εμπλέκονται στην κατανόηση, πρόβλεψη και προσαρμογή στη συμπεριφορά των άλλων (Dunbar, 2014). Αυτές οι διαδικασίες είναι κρίσιμες για την ψυχική ανθεκτικότητα, καθώς επιτρέπουν στους ανθρώπους να αντλούν υποστήριξη από το κοινωνικό τους δίκτυο σε καταστάσεις στρες.

Σύμφωνα με την Κοινωνική Νευροεπιστήμη, οι κοινωνικές σχέσεις παίζουν κεντρικό ρόλο στη ρύθμιση του στρες και στην ενίσχυση της ανθεκτικότητας (Sapolsky, 2004). Η ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών συγκεκριμένα, όπως υπογραμμίζεται στο άρθρο των Βουδούρη, Ιορδανίδη και Νέστορα (2020), μπορεί να ενισχυθεί μέσω κατάλληλων εκπαιδευτικών πολιτικών και πρακτικών. Επιπροσθέτως, επιμορφωτικές δράσεις που εστιάζουν υποστηρικτικά στην ανάπτυξη της συναισθηματικής ευφυΐας των εκπαιδευτικών, έχουν αποδειχθεί αποτελεσματικές ως προς την ενδυνάμωση τους και την ενίσχυση της ικανότητάς τους να αντεπεξέρχονται σε δύσκολες συνθήκες, ιδιαίτερα κατά τη διάρκεια κρίσεων, είτε πρόκειται για προσωπικές είτε επαγγελματικές προκλήσεις, όπως οι συγκρούσεις στην τάξη, οι απαιτήσεις της διοίκησης ή τα εξωτερικά κοινωνικά και οικονομικά ζητήματα. Οι θετικές σχέσεις στο εργασιακό περιβάλλον όχι μόνο ενισχύουν την ψυχική ανθεκτικότητα, αλλά βοηθούν και στη βελτίωση της απόδοσης των εκπαιδευτικών (Johnson et al., 2018). Οι εκπαιδευτικοί που αισθάνονται ότι υποστηρίζονται κοινωνικά είναι πιο πιθανό να προσαρμοστούν στις προκλήσεις της δουλειάς τους και να διατηρήσουν υψηλότερα επίπεδα ευημερίας και επαγγελματικής απόδοσης με τελικούς αποδέκτες τους μαθητές τους. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί που εμπλέκονται ενεργά σε κοινωνικές δραστηριότητες και έχουν ισχυρά προσωπικά δίκτυα εκτός της εργασίας τους παρουσιάζουν αυξημένα επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας (Brunetti, 2006). Οι οργανισμοί και τα σχολεία μπορούν να εφαρμόσουν συγκεκριμένες παρεμβάσεις για να ενισχύσουν την ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών. Προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης που

δίνουν έμφαση στην καλλιέργεια δεξιοτήτων ψυχικής ανθεκτικότητας, όπως η θετική σκέψη, η διαχείριση του άγχους και η ανάπτυξη δεξιοτήτων αυτοφροντίδας, μπορούν να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς να ανταπεξέλθουν στις προκλήσεις του επαγγέλματος (Gu & Day, 2013). Οι διευθυντές και οι σχολικοί ηγέτες πρέπει να ενθαρρύνουν τη συνεργασία και την ανταλλαγή απόψεων μεταξύ των εκπαιδευτικών, κάτι που έχει αποδειχθεί ότι ενισχύει τη συνολική ανθεκτικότητα του προσωπικού (Mansfield et al., 2016).

4.2.1. Νοοτροπία Ανάπτυξης και Νοοτροπία Στασιμότητας

Ολοκληρώνοντας τη σύνδεση ψυχικής ανθεκτικότητας και Κοινωνικής Νευροεπιστήμης αξίζει να υπογραμμιστεί η συμβολή της νοοτροπίας ανάπτυξης.

Η έννοια της νοοτροπίας ανάπτυξης (growth mindset) έχει σημαντικές επιπτώσεις στην εκπαιδευτική πρακτική και στην ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών και συνακόλουθα των μαθητών τους. Η Dweck (2006) υποστηρίζει ότι οι άνθρωποι που υιοθετούν μια νοοτροπία ανάπτυξης πιστεύουν ότι μπορούν να βελτιώσουν τις ικανότητές τους μέσω της προσπάθειας και της μάθησης, γεγονός που τους επιτρέπει να διαχειρίζονται τις αποτυχίες και τις δυσκολίες πιο αποτελεσματικά.

Οι εκπαιδευτικοί που αντιμετωπίζουν τις προκλήσεις ως ευκαιρίες και διακρίνονται για νοοτροπία ανάπτυξης όχι μόνο προάγουν αυτή την προσέγγιση στους μαθητές τους, αλλά αναπτύσσουν και οι ίδιοι μεγαλύτερη ανθεκτικότητα. Σύμφωνα με τους Gu και Day (2013), η ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών σχετίζεται με την ικανότητά τους να προσαρμόζονται στις απαιτήσεις του επαγγέλματός τους και να συνεχίζουν να αποδίδουν αποτελεσματικά παρά τις δυσκολίες. Η καλλιέργεια μιας νοοτροπίας ανάπτυξης επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να αντιμετωπίζουν τις προκλήσεις της καθημερινότητας με πιο θετικό τρόπο, αποφεύγοντας κατ' αυτόν τον τρόπο την επαγγελματική εξουθένωση.

Αντίθετα, η νοοτροπία στασιμότητας (fixed mindset) οδηγεί τους εκπαιδευτικούς και συνακόλουθα τους μαθητές να θεωρούν τις αποτυχίες ως αντανάκλαση σταθερών, αμετάβλητων ικανοτήτων, γεγονός που μπορεί να μειώσει την ανθεκτικότητά τους. Η έρευνα καταδεικνύει ότι οι εκπαιδευτικοί που δεν έχουν αναπτύξει ψυχική ανθεκτικότητα τείνουν να παραιτούνται πιο εύκολα όταν αντιμετωπίζουν δυσκολίες,

ενώ συχνά εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα άγχους και επαγγελματικής εξουθένωσης (Mansfield et al., 2016).

Η Κοινωνική Παιδαγωγική παίζει σημαντικό ρόλο στην προώθηση της νοοτροπίας ανάπτυξης, προσφέροντας ένα πλαίσιο που ενισχύει την κοινωνική και συναισθηματική υποστήριξη. Οι McGarrigle και Walsh (2011) υποστηρίζουν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη είναι απαραίτητη για την ψυχική ανθεκτικότητα, καθώς η κατανόηση και η διαχείριση των συναισθημάτων επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να προσαρμόζονται καλύτερα στις προκλήσεις. Η Κοινωνική Παιδαγωγική, μέσω των στρατηγικών της, προσφέρει εργαλεία για την ενίσχυση της νοοτροπίας ανάπτυξης τόσο στους εκπαιδευτικούς όσο και στους μαθητές, προωθώντας τη δημιουργία θετικών σχέσεων, την κοινωνική υποστήριξη και την ανάπτυξη προσωπικών ικανοτήτων.

Η νοοτροπία ανάπτυξης και η ψυχική ανθεκτικότητα συνδέονται στενά με την Κοινωνική Παιδαγωγική και το κοινωνικοπαιδαγωγικό ήθος. Η προώθηση της νοοτροπίας ανάπτυξης στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές- και της εν γένει κοινωνικής και συναισθηματικής υποστήριξης στον εκπαιδευτικό χώρο- συμβάλλει στη διαμόρφωση ενός πιο ανθεκτικού και συνεργατικού περιβάλλοντος, όπου οι προκλήσεις και οι αποτυχίες αντιμετωπίζονται ως ευκαιρίες για μάθηση και ανάπτυξη αποτελώντας κατ' αυτόν τον τρόπο ένα άρτιο παράδειγμα καλλιέργειας κοινωνικοπαιδαγωγικής κουλτούρας μέσω του συστημικού μετασχηματισμού όλων των εμπλεκόμενων μερών (Μυλωνάκου- Κεκέ, 2021).

Αλλαγή νοοτροπίας και κοινωνικοπαιδαγωγική κουλτούρα	
Μετατόπιση	
Από: νοοτροπία στασιμότητας → Προς: νοοτροπία ανάπτυξης	
Είμαι είτε ικανός σε κάτι είτε κακός. Αυτό δεν αλλάζει. Αν κάτι χρειάζεται συστηματική προσπάθεια, σημαίνει έλλειψη ταλέντου.	Μπορώ να μάθω οτιδήποτε θελήσω με συστηματική προσπάθεια. Ο εγκέφαλός μου έχει την ικανότητα να εκπαιδευτεί, να βελτιώνει τις λειτουργίες του διαρκώς (νευροπλαστικότητα) και να προοδεύει.
Καλύτερα να μην προσπαθήσω, γιατί φοβάμαι να κάνω λάθος και αυτό σημαίνει ότι δεν είμαι καλός.	Αξιίζει να προσπαθήσω, γιατί θέλω και μπορώ. Κι αν κάνω λάθος, θα μάθω από αυτό και θα γίνω καλύτερος.
Απέτυχα. Ποτέ δεν θα τα καταφέρω. Τα παρατάω.	Θα προσπαθήσω ξανά και ξανά. Μπορώ με συστηματική δουλειά να πετύχω και αν δεν καταφέρω τον αρχικό στόχο, κάτι σχετικό θα πετύχω.
Καλύτερα να κάνω πάντα τα ίδια που τα ξέρω για να τα κάνω καλά.	Καλύτερα να δοκιμάσω κάτι διαφορετικό για να μάθω κάτι καινούργιο.
Βαριέμαι και πλήττω.	Θα βρω κάτι να κάνω που να με ενδιαφέρει και να μου αρέσει.
Κουράστηκα πολύ σήμερα, γι' αυτό νιώθω άσχημα και χωρίς καθόλου δύναμη.	Έκανα πολλά πράγματα σήμερα. Νιώθω καλά με όσα κατάφερα και αυτό με κάνει δυνατό.
Όταν επιτυγχάνουν οι άλλοι, νιώθω ότι απειλούμαι.	Όταν επιτυγχάνουν οι άλλοι, χαίρομαι, εμπνέομαι και μαθαίνω.
Αποφεύγω την ομαδική εργασία και τη συνεργασία.	Επιδιώκω την ομαδική εργασία και τη συνεργασία.
Κατακρίνω τους άλλους για τις αποτυχίες τους.	Αναγνωρίζω την προσπάθεια που έκαναν και αν εμπλέκομαι αναλαμβάνω τις δικές μου ευθύνες.
Μεμφισμοιρώ, γίνομαι αγενής, επικεντρώνομαι στα αρνητικά.	Είμαι μεγαλόψυχος, ευγενής, επικεντρώνομαι στα θετικά και τα αναδεικνύω.
Κρατώ κακία, μνησικακώ.	Συγχωρώ τους άλλους.
Όλα μου φταίνε. Στενοχωριέμαι για τόσα πράγματα που δεν έχω. Τίποτα δεν με ευχαριστεί.	Νιώθω ευγνωμοσύνη για όλα αυτά που έχω (γράφω λίστα ευγνωμοσύνης).

Εικόνα 6. Μετατόπιση από τη νοοτροπία στασιμότητας στη νοοτροπία ανάπτυξης στην κοινωνικοπαιδαγωγική κουλτούρα (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021:513)

4.2.2. Τεχνική Σημαντικής Αλλαγής

Ένα εργαλείο που λειτουργεί ενισχυτικά προς την νοοτροπία ανάπτυξης είναι η Τεχνική της Σημαντικής Αλλαγής (Most Significant Change Technique) που αποτελεί μια μεθοδολογία εφαρμοσμένη στην Κοινωνική Παιδαγωγική, με σκοπό τη συλλογή και ανάλυση αφηγηματικών ιστοριών και στόχο την αξιολόγηση της αλλαγής που επιφέρουν διάφορες παρεμβάσεις (Davies & Dart, 2005). Αυτή η τεχνική επιτρέπει στους συμμετέχοντες να καταγράφουν και να μοιράζονται τις πιο σημαντικές αλλαγές που παρατηρούν, προσφέροντας έτσι μια βαθύτερη κατανόηση των επιδράσεων σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο. Στο πλαίσιο της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών, η Τεχνική της Σημαντικής Αλλαγής μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να αναγνωρίσουν θετικές αλλαγές στην επαγγελματική τους ζωή (Kyriacou, 2001).

Η τεχνική της Σημαντικής Αλλαγής αναπτύσσεται μέσα από συγκεκριμένα στάδια, τα οποία διασφαλίζουν τη συστηματική παρακολούθηση, την αξιολόγηση και την ανατροφοδότηση σημαντικών αλλαγών σε ένα πλαίσιο παρέμβασης. Παρακάτω αναλύονται τα στάδια υλοποίησης της Τεχνικής Σημαντικής Αλλαγής σύμφωνα με την Μυλωνάκου-Κεκέ (2021, σσ. 472-474), ενώ παράλληλα προσεγγίζονται και υπό το πρίσμα της παρούσας έρευνας. Αναλυτικότερα :

ο *Ενεργοποίηση και Ενίσχυση της Συμμετοχής*

Το πρώτο βήμα περιλαμβάνει την κινητοποίηση όλων των συμμετεχόντων, ενισχύοντας την κατανόηση της μεθοδολογίας, του σκοπού και των στόχων της. Είναι απαραίτητη η δέσμευση όλων για τη συμμετοχή στη διαδικασία.

Στόχος του πρώτου βήματος είναι να κινητοποιηθούν οι εκπαιδευτικοί μέσω δημιουργίας ενός υποστηρικτικού κλίματος. Καλλιεργείται η κατανόηση της σημασίας της ψυχικής ανθεκτικότητας και η ανάγκη να αναγνωρίσουν και να αντιμετωπίσουν το άγχος στην εργασία τους.

ο *Καθορισμός Γενικών Τομέων Αλλαγής*

Οι συμμετέχοντες καθορίζουν ποιοι τομείς της ζωής, των κοινοτήτων ή των οργανισμών θα παρακολουθηθούν. Οι τομείς αυτοί μπορεί να σχετίζονται με συμπεριφορές, συνεργασίες, πολιτικές, κ.λπ.

Στη συγκεκριμένη περίπτωση οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί εντοπίζουν βασικούς τομείς που προκαλούν άγχος στη ζωή και την εργασία τους, όπως υπερβολικές απαιτήσεις, διαχείριση τάξης ή συναισθηματική εξάντληση. Παράλληλα, αναγνωρίζουν τομείς που χρειάζονται ενίσχυση της ανθεκτικότητάς τους.

ο *Ορισμός Συχνότητας Παρακολούθησης*

Εξετάζεται και αποφασίζεται η συχνότητα με την οποία θα συλλέγονται οι ιστορίες που περιγράφουν σημαντικές αλλαγές.

Σε αυτό το στάδιο καθορίζεται η συχνότητα διεξαγωγής συναντήσεων, αφηγήσεων εμπειριών ή παρεμβάσεων για την παρακολούθηση της προόδου των εκπαιδευτικών στη διαχείριση του άγχους και την ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας.

ο *Συλλογή Ιστοριών Σημαντικής Αλλαγής*

Οι συμμετέχοντες καλούνται να αφηγηθούν μία σημαντική αλλαγή που θεωρούν σημαντική για τον τομέα τους, απαντώντας σε ερωτήσεις όπως: «Ποια ήταν η πιο σημαντική αλλαγή που συνέβη τον τελευταίο μήνα, και γιατί τη θεωρείτε σημαντική;». Οι εκπαιδευτικοί, εν προκειμένω, καλούνται να περιγράψουν μία αλλαγή ή στρατηγική που τους βοήθησε στη μείωση του άγχους, απαντώντας σε ερωτήσεις όπως: «Ποια ήταν η πιο σημαντική αλλαγή που καταφέρατε τον τελευταίο μήνα στη διαχείριση του άγχους σας και γιατί τη θεωρείτε σημαντική;».

ο *Ομαδοποίηση και Επεξεργασία Ιστοριών*

Οι ιστορίες κατηγοριοποιούνται ανά τομέα. Οι συμμετέχοντες συχνά βρίσκουν τη διαδικασία απολαυστική και ενισχύεται η δημιουργικότητα μέσω της αφήγησης.

Ειδικότερα, οι ιστορίες κατηγοριοποιούνται με βάση θέματα όπως διαχείριση τάξης, συνεργασίες με συναδέλφους, ή προσωπικές στρατηγικές χαλάρωσης. Η διαδικασία ενισχύει τη δημιουργικότητα και παρέχει έναν ασφαλή χώρο για αυτο-έκφραση.

ο *Επιλογή Ιστοριών*

Από κάθε ομάδα, επιλέγονται οι πιο σημαντικές ιστορίες βάσει συγκεκριμένων κριτηρίων. Η επιλογή μπορεί να γίνει από ειδικές επιτροπές ανάλογα με τον στόχο της παρέμβασης.

Σε αυτή την περίπτωση, οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν τις πιο αποτελεσματικές στρατηγικές ή πρακτικές που προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα και την καλύτερη διαχείριση του άγχους. Οι πρακτικές αυτές μοιράζονται και αναγνωρίζονται ως παραδείγματα προς μίμηση.

ο *Ανατροφοδότηση Αποτελεσμάτων*

Τα αποτελέσματα και οι ιστορίες που επιλέγονται κοινοποιούνται στους συμμετέχοντες και άλλους ενδιαφερόμενους, προκειμένου να ενισχυθεί η διαφάνεια και να ξεκινήσει ένας κύκλος ανατροφοδότησης.

Κατά τη διάρκεια αυτής της φάσης εφαρμογής της τεχνικής, τα αποτελέσματα της διαδικασίας ανατροφοδοτούνται στους συμμετέχοντες, ενισχύοντας την κατανόηση της επίδρασης των στρατηγικών που εφαρμόστηκαν και δημιουργώντας ένα υποστηρικτικό δίκτυο εκπαιδευτικών.

ο *Επιβεβαίωση Ιστοριών*

Γίνεται επαλήθευση των γεγονότων που περιγράφονται στις ιστορίες, ώστε να διασφαλιστεί η ακρίβεια και η ειλικρίνειά τους. Παράλληλα, συγκεντρώνονται περισσότερες πληροφορίες σχετικά με τα περιγραφόμενα γεγονότα.

Στο στάδιο αυτό, οι επιλεγμένες στρατηγικές επαληθεύονται μέσα από εμπειρικά δεδομένα ή παραδείγματα. Συζητούνται πώς και γιατί οι στρατηγικές αυτές λειτούργησαν για τη μείωση του άγχους.

ο *Ποσοτικοποίηση Δεδομένων*

Ποσοτικά στοιχεία αναλύονται, όπως ο αριθμός συμμετεχόντων ανά ιστορία, η συχνότητα των γεγονότων, και συγκριτικά δεδομένα ανά τομέα.

Με γνώμονα την παρούσα έρευνα, γίνεται ανάλυση δεδομένων, όπως η μείωση του άγχους, ο αριθμός επιτυχών στρατηγικών ή η αύξηση της ικανοποίησης από την εργασία, ώστε να τεκμηριωθεί η αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων.

ο *Δευτεροβάθμια Ανάλυση και Παρακολούθηση*

Το στάδιο αυτό περιλαμβάνει την εξέταση, κατηγοριοποίηση και ανάλυση ιστοριών βάσει θεμάτων, αλλαγών ή μοντέλων που αναδύονται από τα δεδομένα.

Πιο συγκεκριμένα, πραγματοποιείται θεματική ανάλυση για την κατανόηση της ευρύτερης επίδρασης των στρατηγικών, με στόχο τη δημιουργία μοντέλων υποστήριξης που θα μπορούν να εφαρμοστούν σε διαφορετικά σχολικά περιβάλλοντα.

ο *Αναθεώρηση Συστήματος*

Στο τελικό στάδιο, αξιολογούνται συνολικά τα αποτελέσματα και η διαδικασία, με σκοπό τη βελτίωση της αποδοτικότητας και την ενίσχυση της αποτελεσματικότητας του προγράμματος.

Τέλος, οι εκπαιδευτικοί αναθεωρούν τη συνολική διαδικασία, ενσωματώνουν τα διδάγματα που προέκυψαν και ενισχύουν την ανθεκτικότητά τους. Η διαδικασία καταλήγει στη διαμόρφωση ενός βιώσιμου συστήματος υποστήριξης για τη συνεχή διαχείριση του άγχους.

Αυτή η τεχνική εστιάζει στις πιο σημαντικές και θετικές μεταβολές που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί, ενισχύοντας την αυτοεκτίμηση και την αίσθηση του επιτεύγματος, παράγοντες που συνεισφέρουν στη μείωση του εργασιακού άγχους, προάγοντας την επαγγελματική τους ευημερία. (Skaalvik & Skaalvik,2010).

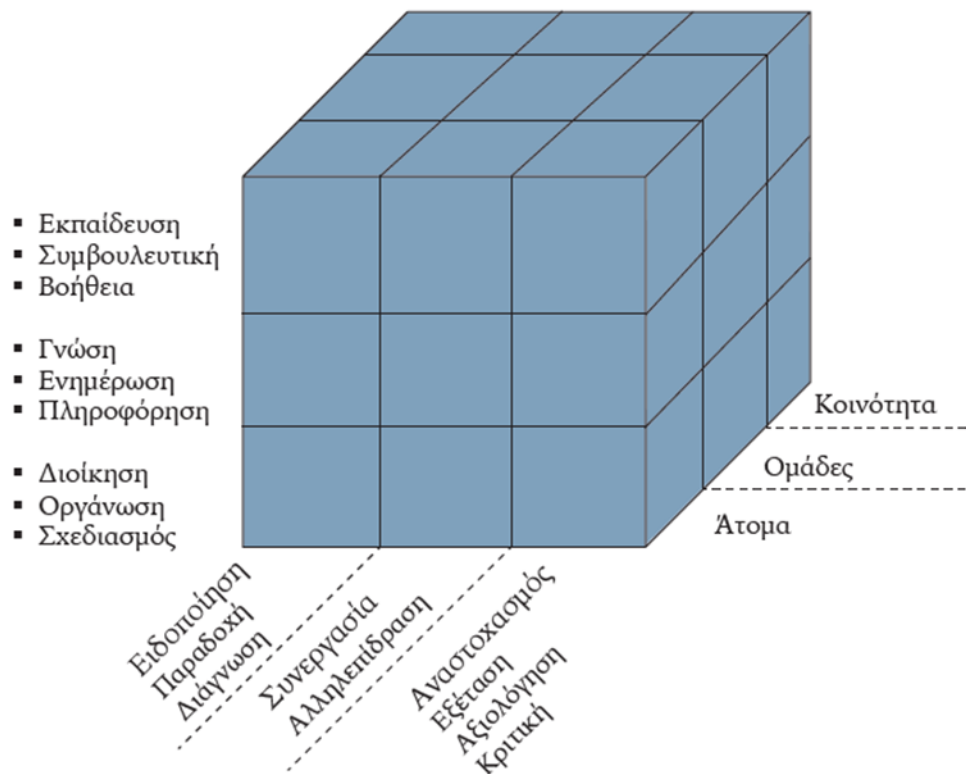
4.2.3. Ο Μεθοδολογικός Κύβος του Buchkremer

Ο Μεθοδολογικός Κύβος που εισήγαγε ο Buchkremer (1995: 256) αποτελεί ένα θεωρητικό εργαλείο και πρακτικό πλαίσιο για την εφαρμογή της Κοινωνικής Παιδαγωγικής. Όπως αναφέρει η Μυλωνάκου -Κεκέ (2021, σσ.113-118), αυτό το μοντέλο παρουσιάζει τη διαδικασία ενσωμάτωσης κοινωνικοπαιδαγωγικών αρχών μέσα από μια ολιστική προσέγγιση, αφού ο κύβος, ως ένα τρισδιάστατο εργαλείο, αναλύει τη σύνδεση ανάμεσα σε επίπεδα δράσης, μεθοδολογικές προσεγγίσεις και διαδικασίες συνεργασίας.

Στην παρούσα έρευνα δύναται να αξιοποιηθεί λαμβάνοντας υπόψη τις πολλαπλές διαστάσεις που επηρεάζουν τους εκπαιδευτικούς και το περιβάλλον εργασίας τους και

ο συνδυασμός του να παρέχει χρήσιμες κατευθύνσεις για την ανάπτυξη στρατηγικών ενίσχυσης της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών.

Οι Τρεις Διαστάσεις του Μεθοδολογικού Κύβου είναι οι εξής:



Εικόνα7. «Μεθοδολογικός κύβος» για την εφαρμογή της Κοινωνικής Παιδαγωγικής (Προσαρμογή από Buchkremer, 1995: 256), Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021 : 114

1. Επίπεδα δράσης: Άτομο, Ομάδα, Κοινότητα

- *Άτομο*: Εστιάζει στη στήριξη του εκπαιδευτικού ως μονάδα, βοηθώντας τον να ενισχύσει την αυτοεκτίμησή του, την αυτοπεποίθησή του και τις δεξιότητες διαχείρισης του άγχους. Δράσεις όπως η επαγγελματική ανάπτυξη και η προώθηση της αυτοφροντίδας θεωρούνται κρίσιμες ως προς την ενίσχυση του σκοπού αυτού.
- *Ομάδα*: Προωθεί τη συλλογική υποστήριξη και συνεργασία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς. Η συμμετοχή σε ομάδες αλληλοϋποστήριξης μπορεί να μειώσει το άγχος και να ενισχύσει την ψυχική ανθεκτικότητα μέσω της ανταλλαγής εμπειριών και καλών πρακτικών.
- *Κοινότητα*: Εστιάζει στην ενίσχυση του σχολικού περιβάλλοντος και της εκπαιδευτικής κοινότητας. Δημιουργείται ένα υποστηρικτικό δίκτυο

που βοηθά στην αντιμετώπιση κοινωνικοπαιδαγωγικών προβλημάτων και μειώνει το αίσθημα απομόνωσης.

2. Μεθοδολογικές κατευθύνσεις: *Οργάνωση, Ενίσχυση, Εκπαίδευση*

- *Οργάνωση:* Η οργάνωση ενός λειτουργικού και συνεργατικού περιβάλλοντος βοηθά στη μείωση του άγχους και επιτυγχάνεται με τη δημιουργία δομών που υποστηρίζουν τους εκπαιδευτικούς, όπως προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης και ομάδες καθοδήγησης.
- *Ενίσχυση:* Η ενίσχυση περιλαμβάνει τη δημιουργία συστημάτων υποστήριξης που ενδυναμώνουν τους εκπαιδευτικούς, προάγοντας τη συναισθηματική τους ανθεκτικότητα με την παροχή εργαλείων και πόρων για την ανάπτυξη δεξιοτήτων διαχείρισης κρίσεων.
- *Εκπαίδευση:* Η παροχή εκπαιδευτικών προγραμμάτων που εστιάζουν στην κατανόηση του άγχους και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων ψυχικής ανθεκτικότητας μπορεί να ενισχύσει τη θετική προσαρμογή στις καθημερινές προκλήσεις.

3. Διαδικασίες συνεργασίας: *Ενημέρωση, Συνεργασία, Αξιολόγηση*

- *Ενημέρωση:* Η συστηματική παροχή πληροφοριών σχετικά με τη διαχείριση του άγχους και την ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας βοηθά τους εκπαιδευτικούς να κατανοούν τα αίτια και τις επιπτώσεις του άγχους.
- *Συνεργασία:* Η συνεργασία μειώνει το αίσθημα απομόνωσης και ενισχύει την αλληλεγγύη γεγονός που ενισχύεται με την προώθηση συλλογικών πρακτικών, όπως η δημιουργία ομάδων υποστήριξης και η συνεργασία με ειδικούς σε θέματα ψυχικής υγείας
- *Αξιολόγηση:* Η αξιολόγηση επιτρέπει την αναπροσαρμογή των δράσεων για καλύτερα αποτελέσματα μέσω της ανάλυσης των στρατηγικών που εφαρμόζονται για τη διαχείριση του άγχους και την ενίσχυση της ανθεκτικότητας.

Ο Μεθοδολογικός Κύβος παρέχει ένα ολοκληρωμένο πλαίσιο που ενσωματώνει τη θεωρία και την πράξη για την υποστήριξη της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών. Μέσα από την εφαρμογή του, μπορούν να προωθηθούν στρατηγικές που ελαχιστοποιούν το άγχος, ενισχύουν την αυτοεκτίμηση και την ψυχική ευεξία και δημιουργούν ένα υποστηρικτικό και συνεργατικό περιβάλλον. Ενδεικτικά, δράσεις που αποτελούν την έμπρακτη εφαρμογή του ως ολιστικό σύστημα στρατηγικών υποστήριξης των εκπαιδευτικών είναι η δημιουργία προγραμμάτων που εστιάζουν στην ψυχική υγεία, η οργάνωση ομάδων συνεργασίας για τη συλλογική επίλυση προβλημάτων και η συστηματική ανατροφοδότηση και αξιολόγηση των εφαρμοζόμενων δράσεων.

Ο Μεθοδολογικός Κύβος αποτελεί, επομένως, ένα ισχυρό εργαλείο για την προώθηση ποιότητας στην εκπαίδευση, εξασφαλίζοντας τη βιωσιμότητα και την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου, με την Κοινωνική Παιδαγωγική ακόμη μια φορά να δίνει έμφαση στη στήριξη του ατόμου μέσω της ενίσχυσης της συνεργασίας και της αυτονομίας, ενώ ταυτόχρονα να προωθεί την ανάπτυξη σχέσεων εμπιστοσύνης και υποστήριξης μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα (Eichsteller & Holthoff, 2011).

4.3. Κοινωνική Νευροεπιστήμη και Εργασιακό Άγχος

Σε δεύτερο επίπεδο, το εργασιακό άγχος είναι μια από τις πιο συχνές και σοβαρές προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί. Η πίεση να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της διδασκαλίας, η διαχείριση μαθητών και γονέων, οι διοικητικές υποχρεώσεις, καθώς και η συνεχής αξιολόγηση της απόδοσής τους, δημιουργούν ένα περιβάλλον που συχνά οδηγεί σε αυξημένα επίπεδα άγχους. Η Κοινωνική Νευροεπιστήμη και οι ενδεικτικές έρευνες που ακολουθούν παρέχουν πολύτιμες πληροφορίες για την κατανόηση του πώς το άγχος επηρεάζει τον εγκέφαλο και πώς μπορούμε να πραγματοποιηθεί αποτελεσματικότερη διαχείριση απέναντι στα αρνητικά του αποτελέσματα. Οι εκπαιδευτικοί βιώνουν συνεχείς απαιτήσεις, που περιλαμβάνουν την παροχή ποιοτικής διδασκαλίας, τη διαχείριση τάξεων με διάφορες προκλήσεις και

την επαφή με γονείς και μαθητές με διαφορετικές ανάγκες. Η διαρκής πίεση για απόδοση μπορεί να οδηγήσει σε επαγγελματική εξουθένωση (burnout), το οποίο συχνά χαρακτηρίζεται από συναισθηματική εξάντληση, αποπροσωποποίηση και χαμηλή αίσθηση προσωπικής επίτευξης (Maslach & Jackson, 1981).

4.3.1. Ερευνητική Ανασκόπηση

Ακολουθούν μερικές πρόσθετες έρευνες από τον τομέα της Νευροεπιστήμης και της Κοινωνικής Νευροεπιστήμης, οι οποίες μπορούν να συνδεθούν με τους εκπαιδευτικούς και το επαγγελματικό τους άγχος:

1. *McEwen και Seeman (1999)*

Η έρευνα των McEwen και Seeman εξετάζει τη διαδικασία της αλλόστασης (allostasis), δηλαδή την προσαρμοστική απόκριση του σώματος στο στρες, και πώς οι φυσιολογικές αντιδράσεις επηρεάζουν την ψυχική και σωματική υγεία. Τονίζουν ότι το χρόνια άγχος μπορεί να οδηγήσει σε φυσιολογικές αλλαγές στον εγκέφαλο, μειώνοντας την ανθεκτικότητα του ατόμου. Η υποστήριξη από το περιβάλλον και η ικανότητα ρύθμισης του άγχους είναι κρίσιμοι παράγοντες για την ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας, κάτι που ισχύει και για τους εκπαιδευτικούς.

2. *Davidson και McEwen (2012)*

Οι Davidson και McEwen διερεύνησαν τη νευροβιολογική βάση της ψυχικής ανθεκτικότητας, δίνοντας έμφαση στην πλαστικότητα του εγκεφάλου και την επίδραση των εμπειριών στην ανθεκτικότητα. Σύμφωνα με την έρευνά τους, το κοινωνικό περιβάλλον και η υποστήριξη που αυτό παρέχει διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση μηχανισμών ανθεκτικότητας. Αυτό μπορεί να μεταφραστεί ως υποστήριξη για τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε έντονα αγχωτικά περιβάλλοντα.

3. *Southwick, Vythilingam και Charney (2005)*

Η έρευνα των Southwick, Vythilingam και Charney (2005) εστιάζει στη στρατηγική αντιμετώπιση του στρες και στην ανθεκτικότητα, επισημαίνοντας τη σημασία της κοινωνικής υποστήριξης και των προσαρμοστικών στρατηγικών. Οι ερευνητές

τονίζουν ότι η ανθεκτικότητα μπορεί να ενισχυθεί μέσω της ανάπτυξης υγιών μηχανισμών αντιμετώπισης, όπως η κοινωνική δικτύωση και η διαχείριση του άγχους, πολύτιμες διόδους για τους εκπαιδευτικούς που αντιμετωπίζουν συνεχή στρες.

4. Sapolsky (2004)

Ο Sapolsky (2004) μελέτησε τις επιπτώσεις του χρόνιου στρες στον εγκέφαλο και πώς οι φυσιολογικές αντιδράσεις του σώματος μπορούν να οδηγήσουν σε ψυχική εξουθένωση και μειωμένη ανθεκτικότητα. Η έρευνα αυτή τονίζει τη σημασία της διαχείρισης του άγχους για την ψυχική ευεξία, ένα κεντρικό ζήτημα για τους εκπαιδευτικούς που αντιμετωπίζουν υψηλά επίπεδα στρες.

5. Tugade και Fredrickson (2004)

Οι Tugade και Fredrickson (2004) ανέδειξαν τη σημασία των θετικών συναισθηματικών διεργασιών για την ανάπτυξη ανθεκτικότητας. Σύμφωνα με την έρευνά τους, η καλλιέργεια θετικών συναισθημάτων βοηθά τα άτομα να ανακάμψουν πιο γρήγορα από τις αρνητικές εμπειρίες και να διαχειριστούν καλύτερα το άγχος, κάτι που είναι κρίσιμο για τους εκπαιδευτικούς.

6. Eisenberger et al. (2007)

Η έρευνα των Eisenberger και συνεργατών (2007) υπογράμμισε τη σημασία της κοινωνικής υποστήριξης στη μείωση των επιπτώσεων του άγχους και στην ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας. Αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό για τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι μπορούν να επωφεληθούν από υποστηρικτικά δίκτυα εντός της σχολικής κοινότητας.

7. Hölzel et al. (2011)

Οι Hölzel και συνεργάτες (2011) μελέτησαν τη νευροπλαστικότητα του εγκεφάλου και την επίδραση της εξάσκησης στην ενσυνειδητότητα (mindfulness) στην ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας. Οι ερευνητές διαπίστωσαν ότι η τακτική πρακτική της ενσυνειδητότητας μπορεί να βελτιώσει τις νευρολογικές δομές που σχετίζονται με την ανθεκτικότητα και να μειώσει τα επίπεδα άγχους, προσφέροντας πρακτικές λύσεις για τους εκπαιδευτικούς.

4.3.2. Στρατηγικές διαχείρισης Εργασιακού Άγχους μέσω της Κοινωνικής Νευροεπιστήμης

Η ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών και η σύνδεσή της με την Κοινωνική Νευροεπιστήμη αποτελεί ένα πολυδιάστατο πεδίο που προσφέρει σημαντικές γνώσεις για το πώς οι εκπαιδευτικοί μπορούν να διαχειρίζονται οι ίδιοι το άγχος και τις προκλήσεις του επαγγέλματος τους. Σε αυτό το πλαίσιο, οι έρευνες του νευροεπιστήμονα Andrew Huberman παρέχουν πολύτιμες πληροφορίες για τη λειτουργία του εγκεφάλου σε σχέση με την ψυχική ανθεκτικότητα, το άγχος και την επίδραση των κοινωνικών σχέσεων στην ψυχολογική υγεία. Οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν καθημερινά αυξημένο εργασιακό άγχος, συναισθηματική πίεση και μεγάλες απαιτήσεις από το εκπαιδευτικό σύστημα και την κοινωνία. Η ψυχική ανθεκτικότητα περιγράφεται ως η ικανότητα του ατόμου να ανακάμπτει από δύσκολες καταστάσεις και να διατηρεί τη συναισθηματική του ισορροπία παρά τις προκλήσεις που συναντά. Αυτή η ικανότητα βοηθά τους εκπαιδευτικούς να διαχειρίζονται το εργασιακό τους άγχος και να παραμένουν αποτελεσματικοί και αφοσιωμένοι στο έργο τους (Masten, 2014).

Η ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών σχετίζεται με διάφορους παράγοντες, όπως η συναισθηματική ρύθμιση, η αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας και η κοινωνική υποστήριξη. Ο Andrew Huberman, έχει συμβάλει σημαντικά στην κατανόηση του τρόπου με τον οποίο ο εγκέφαλος προσαρμόζεται σε καταστάσεις στρες και αβεβαιότητας. Οι έρευνές του εστιάζουν στη νευροπλαστικότητα, την ικανότητα του εγκεφάλου να αναδιαμορφώνει τις δομές του και να προσαρμόζεται μέσω της εμπειρίας και της μάθησης, καθιστώντας το άτομο πιο ανθεκτικό στις προκλήσεις και τις αντιξοότητες.

Η κατανόηση αυτών των νευροβιολογικών μηχανισμών είναι κρίσιμη για την ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας στους εκπαιδευτικούς, καθώς καταδεικνύει πώς οι γνωστικές και συναισθηματικές δεξιότητες μπορούν να καλλιεργηθούν μέσα από τη συνεχή προσαρμογή και τη μάθηση υπό δύσκολες συνθήκες.

Ο Huberman υποστηρίζει ότι το άγχος μπορεί να είναι επωφελές όταν χρησιμοποιείται ως μέσο για την ανάπτυξη ανθεκτικότητας. Μέσα από τεχνικές που περιλαμβάνουν τη θετική αναδιαμόρφωση, τη διαχείριση της αναπνοής και την κατάλληλη χρήση της φυσιολογικής κατάστασης του στρες, οι άνθρωποι μπορούν να μάθουν να

αντιμετωπίζουν τις προκλήσεις πιο αποτελεσματικά και να καλλιεργούν την ψυχική τους ανθεκτικότητα (Huberman, 2021). Σημαντικό σημείο στις έρευνές του είναι η έννοια της «διαχείρισης της αβεβαιότητας». Ο Huberman επισημαίνει ότι ο εγκέφαλος αντιδρά με άγχος όταν βρίσκεται μπροστά σε αβέβαιες καταστάσεις, όπως ακριβώς συμβαίνει με τους εκπαιδευτικούς που πρέπει να αντιμετωπίσουν αβέβαια αποτελέσματα, δύσκολες καταστάσεις στη σχολική τάξη ή πιέσεις από το εξωτερικό περιβάλλον. Ωστόσο, μέσα από τη συνειδητή προσαρμογή και τη θετική επανεκτίμηση της αβεβαιότητας, η ανθεκτικότητα μπορεί να ενισχυθεί.

Ο Huberman (2021) υπογραμμίζει τη σημασία της κοινωνικής αλληλεπίδρασης για την ενίσχυση της ανθεκτικότητας, επισημαίνοντας ότι οι ισχυρές κοινωνικές σχέσεις μπορούν να μειώσουν το αίσθημα του άγχους και να ενισχύσουν την προσαρμοστικότητα στις δύσκολες καταστάσεις. Επιπλέον, η έρευνα δείχνει ότι η συνεργασία και η αλληλεπίδραση με συναδέλφους στο σχολικό περιβάλλον προσφέρει σημαντικά οφέλη στους εκπαιδευτικούς, ενισχύοντας την ανθεκτικότητά τους και την αίσθηση υποστήριξης, ενώ μειώνει την επαγγελματική εξουθένωσή τους (Bricheno, Brown, & Lubansky, 2009).

Μέσα από την προσέγγιση της Κοινωνικής Νευροεπιστήμης και τις έρευνες του Andrew Huberman (2021), καθίσταται σαφές ότι η ανθεκτικότητα δεν είναι στατική, αλλά μπορεί να καλλιεργηθεί μέσω της προσαρμογής του εγκεφάλου στις καταστάσεις στρες και μέσω της ανάπτυξης ισχυρών κοινωνικών δεσμών και στρατηγικών όπως:

- Διαχείριση Αναπνοής/ Αναπνευστικές τεχνικές: Η ρύθμιση της αναπνοής μπορεί να μειώσει άμεσα τα επίπεδα άγχους και να επανεκκινήσει το νευρικό σύστημα, επιτρέποντας στους εκπαιδευτικούς να ανακάμπτουν γρηγορότερα από καταστάσεις έντασης.
- Θετική αναδιαμόρφωση: Η ικανότητα να αναδιαμορφώνονται οι αρνητικές εμπειρίες σε θετικές ευκαιρίες για ανάπτυξη μπορεί να ενισχύσει την ανθεκτικότητα.
- Στρατηγική χρήση της αβεβαιότητας: Η ενίσχυση της ικανότητας να λειτουργούν αποτελεσματικά σε αβέβαιες καταστάσεις μπορεί να ενισχύσει την προσαρμοστικότητα και την ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών.
- Επαρκής ύπνος και αυτοφροντίδα: Η διατήρηση ενός σταθερού προγράμματος ύπνου και η φροντίδα της σωματικής υγείας είναι ζωτικής σημασίας για την

ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας. Ο Huberman επισημαίνει ότι ο ύπνος διαδραματίζει κεντρικό ρόλο στην αποκατάσταση του εγκεφάλου και στη ρύθμιση του στρες.

4.4. Σύνοψη

Η Κοινωνική Νευροεπιστήμη αποτελεί ένα καινοτόμο διεπιστημονικό πεδίο που συνδέει τη Νευροεπιστήμη με την Κοινωνική Ψυχολογία. Στόχος της είναι η κατανόηση των εγκεφαλικών και βιολογικών μηχανισμών που διέπουν τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, τη συναισθηματική ρύθμιση και τη συμπεριφορά. Ειδικότερα, μελετά πώς οι εγκεφαλικές λειτουργίες επηρεάζονται από τις κοινωνικές σχέσεις και, αντίστροφα, πώς οι κοινωνικές εμπειρίες διαμορφώνουν τις ψυχολογικές και βιολογικές διεργασίες.

Η Κοινωνική Νευροεπιστήμη αναδεικνύει τους νευροβιολογικούς μηχανισμούς της ψυχικής ανθεκτικότητας, αποκαλύπτοντας τη σημασία της συναισθηματικής ρύθμισης και της κοινωνικής υποστήριξης. Έρευνες δείχνουν ότι οι υποστηρικτικές κοινωνικές σχέσεις ενεργοποιούν εγκεφαλικές περιοχές που συνδέονται με την ασφάλεια και την ευημερία, ενώ ταυτόχρονα μειώνουν τη δραστηριότητα σε περιοχές που σχετίζονται με το άγχος και το στρες. Οι μηχανισμοί αυτοί επιτρέπουν στους ανθρώπους να προσαρμόζονται στις αντιξοότητες, συμβάλλοντας στην ανάπτυξη ανθεκτικότητας.

Η θεωρία του κοινωνικού εγκεφάλου υποστηρίζει ότι οι ανθρώπινες κοινωνικές δεξιότητες εξελίχθηκαν παράλληλα με εγκεφαλικές λειτουργίες, όπως η κατανόηση και η πρόβλεψη της συμπεριφοράς των άλλων, γεγονός που ενισχύει την ικανότητα προσαρμογής και την ανθεκτικότητα σε καταστάσεις στρες.

Βάσει των ανωτέρω, το εργασιακό άγχος, μια από τις μεγαλύτερες προκλήσεις για τους εκπαιδευτικούς, συνδέεται με αυξημένες επαγγελματικές απαιτήσεις, συναισθηματική εξάντληση και επαγγελματική εξουθένωση και επηρεάζει κατά κόρον τις εν λόγω λειτουργίες. Η Κοινωνική Νευροεπιστήμη προσφέρει λύσεις για τη διαχείριση αυτών των προκλήσεων μέσω της κατανόησης του ρόλου των κοινωνικών σχέσεων και της συναισθηματικής υποστήριξης. Η ενίσχυση θετικών σχέσεων στον χώρο εργασίας βελτιώνει την ψυχική ευημερία και τη γενική επαγγελματική απόδοση.

Παράλληλα, έρευνες όπως αυτές των McEwen και Sapolsky καταδεικνύουν ότι το χρόνιο στρες οδηγεί σε δυσλειτουργίες του εγκεφάλου, γεγονός που μπορεί να αντιμετωπιστεί μέσω στρατηγικών, όπως η ανάπτυξη κοινωνικών δεσμών, η θετική αναδιαμόρφωση αρνητικών εμπειριών και η εξάσκηση τεχνικών ενσυνειδητότητας.

Εξυπηρετώντας αυτόν τον σκοπό, η εφαρμογή στρατηγικών βασισμένων στην Κοινωνική Νευροεπιστήμη μπορεί να ενισχύσει την ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών. Τέτοιες στρατηγικές περιλαμβάνουν:

- Συναισθηματική ρύθμιση με τη συνακόλουθη βελτίωση της ικανότητας διαχείρισης του άγχους μέσω τεχνικών, όπως η ρύθμιση της αναπνοής.
- Ενίσχυση κοινωνικής υποστήριξης με τη δημιουργία δικτύων συνεργασίας και αλληλεγγύης μεταξύ των εκπαιδευτικών.
- Προώθηση θετικής νοοτροπίας με την υιοθέτηση της νοοτροπίας ανάπτυξης, η οποία ενισχύει τη διαχείριση των προκλήσεων ως ευκαιρίες μάθησης.
- Εκπαίδευση και αυτοφροντίδα με την εστίαση στη βελτίωση δεξιοτήτων αυτορρύθμισης και υιοθέτηση υγιεινών πρακτικών, όπως ο επαρκής ύπνος και η τακτική σωματική δραστηριότητα.

Εν κατακλείδι, η Κοινωνική Νευροεπιστήμη παρέχει πολύτιμες γνώσεις για την ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών, προτείνοντας πρακτικές που ενισχύουν την ευεξία και μειώνουν το άγχος. Μέσα από τη συνδυαστική προσέγγιση της κοινωνικής υποστήριξης, της νοοτροπίας ανάπτυξης και της θετικής αναδιαμόρφωσης, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να ανταπεξέρχονται στις επαγγελματικές προκλήσεις, προάγοντας τη δική τους ευημερία αλλά και την ποιότητα της εκπαίδευσης που προσφέρουν.



ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

Κεφάλαιο 5^ο Ταυτότητα, Σημαντικότητα και Σχεδιασμός της έρευνας

5.1. Εισαγωγή

Η ψυχική ανθεκτικότητα αποτελεί ένα κρίσιμο χαρακτηριστικό για τους εκπαιδευτικούς, καθώς σχετίζεται με την ικανότητά τους να αντιμετωπίζουν τις συνεχείς προκλήσεις και πιέσεις που συνοδεύουν την εκπαιδευτική πραγματικότητα. Η καθημερινότητα των εκπαιδευτικών, ιδιαίτερα στο πλαίσιο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, χαρακτηρίζεται από υψηλά επίπεδα άγχους, τα οποία συχνά απορρέουν από παράγοντες όπως η συμπεριφορά των μαθητών, οι σχέσεις με συναδέλφους και οι περιορισμοί που επιβάλλουν τα οργανωσιακά συστήματα. Το άγχος αυτό όχι μόνο επηρεάζει την επαγγελματική αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, αλλά και τη συνολική ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, δημιουργώντας αρνητικές συνέπειες τόσο για τους ίδιους όσο και για τους μαθητές τους.

Η παρούσα εργασία εξετάζει τη σημασία της ψυχικής ανθεκτικότητας και τη σχέση της με το άγχος, εστιάζοντας στους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Περιφέρειας Αττικής. Ειδικότερα, στόχος της είναι να διερευνήσει τη συσχέτιση αυτών των δύο παραγόντων και να εντοπίσει πιθανές διαφορές που σχετίζονται με δημογραφικά χαρακτηριστικά, όπως το φύλο, η προϋπηρεσία και το επίπεδο σπουδών.

5.2. Σημαντικότητα και Αναγκαιότητα της έρευνας

Η Ψυχική Ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών αποτελεί ερευνητικό πεδίο που μελετά τους παράγοντες εκείνους που λειτουργούν προστατευτικά ή επιβαρυντικά απέναντι στις προκλήσεις που αντιμετωπίζει ο συγκεκριμένος επαγγελματικός κλάδος και την εξουθένωση και το άγχος που βιώνει (Beltman et al.m 2011). Ο υψηλός βαθμός Ψυχικής Ανθεκτικότητας δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να διακρίνονται για δεξιότητες που τους εξασφαλίζουν να διαχειρίζονται αποτελεσματικά αντιξοότητες που προκύπτουν στη ζωή ή στο επάγγελμά τους, να διατηρούν υψηλά το κίνητρο τους

για εργασία και να αναπτύσσονται επαγγελματικά (Brunetti, 2006). Ατομικοί παράγοντες όπως η αυτοαποτελεσματικότητα και τα αλτρουιστικά κίνητρα αποτελούν παράγοντες που προωθούν και αυξάνουν τον βαθμό της Ψυχικής Ανθεκτικότητας.

Η έννοια της Ψυχικής Ανθεκτικότητας είναι κομβικής σημασίας για τον εκπαιδευτικό και σχετίζεται με την ικανότητά του να μπορεί να επιβιώνει σε αντίξοες και δύσκολες συνθήκες και να μπορεί να είναι λειτουργικός και παραγωγικός στο επάγγελμά του ακόμα και μέσα σε δύσκολα εκπαιδευτικά πλαίσια (Gibbs & Miller, 2014).

Η Ψυχική Ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο καθώς, όπως αναφέρθηκε, ο επαγγελματικός αυτός κλάδος πλήττεται από μεγάλα ποσοστά άγχους, με αποτέλεσμα να παρουσιάζεται από τους εκπαιδευτικούς χαμηλότερη απόδοση στην εργασία, στη διδασκαλία και γενικότερα στην ποιότητα του έργου τους (Martinez et al., 2021). Το άγχος των εκπαιδευτικών και ο χαμηλός βαθμός Ψυχικής Ανθεκτικότητας δεν διακρίνονται μόνο για τον αρνητικό αντίκτυπο στον εκπαιδευτικό αλλά και στους μαθητές, οι οποίοι συνακόλουθα δεν υποστηρίζονται σωστά. Κατά αυτόν τον τρόπο, ο αυξημένος βαθμός της Ψυχικής ανθεκτικότητας μπορεί να λειτουργήσει αντίστροφα ως προς τα επίπεδα του άγχους που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί (ό.π.). Σε έρευνα των Casimiro Urcos et al. (2020) επιβεβαιώθηκε πως οι εκπαιδευτικοί, μέσα από την ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας, κατάφεραν να διαχειριστούν καλύτερα αισθήματα άγχους, ανυπομονησίας και ανησυχίας. Αντιστοίχως, σε πρόσφατη μελέτη στον ελληνικό χώρο, έρευνα της Δανηλίδου (2018), καταδεικνύει πως η ψυχική ανθεκτικότητα αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα για το άγχος που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί. Ανάλογα αποτελέσματα διαφαίνονται και στην έρευνα της Κουδιγκελή (2017) όπου βρέθηκε αρνητική συσχέτιση μεταξύ του άγχους και της Ψυχικής Ανθεκτικότητας.

Το εργασιακό άγχος προέρχεται από παράγοντες προσωπικούς και κοινωνικούς αλλά και ζητήματα οργανωσιακής διαχείρισης και αποτελεί το αποτέλεσμα της κακής ισορροπίας ανάμεσα στους προστατευτικούς και τους επιβαρυντικούς παράγοντες. Όταν οι επιβαρυντικοί παράγοντες υπερκαλύπτουν τους προστατευτικούς τότε οι εκπαιδευτικοί δυσκολεύονται να αντιμετωπίσουν τις αντιξοότητες και νιώθουν έντονο άγχος (Kyriacou, 1987). Η απουσία επαγγελματικής ικανοποίησης και οι διαπροσωπικές συγκρούσεις μέσα στο εργασιακό πλαίσιο είναι ενδεικτικοί παράγοντες που αυξάνουν το άγχος του εκπαιδευτικού (McShane & Von Glinow, 2005). Έρευνα των Antonίου και συνεργατών (2009), έδειξε πως παράγοντες που μπορεί να αποτελούν

πηγές άγχους είναι τα προβλήματα στις σχέσεις ανάμεσα στους συναδέλφους εκπαιδευτικούς αλλά και στις σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητών, η συμπεριφορά των μαθητών μέσα στην τάξη και η εν γένει δυσκολία στη διαχείρισή της, οι χαμηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών και ο μεγάλος αριθμός μαθητών μέσα στην τάξη. Τέλος, έρευνα του Richards (2012), σε δείγμα 1.201 εκπαιδευτικών με στόχο τη διερεύνηση των πηγών άγχους, έδειξε πως η έλλειψη ή η ανεπάρκεια πόρων για την αντιμετώπιση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας, αποτελεί κύρια πηγή άγχους και μάλιστα άγχους που οι εκπαιδευτικοί βίωναν σε πολύ μεγάλο βαθμό.

Στη σημερινή εποχή, όπου η πολυπλοκότητα και οι απρόβλεπτες αλλαγές είναι συνεχόμενες, ο άνθρωπος βιώνει μεγάλη αβεβαιότητα και ανασφάλεια καθώς οι κρίσεις που συμβαίνουν σε παγκόσμιο επίπεδο δεν είναι μόνο υγειονομικές, οικονομικές και πολιτικές αλλά και ψυχολογικές, αξιακές και ιδεολογικές. Μέσα σε αυτές τις συνθήκες η ψυχική ευημερία του ατόμου δοκιμάζεται, με τον βαθμό της ψυχικής ανθεκτικότητας συνακόλουθα να μειώνεται. Η Κοινωνική Παιδαγωγική ως μία σύγχρονη παιδαγωγική προσέγγιση μπορεί να συνεισφέρει στην αποτελεσματική παρέμβαση και την ουσιαστική πρόληψη επί των ζητημάτων, ενισχύοντας όλο το εκπαιδευτικό σύστημα ώστε να αντιμετωπίσει κοινωνικές και προσωπικές αντιξοότητες (Μυλωνάκου-Κεκέ , 2021). Η Κοινωνική Παιδαγωγική αποτελεί ένα επιστημονικό πεδίο όπου μέσα από την ενεργητική δυναμική θεωρίας και πράξης και μέσα από την ανάπτυξη προληπτικών και παρεμβατικών στρατηγικών, είναι πρόσφορη στο να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στην αναμόρφωση όχι μόνο των εκπαιδευτικών αλλά και των κοινωνικών συστημάτων.

Αποστολή της Κοινωνικής Παιδαγωγικής είναι η υποστήριξη του ατόμου στην προσπάθειά του να ανταποκριθεί στις αντιξοότητες, τα προβλήματα ,τα αδιέξοδα αλλά και στα ευρύτερα πλαίσια της καθημερινότητας του, με την ταυτόχρονη σφυρηλάτηση στάσεων, αντιλήψεων και ανθεκτικότητας με την οποία το άτομο θα μπορεί να ανταποκρίνεται τόσο στις διαπροσωπικές σχέσεις του όσο και στις κοινωνικές επιταγές της εποχής (Καναβάκης, 2002; Σακελλαρίου, 2015).

Από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας καθίσταται σαφές πως το επιστημονικό κομμάτι της Ψυχικής Ανθεκτικότητας των εργαζομένων αλλά και ειδικότερα της Ψυχικής Ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών βρίσκεται στο προσκήνιο του ερευνητικού ενδιαφέροντος.

Οι διαρκείς αλλαγές τόσο σε κοινωνικό επίπεδο όσο και στο εκπαιδευτικό τοπίο καθιστούν ευάλωτους τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι βάλλονται από διάφορες μεριές και αντιμετωπίζουν ποικίλα προβλήματα. Η παρατεταμένη οικονομική κρίση, η πανδημία αλλά και γενικότερα η κοινωνική κρίση που ταλανίζει τις κοινωνίες τα τελευταία χρόνια αποτελούν παράγοντες επικινδυνότητας για τη διατήρηση της Ψυχικής Ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών (Charokoraki, 2021). Το άγχος που βιώνουν αποτελεί έναν ακόμα παράγοντα επικινδυνότητας και είναι χρήσιμο να διερευνηθεί κατά πόσο ο βαθμός του μπορεί να επηρεάσει ή να σχετίζεται με το βαθμό της Ψυχικής Ανθεκτικότητας (Brouskeli et al.,2018).

Η σχέση του άγχους με την ψυχική ανθεκτικότητα είναι ένα ζήτημα που δεν έχει διερευνηθεί επαρκώς στην Ελλάδα, οπότε η παρούσα έρευνα θα αποπειραθεί να διερευνήσει τα προαναφερθέντα στοιχεία στους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι ζουν και εργάζονται στην περιφέρεια Αττικής, επιλογή που πραγματοποιήθηκε ως εγγύτερο σημείο γεωγραφικής αναφοράς της ερευνήτριας.

Κατ' αυτόν τον τρόπο, η διερεύνηση του προτεινόμενου θέματος θα μπορέσει να φέρει νέες πληροφορίες και γνώσεις σε όσους διαμορφώνουν τις εξελίξεις στον χώρο της εκπαιδευτικής πολιτικής, οι οποίοι ακολούθως θα μπορέσουν να δημιουργήσουν και να υλοποιήσουν τις κατάλληλες παρεμβάσεις με στόχο την καλύτερη υποστήριξη των εκπαιδευτικών, τη διαχείριση του άγχους τους καθώς και την αύξηση του βαθμού της Ψυχικής Ανθεκτικότητας τους (Mansfield et. al.,2016).

Η σημαντικότητα και πρωτοτυπία της έρευνας έγκειται στο γεγονός του πόσο άρρηκτα συνδεδεμένη είναι αυτή με την επιστήμη της Κοινωνικής Παιδαγωγικής, τις θεμελιώδεις διαστάσεις, τις αρχές και τις αξίες της (βλ. αναλυτικά κεφάλαιο 3.4.).

Η Κοινωνική Παιδαγωγική είναι ένας κλάδος που μπορεί να υποστηρίξει τον εκπαιδευτικό στη διατήρηση της Ψυχικής του Ανθεκτικότητας, καθώς στόχος της είναι η εξέλιξη, η ευημερία και η προσαρμογή των ατόμων, ενώ παράλληλα επιδιώκει την επίλυση προβλημάτων, τη διαχείριση κοινωνικών και εκπαιδευτικών κρίσεων, μελετώντας στάσεις και συμπεριφορές μέσα στα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, αξιοποιώντας παράλληλα την αλληλεπίδραση της κοινωνικής διάστασης της εκπαίδευσης με την κοινωνική ζωή (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021).

5.3. Σκοπός της έρευνας

Στοχοθέτηση της προτεινόμενης έρευνας είναι η διερεύνηση του βαθμού της Ψυχικής Ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών που εργάζονται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση της Περιφέρειας Αττικής. Επιπλέον, διερευνήθηκε αν ο βαθμός Άγχους των εκπαιδευτικών μπορεί να συσχετιστεί με τον βαθμό της Ψυχικής Ανθεκτικότητας τους. Τέλος, στόχος της έρευνας, πέρα από τη συσχέτιση μεταξύ αυτών των μεταβλητών, ήταν και η βαθμονόμησης της ψυχικής ανθεκτικότητας ανάλογα με δημογραφικά στοιχεία όπως το φύλο, το επίπεδο σπουδών και η προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών.

5.4. Ερευνητικά Ερωτήματα της έρευνας

Τα ερευνητικά ερωτήματα που συγκρότησαν την έρευνα ήταν τα ακόλουθα:

- **Ερευνητικό Ερώτημα α**

Ποιος είναι ο βαθμός της Ψυχικής Ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών που εργάζονται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση της περιφέρειας Αττικής;

Αυτό το ερώτημα εστιάζει στην αξιολόγηση των επιπέδων ψυχικής ανθεκτικότητας, δηλαδή της ικανότητας των εκπαιδευτικών να αντιμετωπίζουν προκλήσεις, στρες και καθημερινές πιέσεις. Η μέτρηση της ψυχικής ανθεκτικότητας πραγματοποιήθηκε με τη χρήση του ερωτηματολογίου Multidimensional Teacher Resilience Scale (Mansfield & Wosnitza, 2015) που καταγράφει παράγοντες όπως η προσαρμοστικότητα, η θετικότητα και η δυνατότητα διατήρησης της ψυχραιμίας σε δύσκολες συνθήκες. Τα αποτελέσματα αυτής της ανάλυσης αποδίδουν μια σαφή εικόνα για το επίπεδο ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών της συγκεκριμένης περιφέρειας. Οι ερευνητικές υποθέσεις θα μπορούσαν να διατυπωθούν ως εξής: Οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην περιφέρεια Αττικής παρουσιάζουν μέσο επίπεδο ψυχικής ανθεκτικότητας, γεγονός που αποδίδεται στις καθημερινές εκπαιδευτικές προκλήσεις που αντιμετωπίζουν. Επιπλέον, εκπαιδευτικοί με περισσότερα χρόνια εργασίας φαίνεται να εμφανίζουν υψηλότερο βαθμό ψυχικής ανθεκτικότητας, λόγω της εμπειρίας και της προσαρμοστικότητας που αναπτύσσουν με την πάροδο του χρόνου.

- **Ερευνητικό Ερώτημα β**

Ποιος είναι ο βαθμός του άγχους των εκπαιδευτικών που εργάζονται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση της περιφέρειας Αττικής;

Αυτό το ερώτημα εξετάζει τα επίπεδα εργασιακού άγχους των εκπαιδευτικών, ένα κρίσιμο στοιχείο που μπορεί να επηρεάσει την επαγγελματική τους απόδοση και τη γενικότερη ψυχική τους ευημερία. Για την αξιολόγηση του άγχους χρησιμοποιήθηκε η Κλίμακα Άγχους (Trait Anxiety Scale) από το Ερωτηματολόγιο του Spielberger et al. (1983), η οποία μετρά το γενικό επίπεδο άγχους που βιώνει το άτομο, εστιάζοντας στις διαχρονικές του αντιλήψεις για το άγχος. Η συγκεκριμένη κλίμακα παρέχει μια αξιόπιστη μέθοδο εκτίμησης του άγχους, καθώς εξετάζει την τάση του ατόμου να βιώνει άγχος ανεξάρτητα από την τρέχουσα κατάσταση.

Μια σχετική ερευνητική υπόθεση θα μπορούσε να είναι ότι οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην περιφέρεια Αττικής ενδέχεται να εμφανίζουν υψηλά επίπεδα εργασιακού άγχους, εξαιτίας των αυξημένων απαιτήσεων της καθημερινής τους εργασίας. Επιπλέον, θα μπορούσε να διερευνηθεί εάν οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα χρόνια διδακτικής εμπειρίας βιώνουν χαμηλότερα επίπεδα άγχους σε σύγκριση με τους νεότερους συναδέλφους τους. Αυτή η υπόθεση στηρίζεται στην πιθανότητα οι πιο έμπειροι εκπαιδευτικοί να έχουν αναπτύξει αποτελεσματικότερες στρατηγικές διαχείρισης άγχους και μεγαλύτερη εξοικείωση με την εκπαιδευτική πραγματικότητα.

Τα ευρήματα της έρευνας που προσδιορίζουν τα επίπεδα άγχους είναι σημαντικά, καθώς μπορούν να χρησιμοποιηθούν για τον σχεδιασμό παρεμβάσεων και προγραμμάτων υποστήριξης, με στόχο τη βελτίωση της ψυχικής ευημερίας και της επαγγελματικής αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών.

○ **Ερευνητικό Ερώτημα γ**

Υπάρχει σχέση ανάμεσα στην Ψυχική Ανθεκτικότητα και το άγχος των εκπαιδευτικών που εργάζονται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση της περιφέρειας Αττικής;

Το τρίτο ερώτημα εξετάζει αν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της Ψυχικής Ανθεκτικότητας και του Εργασιακού Άγχους. Βάσει της βιβλιογραφικής ανασκόπησης, υποθέτουμε ότι η Ψυχική Ανθεκτικότητα μπορεί να σχετίζεται με το Άγχος, επηρεάζοντας τη δυναμική της σχέσης μεταξύ τους. Η ανάλυση αυτής της σχέσης μπορεί να πραγματοποιηθεί με στατιστικές μεθόδους, όπως ο υπολογισμός συντελεστών συσχέτισης, οι οποίοι θα δείξουν αν υπάρχει στατιστικά σημαντική σύνδεση μεταξύ των δύο μεταβλητών.

Οι ερευνητικές υποθέσεις του αντίστοιχου ερευνητικού ερωτήματος θα μπορούσαν να είναι ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική αρνητική συσχέτιση μεταξύ της Ψυχικής Ανθεκτικότητας και του Εργασιακού Άγχους στους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και πιο συγκεκριμένα, ότι υψηλότερα επίπεδα Ψυχικής Ανθεκτικότητας συνδέονται με χαμηλότερα επίπεδα Άγχους.

○ **Ερευνητικό Ερώτημα δ**

Διαφοροποιείται ο βαθμός της Ψυχικής Ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών που εργάζονται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση της περιφέρειας Αττικής ανάλογα με το φύλο, το επίπεδο σπουδών και τα χρόνια εργασίας;

Το τέταρτο ερώτημα αφορά τους δημογραφικούς και επαγγελματικούς παράγοντες που μπορεί να επηρεάζουν την ψυχική ανθεκτικότητα. Με αυτό το ερώτημα, επιδιώκεται να διερευνηθεί αν οι γυναίκες και οι άνδρες εκπαιδευτικοί εμφανίζουν διαφορές στην ψυχική ανθεκτικότητα και αν το επίπεδο σπουδών τους (π.χ., προπτυχιακές, μεταπτυχιακές σπουδές) ή η επαγγελματική εμπειρία τους (έτη υπηρεσίας) σχετίζονται με τα επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας. Ερευνητικές υποθέσεις οι οποίες εμπίπτουν στο συγκεκριμένο ερευνητικό ερώτημα θα μπορούσαν να είναι το ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στην ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών ανάλογα με το φύλο, με τις γυναίκες να εμφανίζουν ελαφρώς χαμηλότερα επίπεδα ψυχικής

ανθεκτικότητας λόγω των πολλαπλών κοινωνικών ρόλων που ενδέχεται να διαχειρίζονται.

Ή ότι οι εκπαιδευτικοί με υψηλότερο επίπεδο σπουδών (π.χ., μεταπτυχιακό ή διδακτορικό) παρουσιάζουν αυξημένη ψυχική ανθεκτικότητα λόγω των αυξημένων δεξιοτήτων τους στην επίλυση προβλημάτων και την προσαρμοστικότητα.

Τέλος, μια ακόμη ερευνητική υπόθεση θα μπορούσε να είναι ότι ο βαθμός ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών αυξάνεται όσο αυξάνονται τα χρόνια εργασίας, καθώς η επαγγελματική εμπειρία μπορεί να ενισχύει την ικανότητα προσαρμογής και διαχείρισης καταστάσεων.

5.5. Μεθοδολογικό Πλαίσιο Συλλογής Δεδομένων της έρευνας

Η ποσοτική έρευνα αποτελεί μια ευρέως χρησιμοποιούμενη μεθοδολογία στην εκπαιδευτική έρευνα και προσφέρει σημαντικά πλεονεκτήματα για τη μελέτη μεγάλων δειγμάτων και τη συλλογή αξιόπιστων δεδομένων. Ένας από τους βασικούς λόγους για την επιλογή της ποσοτικής μεθόδου είναι η ικανότητά της να παρέχει σαφείς και αντικειμενικές μετρήσεις. Οι ερευνητές, μέσω της χρήσης τυποποιημένων ερωτηματολογίων και εργαλείων συλλογής δεδομένων, είναι σε θέση να αποτυπώσουν τις αντιλήψεις, τα συναισθήματα και τις συμπεριφορές των εκπαιδευτικών, με στόχο την ανάλυση της ψυχικής ανθεκτικότητας και του άγχους που βιώνουν (Creswell, 2016). Όπως αναφέρει ο Bryman (2017), το συγχρονικό σχέδιο *«περιλαμβάνει τη συλλογή δεδομένων για ένα σύνολο μονάδων ανάλυσης σε συγκεκριμένο χρονικό σημείο, με στόχο τη συλλογή ποσοτικών δεδομένων που στη συνέχεια αναλύονται για να εντοπιστούν συγκεκριμένοι συνδυασμοί συσχετίσεων»* (σ. 83). Η χρήση στατιστικών τεχνικών επιτρέπει την ανάλυση των δεδομένων που συλλέγονται, επιτρέποντας στον ερευνητή να διερευνήσει σχέσεις μεταξύ διαφόρων μεταβλητών, όπως η ψυχική ανθεκτικότητα και το άγχος. Μέσα από τη διαδικασία αυτή, είναι δυνατή η εξαγωγή χρήσιμων συμπερασμάτων σχετικά με τις σχέσεις αυτές, προσφέροντας πληροφορίες που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής πολιτικής και της πρακτικής (Bryman, 2017).

Ένα επιπλέον πλεονέκτημα της ποσοτικής προσέγγισης είναι η δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων σε μεγαλύτερο πληθυσμό. Αυτό συμβαίνει επειδή η δειγματοληπτική έρευνα στο πλαίσιο του συγχρονικού σχεδίου επιτρέπει τη συλλογή δεδομένων από ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα, προσφέροντας έτσι τη δυνατότητα εφαρμογής των αποτελεσμάτων και σε άλλους πληθυσμούς πέραν αυτού που μελετάται (Creswell, 2016). Στο συγκεκριμένο πλαίσιο, η έρευνα επιδιώκει να διερευνήσει τη σχέση μεταξύ ψυχικής ανθεκτικότητας και άγχους στους εκπαιδευτικούς που εργάζονται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Τα αποτελέσματα της έρευνας ενδέχεται να παρέχουν σημαντικές πληροφορίες για τους φορείς που διαμορφώνουν την εκπαιδευτική πολιτική, βοηθώντας τους να ενισχύσουν την υποστήριξη που προσφέρεται στους εκπαιδευτικούς. Η ψυχική ανθεκτικότητα, η οποία έχει συνδεθεί με την ικανότητα των ατόμων να διαχειρίζονται το άγχος και τις αντιξοότητες, είναι ζωτικής σημασίας για την προσαρμοστικότητα και την ευημερία των εκπαιδευτικών.

5.6. Δείγμα και Δειγματοληψία της έρευνας

Στην προτεινόμενη έρευνα, το δείγμα αποτέλεσαν 295 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που εργάζονται σε νηπιαγωγεία και δημοτικά σχολεία στην Περιφέρεια Αττικής. Για τη συγκέντρωση του δείγματος χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της δειγματοληψίας ευκολίας, μια μέθοδος που επιτρέπει την επιλογή συμμετεχόντων με βάση την ευκολία πρόσβασής τους και τη διαθεσιμότητά τους να συμμετάσχουν στην έρευνα (Creswell, 2016). Η μέθοδος της δειγματοληψίας ευκολίας (convenience sampling) είναι μια μη-πιθανοθεωρητική μέθοδος δειγματοληψίας, όπου το δείγμα επιλέγεται με βάση την εύκολη πρόσβαση και τη διαθεσιμότητα των συμμετεχόντων. Στη μέθοδο αυτή, τα δεδομένα συλλέγονται από άτομα που είναι άμεσα διαθέσιμα και πρόθυμα να συμμετάσχουν στην έρευνα. Δεν ακολουθείται κάποια διαδικασία τυχαίας επιλογής, γεγονός που σημαίνει ότι δεν διασφαλίζεται ότι το δείγμα είναι αντιπροσωπευτικό του γενικού πληθυσμού.

Χαρακτηριστικά της μεθόδου της δειγματοληψίας ευκολίας είναι η ευκολία πρόσβασης καθώς οι συμμετέχοντες επιλέγονται επειδή είναι άμεσα διαθέσιμοι στην ερευνήτρια. Επίσης, η ταχύτητα και η οικονομία, δεδομένου ότι η συγκεκριμένη μέθοδος είναι γρήγορη και οικονομική, καθώς δεν απαιτεί ειδικές διαδικασίες εντοπισμού συμμετεχόντων.

Σε μια έρευνα για την ψυχική ανθεκτικότητα και το άγχος των εκπαιδευτικών, η δειγματοληψία ευκολίας μπορεί να χρησιμοποιηθεί όταν οι πόροι ή ο χρόνος είναι περιορισμένοι και όταν η έρευνα είναι όπως εν προκειμένω διερευνητική. Για παράδειγμα, η ερευνήτρια επέλεξε εκπαιδευτικούς από συγκεκριμένα σχολεία που είχε εύκολη πρόσβαση. Ωστόσο, πρέπει να αναγνωριστεί η μεροληψία της μεθόδου και να διατυπωθεί ρητά ότι τα αποτελέσματα δεν μπορούν να γενικευτούν στον συνολικό πληθυσμό των εκπαιδευτικών της περιφέρειας Αττικής, καθώς το δείγμα δεν είναι αντιπροσωπευτικό.

Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε ήταν ανοικτό προς απάντηση από εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής, καθώς και από εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων, όπως μουσικής, φυσικής αγωγής και ξένων γλωσσών, που εργάζονται σε τμήματα ένταξης ή σε παράλληλη στήριξη, όλοι τους σε φορείς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην περιφέρεια Αττικής. Συμπεριλήφθηκαν επίσης εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε τάξεις υποδοχής προσφύγων, καθώς και διευθυντές και υποδιευθυντές, είτε αυτοί εργάζονται σε δημόσια είτε σε ιδιωτικά σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Αυτή η ευρεία γκάμα συμμετεχόντων επιτρέπει τη συλλογή δεδομένων από διαφορετικές ειδικότητες και ρόλους στον εκπαιδευτικό τομέα, προσφέροντας μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα για την ψυχική ανθεκτικότητα και το άγχος στους εκπαιδευτικούς. Ο χρόνος διεξαγωγής της έρευνας ήταν το πρώτο τρίμηνο (Ιανουάριος-Μάρτιος) του έτους 2024.

5.7. Μέθοδοι Ανάλυσης Δεδομένων της έρευνας

Η ανάλυση των δεδομένων στην παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε με τη χρήση του στατιστικού προγράμματος SPSS (έκδοση 27), το οποίο παρέχει ένα ευρύ φάσμα εργαλείων για την επεξεργασία και ανάλυση δεδομένων. Η στατιστική ανάλυση περιλάμβανε τόσο περιγραφική όσο και επαγωγική στατιστική, με στόχο την απόδοση μιας ολοκληρωμένης εικόνας για τα επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας και άγχους των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Η περιγραφική στατιστική περιλάμβανε την ανάλυση συχνοτήτων, των μέσων όρων και των τυπικών αποκλίσεων των μεταβλητών στις απαντήσεις των συμμετεχόντων.

Αυτή η ανάλυση παρείχε μια αρχική αποτύπωση του βαθμού της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών και των επιπέδων άγχους που βιώνουν. Συγκεκριμένα, τα αποτελέσματα παρουσίασαν τον μέσο όρο των απαντήσεων των συμμετεχόντων σχετικά με την ψυχική ανθεκτικότητα, καθώς και τις αποκλίσεις από τον μέσο όρο, προκειμένου να προσδιοριστεί η διάμεση τιμή και η κατανομή των δεδομένων, βοηθώντας στην κατανόηση των τάσεων και σε σύγκριση με αντίστοιχα δεδομένα από τη διεθνή βιβλιογραφία (Creswell, 2016).

Μετά την περιγραφική ανάλυση, πραγματοποιήθηκε έλεγχος της κανονικότητας της κατανομής των δεδομένων, προκειμένου να προσδιοριστεί αν ακολουθείται η κανονική κατανομή. Ο έλεγχος κανονικότητας πραγματοποιήθηκε με τη χρήση του τεστ Kolmogorov-Smirnov, με στόχο να εξακριβωθεί αν τα δεδομένα θα επιτρέψουν τη χρήση παραμετρικών ή μη παραμετρικών στατιστικών ελέγχων (Field, 2013). Τα παραμετρικά τεστ απαιτούν κανονική κατανομή των δεδομένων, ενώ τα μη παραμετρικά τεστ χρησιμοποιούνται όταν η κατανομή των δεδομένων αποκλίνει από την κανονική (Pallant, 2020).

Για την αξιολόγηση της διαφοροποίησης της ψυχικής ανθεκτικότητας με βάση τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων, όπως το φύλο, το επίπεδο σπουδών και τα χρόνια εργασίας, εφαρμόστηκαν κατάλληλοι στατιστικοί έλεγχοι. Εφόσον τα δεδομένα παρουσίαζαν κανονική κατανομή, χρησιμοποιήθηκαν παραμετρικοί έλεγχοι, όπως ο t-test για τη σύγκριση δύο ομάδων (π.χ. φύλο) και η ανάλυση διακύμανσης (ANOVA) για τη σύγκριση περισσότερων από δύο ομάδων (π.χ. επίπεδο σπουδών, χρόνια εργασίας).

Σε περιπτώσεις όπου τα δεδομένα δεν ακολουθούσαν κανονική κατανομή, εφαρμόστηκαν μη παραμετρικοί έλεγχοι, όπως το τεστ Mann-Whitney U και το τεστ Kruskal-Wallis (Field, 2013; Pallant, 2020). Ο Mann-Whitney U χρησιμοποιήθηκε για τη σύγκριση δύο ομάδων (π.χ. ανδρών και γυναικών ή επιπέδου σπουδών), προκειμένου να εξεταστεί εάν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στην ψυχική ανθεκτικότητα μεταξύ των δύο φύλων. Αντίστοιχα, ο Kruskal-Wallis εφαρμόστηκε για τη σύγκριση τριών ή περισσότερων ομάδων (π.χ. ετών υπηρεσίας), με στόχο την εξέταση διαφορών στην ανθεκτικότητα μεταξύ αυτών των ομάδων.

Η χρήση αυτών των στατιστικών εργαλείων επιτρέπει την ανάλυση και σύγκριση των επιπέδων ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών ανάλογα με τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά, κάτι που δύναται να προσφέρει πολύτιμες πληροφορίες για τη σύνδεση μεταξύ άγχους και ανθεκτικότητας. Τέτοιες πληροφορίες είναι ιδιαίτερα χρήσιμες για την ανάπτυξη στοχευμένων παρεμβάσεων και πολιτικών για την υποστήριξη των εκπαιδευτικών και τη διαχείριση του άγχους τους.

5.8. Ερευνητικά Εργαλεία Συλλογής Δεδομένων της έρευνας

Για τη συλλογή των ερευνητικών δεδομένων, χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο, ένα εργαλείο που επιτρέπει στους ερευνητές να συλλέξουν μεγάλο όγκο δεδομένων γρήγορα και οικονομικά. Το ερωτηματολόγιο είναι μια μέθοδος που περιλαμβάνει ερωτήσεις κλειστού τύπου και απαιτεί από τους συμμετέχοντες να απαντήσουν μόνοι τους, καθιστώντας το ιδανικό για ποσοτικές έρευνες (Bell, 1997; Bryman, 2017).

❖ Κλίμακα Ψυχικής Ανθεκτικότητας Εκπαιδευτικών

Η Multidimensional Teacher Resilience Scale (Mansfield & Wosnitza, 2015) είναι ένα εργαλείο αξιολόγησης της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών. Η κλίμακα αυτή δημιουργήθηκε με στόχο να καλύψει τις ανάγκες μέτρησης της ανθεκτικότητας σε διάφορους τομείς της επαγγελματικής ζωής των εκπαιδευτικών, όπως η συναισθηματική διαχείριση, η αντιμετώπιση προκλήσεων, οι δεξιότητες επαγγελματικής προσαρμογής και η κοινωνική υποστήριξη.

Η κλίμακα αποτελείται από 26 ερωτήσεις, καθεμία από τις οποίες αξιολογεί διαφορετικές πτυχές της ψυχικής ανθεκτικότητας. Οι απαντήσεις καταγράφονται σε μια πενταβάθμια κλίμακα Likert, από το «διαφωνώ απόλυτα» έως το «συμφωνώ απόλυτα». Η χρήση αυτής της κλίμακας Likert είναι σύνηθες φαινόμενο στις ποσοτικές έρευνες, καθώς παρέχει ευελιξία στην αξιολόγηση της στάσης των συμμετεχόντων και επιτρέπει τη σύγκριση των απαντήσεων. Οι υψηλότερες τιμές στις απαντήσεις υποδηλώνουν μεγαλύτερο βαθμό ψυχικής ανθεκτικότητας. Αυτό καθιστά την κλίμακα κατάλληλη για την αξιολόγηση της ικανότητας των εκπαιδευτικών να αντεπεξέρχονται σε δύσκολες καταστάσεις, να διαχειρίζονται το άγχος και να προσαρμόζονται στις απαιτήσεις του επαγγέλματός τους.

Η εγκυρότητα και η αξιοπιστία της κλίμακας έχουν επιβεβαιωθεί σε διάφορες μελέτες, ενώ η μετάφραση στα ελληνικά έγινε από τους Daniilidou et al. (2020) στο πλαίσιο έρευνας για την ανθεκτικότητα των Ελλήνων εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με τους Daniilidou και τους συνεργάτες της, η κλίμακα αποδείχθηκε εξαιρετικά αξιόπιστη και κατάλληλη για τη μέτρηση της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών στην ελληνική πραγματικότητα, με δείκτη α του Cronbach που έφτανε το ,952, υποδεικνύοντας υψηλή εσωτερική συνοχή και αξιοπιστία. (Mansfield & Wosnitza, 2015).

Ο δείκτης α Cronbach (ή συντελεστής α του Cronbach) είναι ένα στατιστικό μέτρο που χρησιμοποιείται για την αξιολόγηση της εσωτερικής συνέπειας ενός ερευνητικού εργαλείου, όπως ένα ερωτηματολόγιο. Η εσωτερική συνέπεια αναφέρεται στο βαθμό στον οποίο τα διάφορα στοιχεία ενός ερωτηματολογίου που στοχεύουν στη μέτρηση της ίδιας έννοιας ή χαρακτηριστικού (π.χ. ψυχική ανθεκτικότητα) είναι συνεπή μεταξύ τους. Πιο συγκεκριμένα, ο δείκτης α Cronbach ερμηνεύεται ως εξής:

$\alpha = 0,70$ ή περισσότερο θεωρείται αποδεκτό για την έρευνα.

$\alpha = 0,80$ ή περισσότερο θεωρείται καλό.

$\alpha = 0,90$ ή περισσότερο θεωρείται εξαιρετικό

Όταν ο δείκτης α Cronbach είναι ,952, σημαίνει ότι η κλίμακα ή το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε διακρίνεται για πολύ υψηλό βαθμό εσωτερικής συνέπειας. Αυτό δείχνει ότι τα στοιχεία (δηλαδή οι ερωτήσεις) της κλίμακας μετρούν με πολύ συνεπή τρόπο την έννοια της ψυχικής ανθεκτικότητας. Στην προκειμένη περίπτωση, η τιμή ,952 είναι εξαιρετικά υψηλή, πράγμα που υποδηλώνει ότι οι ερωτήσεις της κλίμακας είναι σε πολύ μεγάλο βαθμό συνεπείς μεταξύ τους και ότι το εργαλείο είναι πολύ αξιόπιστο.

❖ Ερωτηματολόγιο Αξιολόγησης Άγχους

Το Ερωτηματολόγιο Αξιολόγησης του Άγχους των Spielberger et al. (1983) αποτελεί ένα από τα πιο διαδεδομένα εργαλεία για τη μέτρηση του άγχους, εξετάζοντας δύο διακριτές διαστάσεις: την τρέχουσα συναισθηματική κατάσταση (state anxiety) και τη γενική προδιάθεση για άγχος (trait anxiety).

Η διάσταση του άγχους κατάστασης (state anxiety) αναφέρεται στα προσωρινά συναισθήματα έντασης, αγωνίας ή φόβου που βιώνει ένα άτομο σε μια συγκεκριμένη

χρονική στιγμή και υπό συγκεκριμένες συνθήκες. Πρόκειται για μια μεταβαλλόμενη κατάσταση που εξαρτάται από εξωτερικούς παράγοντες.

Αντίθετα, το άγχος χαρακτηριστικού (trait anxiety) αντιπροσωπεύει μια γενικότερη προδιάθεση του ατόμου να βιώνει άγχος σε διάφορες καταστάσεις της ζωής του. Αναφέρεται στη διαρκή και σταθερή τάση του ατόμου να αντιλαμβάνεται περιβαλλοντικές καταστάσεις ως αγχογόνες, ανεξάρτητα από τη φύση τους. Το άγχος χαρακτηριστικού αντανακλά τη συνολική συναισθηματική του προδιάθεση και αποτελεί δείκτη της ψυχικής του κατάστασης μακροπρόθεσμα.

Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε η δεύτερη ενότητα του ερωτηματολογίου, η οποία αξιολογεί τη γενική συναισθηματική κατάσταση του ατόμου. Η αξιολόγηση γίνεται μέσω μιας τετραβάθμιας κλίμακας Likert, η οποία κυμαίνεται από «1: Σχεδόν ποτέ» έως «4: Σχεδόν πάντα». Οι συμμετέχοντες καλούνται να απαντήσουν σε δηλώσεις που αφορούν στο πώς αισθάνονται σε καθημερινή βάση, παρέχοντας έτσι μια συνολική εικόνα για το επίπεδο του άγχους τους.

Το εργαλείο αυτό έχει μεταφραστεί και προσαρμοστεί στα ελληνικά από τους Λιάκο και Γιαννίτση (1984), οι οποίοι ανέπτυξαν μια ελληνική εκδοχή με υψηλή αξιοπιστία και εγκυρότητα, με τον δείκτη α Cronbach να ξεπερνά το 0,90, δείχνοντας εξαιρετική εσωτερική συνέπεια και καθιστώντας το κατάλληλη επιλογή για χρήση στον ελληνικό πληθυσμό. Η κλίμακα State-Trait Anxiety Inventory (STAI), στην οποία βασίζεται το ερωτηματολόγιο, είναι ένα από τα πιο δημοφιλή εργαλεία μέτρησης του άγχους και έχει χρησιμοποιηθεί εκτενώς τόσο σε ερευνητικά όσο και σε κλινικά πλαίσια.

Η χρήση της δεύτερης ενότητας του ερωτηματολογίου στην παρούσα έρευνα επέτρεψε τη συλλογή σημαντικών δεδομένων για τη γενική ψυχική κατάσταση των εκπαιδευτικών και τη συσχέτιση αυτών των δεδομένων με την ψυχική ανθεκτικότητα και το εργασιακό άγχος. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης των δεδομένων συμβάλλουν στην κατανόηση του βαθμού άγχους που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί και παρέχουν σημαντικές πληροφορίες για τις ανάγκες τους σε επίπεδο υποστήριξης και ανάπτυξης δεξιοτήτων ψυχικής ανθεκτικότητας.

Το ερωτηματολόγιο συνοδευόταν από μια εισαγωγική επιστολή, η οποία ενημέρωνε τους συμμετέχοντες για τον σκοπό της έρευνας και το πλαίσιο διεξαγωγής της. Η επιστολή περιείχε τα στοιχεία επικοινωνίας της ερευνήτριας για τυχόν απορίες και

αναφερόταν στην εθελοντική φύση της συμμετοχής και την τήρηση της ανωνυμίας των συμμετεχόντων. Παράλληλα, διευκρινίζονταν οι βασικοί εννοιολογικοί ορισμοί, προκειμένου να διασφαλιστεί η κατανόηση των βασικών εννοιών της έρευνας από τους συμμετέχοντες. Το τελευταίο μέρος του ερωτηματολογίου περιλάμβανε ερωτήσεις για τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων, όπως το φύλο, η ηλικία, το επίπεδο σπουδών και τα χρόνια προϋπηρεσίας. Αυτές οι πληροφορίες χρησιμοποιούνται για να περιγράψουν το δείγμα και να διευκολύνουν τη στατιστική ανάλυση, εξετάζοντας πιθανές συσχετίσεις μεταξύ δημογραφικών παραγόντων και άλλων μεταβλητών, όπως το άγχος και η ψυχική ανθεκτικότητα (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2016).

Η χρήση του ερωτηματολογίου προσφέρει πολλά πλεονεκτήματα στους ερευνητές. Παρέχει τη δυνατότητα για συλλογή δεδομένων από μεγάλο αριθμό συμμετεχόντων σε σύντομο χρονικό διάστημα, ενώ οι δομημένες ερωτήσεις διευκολύνουν την ανάλυση των δεδομένων (Bryman, 2017). Η ανάλυση αυτή γίνεται μέσω στατιστικών προγραμμάτων, όπως το SPSS, που επιτρέπουν την εξαγωγή συμπερασμάτων για τις σχέσεις μεταξύ των μεταβλητών, όπως είναι η ψυχική ανθεκτικότητα και το άγχος.

Η χρήση δομημένων ερευνητικών εργαλείων, όπως τα ερωτηματολόγια, επιτρέπει την ακριβή καταγραφή των επιπέδων ψυχικής ανθεκτικότητας και άγχους, ενώ η χρήση έγκυρων και αξιόπιστων εργαλείων, όπως η κλίμακα «Multidimensional Teacher Resilience Scale» και το ερωτηματολόγιο του Spielberger, διασφαλίζει την αξιοπιστία και την εγκυρότητα των αποτελεσμάτων της έρευνας. Τα δεδομένα που θα προκύψουν από την ανάλυση των ερωτηματολογίων αναμένεται να συμβάλουν στην κατανόηση των παραγόντων που επηρεάζουν την ψυχική ανθεκτικότητα και το άγχος των εκπαιδευτικών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.

5.9. Εγκυρότητα και Αξιοπιστία της έρευνας

Για την εξασφάλιση της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας της παρούσας έρευνας, ακολουθήθηκαν όλα τα απαραίτητα βήματα ώστε να διασφαλιστεί ότι η μέτρηση της έννοιας που εξετάζεται ανταποκρίνεται πιστά στο σκοπό για τον οποίο σχεδιάστηκε. Η αξιοπιστία αναφέρεται στο βαθμό στον οποίο ένα εργαλείο μέτρησης παρέχει σταθερά και συνεπή αποτελέσματα όταν επαναλαμβάνεται σε παρόμοιες συνθήκες (Bryman, 2017). Ο συντελεστής α του Cronbach αποτελεί ένα ευρέως αποδεκτό στατιστικό εργαλείο που χρησιμοποιείται για την εκτίμηση της εσωτερικής συνέπειας ενός

ερωτηματολογίου ή μιας κλίμακας, και μετρά την ομοιογένεια των αντικειμένων του εργαλείου. Συγκεκριμένα, ο δείκτης α του Cronbach δείχνει κατά πόσο τα διαφορετικά στοιχεία του ερωτηματολογίου που μετρούν την ίδια έννοια συνδέονται μεταξύ τους, εξασφαλίζοντας έτσι τη συνέπεια των απαντήσεων (Creswell, 2016).

Για να διασφαλιστεί η εγκυρότητα της παρούσας έρευνας, επιλέχθηκαν ερωτηματολόγια που έχουν ήδη σταθμιστεί και χρησιμοποιηθεί σε προηγούμενες μελέτες με αποδεδειγμένη εγκυρότητα (Bell, 1997). Η έννοια της εγκυρότητας αφορά την ικανότητα ενός ερευνητικού εργαλείου να μετρά με ακρίβεια αυτό για το οποίο έχει σχεδιαστεί (Bryman, 2017). Συγκεκριμένα, τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν, όπως το ερωτηματολόγιο Αξιολόγησης του Άγχους (Spielberger et al., 1983) και η κλίμακα Multidimensional Teacher Resilience Scale (Mansfield & Wosnitza, 2015), είναι σταθμισμένα και έχουν αξιοποιηθεί σε πληθώρα ερευνών, αποδεικνύοντας την εγκυρότητά τους τόσο στον ελληνικό όσο και στον διεθνή πληθυσμό, όπως αναφέρεται και στην προηγούμενη ενότητα (Daniilidou et al., 2020).

Η διαδικασία στάθμισης των ψυχομετρικών εργαλείων, όπως το State-Trait Anxiety Inventory (STAI) και η Multidimensional Teacher Resilience Scale (MTRS), είναι ουσιώδης, καθώς εξασφαλίζει ότι τα εργαλεία μπορούν να εφαρμοστούν με αξιοπιστία και ακρίβεια σε διαφορετικούς πολιτισμικούς και γλωσσικούς πληθυσμούς. Έτσι, επιτυγχάνεται η βεβαιότητα ότι οι μεταβλητές που μελετήθηκαν στην παρούσα έρευνα αντικατοπτρίζουν αξιόπιστα τις πραγματικές διαστάσεις της ψυχικής ανθεκτικότητας και του άγχους.

Στην παρούσα έρευνα, ο συντελεστής α του Cronbach υπολογίστηκε και βρέθηκε να είναι $\alpha = ,790$, τιμή που θεωρείται ικανοποιητική για την εσωτερική συνέπεια του ερευνητικού εργαλείου (George & Mallery, 2019). Αυτό υποδηλώνει ότι το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε έχει έναν αποδεκτό βαθμό αξιοπιστίας, και συνεπώς τα αποτελέσματα που προκύπτουν από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων θεωρούνται αξιόπιστα για τη μέτρηση των αντίστοιχων μεταβλητών.

5.10. Περιορισμοί της έρευνας

Όπως αναφέρθηκε, ο στόχος της προτεινόμενης μελέτης είναι να εξάγει σημαντικά συμπεράσματα σχετικά με την ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών και τη συσχέτισή της με τα επίπεδα άγχους που βιώνουν στο εργασιακό περιβάλλον. Η ψυχική ανθεκτικότητα περιγράφεται ως η ικανότητα ενός ατόμου να ανακάμπτει από δύσκολες καταστάσεις και να διατηρεί τη συναισθηματική του ισορροπία, ακόμα και υπό έντονες πιέσεις (Masten, 2014). Στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, η ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών παίζει σημαντικό ρόλο στη διαχείριση των προκλήσεων της διδασκαλίας και στην προώθηση της ευημερίας τους (Johnson et al., 2018). Ωστόσο, η έρευνα περιορίζεται από τη μικρή γεωγραφική της κλίμακα και την περιορισμένη διάρκεια διεξαγωγής. Ο γεωγραφικός περιορισμός της έρευνας στην περιφέρεια Αττικής συνεπάγεται ότι τα αποτελέσματα δεν μπορούν να γενικευτούν για τον ευρύτερο πληθυσμό εκπαιδευτικών σε εθνικό ή διεθνές επίπεδο (Creswell, 2016). Η έλλειψη αντιπροσωπευτικότητας είναι ένας από τους βασικούς περιορισμούς των ποσοτικών ερευνών μικρής κλίμακας, καθώς τα ευρήματα μπορεί να μην αντικατοπτρίζουν επακριβώς τις εμπειρίες εκπαιδευτικών σε άλλες γεωγραφικές περιοχές ή διαφορετικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα (Bryman, 2017).

Επιπλέον, η χρήση ερωτηματολογίου αυτοαναφοράς, αν και είναι μια κοινή και πρακτική μέθοδος για τη συλλογή δεδομένων στις ποσοτικές έρευνες, ενέχει τον κίνδυνο μεροληψίας του κοινωνικού επιθυμητού. Οι συμμετέχοντες μπορεί να μην απαντούν με απόλυτη ειλικρίνεια, αλλά να προσαρμόζουν τις απαντήσεις τους σύμφωνα με το τι θεωρούν κοινωνικά αποδεκτό ή επιθυμητό (Bell, 1997). Έρευνες έχουν δείξει ότι η χρήση εργαλείων αυτοαναφοράς συχνά συνοδεύεται από αυτό το είδος μεροληψίας, κάτι που ενδέχεται να επηρεάσει την εγκυρότητα των αποτελεσμάτων (Podsakoff et al., 2003).

Παρά αυτούς τους περιορισμούς, η παρούσα μελέτη προσφέρει χρήσιμα συμπεράσματα και συμβάλλει στη διερεύνηση ενός σημαντικού ζητήματος, δηλαδή της σχέσης μεταξύ ψυχικής ανθεκτικότητας και άγχους στους εκπαιδευτικούς. Η έρευνα αυτή μπορεί να αποτελέσει τη βάση για μελλοντικές μελέτες που θα εξετάσουν

ευρύτερα αυτό το θέμα, τόσο γεωγραφικά όσο και ποσοτικά, ώστε να ενισχυθεί η γενικευσιμότητα των αποτελεσμάτων (Gu & Day, 2013).

5.11. Σύνοψη

Η παρούσα έρευνα εξετάζει τη σχέση ανάμεσα στην ψυχική ανθεκτικότητα και το άγχος των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που εργάζονται στην Περιφέρεια Αττικής, εστιάζοντας σε ένα ζήτημα που δεν έχει διερευνηθεί επαρκώς στον ελληνικό χώρο. Ο σκοπός της έρευνας είναι να καταγράψει τα επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών, να διερευνήσει τη συσχέτισή τους με τα επίπεδα άγχους, και να εξετάσει αν παράγοντες όπως το φύλο, η επαγγελματική εμπειρία και το επίπεδο σπουδών επηρεάζουν την ψυχική ανθεκτικότητα.

Η πρωτοτυπία της έγκειται στη σύνδεση της μελέτης με τις αρχές της Κοινωνικής Παιδαγωγικής, η οποία εστιάζει στην υποστήριξη και ανάπτυξη του ατόμου, την αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών προκλήσεων, και την ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας. Μέσα από τη χρήση έγκυρων εργαλείων, όπως η κλίμακα Multidimensional Teacher Resilience Scale και το Ερωτηματολόγιο Άγχους των Spielberger, η έρευνα παρέχει πολύτιμα δεδομένα για τη σύνδεση αυτών των παραμέτρων.

Η μεθοδολογία βασίστηκε στην ποσοτική ανάλυση δεδομένων από δείγμα 295 εκπαιδευτικών, που συλλέχθηκαν με τη μέθοδο της δειγματοληψίας ευκολίας. Αν και οι γεωγραφικοί και δειγματοληπτικοί περιορισμοί επηρεάζουν τη γενικευσιμότητα των αποτελεσμάτων, η μελέτη προσφέρει σημαντικές πληροφορίες για τη βελτίωση της επαγγελματικής υποστήριξης και διαχείρισης άγχους των εκπαιδευτικών. Τα αποτελέσματα μπορούν να αξιοποιηθούν για την ανάπτυξη στοχευμένων παρεμβάσεων, ενισχύοντας την ψυχική ανθεκτικότητα και την επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών.

Κεφάλαιο 6^ο Αποτελέσματα της Έρευνας

6.1. Εισαγωγή

Στο παρόν κεφάλαιο θα πραγματοποιηθεί αναφορά των αποτελεσμάτων της περιγραφικής αλλά και επαγωγικής ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων, ανα ερευνητικό ερώτημα.

Αρχικά, θα αναφερθούν τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων στην έρευνα και στη συνέχεια θα αποδοθούν περιγραφικά τα επίπεδα της Ψυχικής Ανθεκτικότητας καθώς και τα επίπεδα του Άγχους που αναφέρουν. Στη συνέχεια, θα αποδοθούν περιγραφικά τα αποτελέσματα της διερεύνησης της σχέσης της Ψυχικής Ανθεκτικότητας με το άγχος των εκπαιδευτικών όπως και η διαφοροποίηση των επιπέδων της Ψυχικής Ανθεκτικότητας ανάλογα με το φύλο, το επίπεδο σπουδών και τα χρόνια εργασίας στην εκπαίδευση.

Στον πίνακα 1 παρουσιάζονται τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων, τα οποία περιλαμβάνουν το φύλο, την ηλικία, τα χρόνια εργασίας στην εκπαίδευση, το επίπεδο σπουδών και την οικογενειακή κατάσταση. Η ανάλυση των δεδομένων αυτών δίνει τη δυνατότητα να εξεταστεί κατά πόσο τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών (φύλο, επίπεδο σπουδών, χρόνια προϋπηρεσίας) σχετίζονται με τα επίπεδα άγχους και ψυχικής ανθεκτικότητας, επιτρέποντας τη διεξαγωγή στατιστικών συγκρίσεων και την εξαγωγή σημαντικών συμπερασμάτων για την έρευνα.

Πίνακας 1 Δημογραφικά χαρακτηριστικά

	N(295)	%
ΦΥΛΟ		
Άντρας	117	39,7%
Γυναίκα	178	60,3%
ΗΛΙΚΙΑ		
Ως 30 ετών	117	39,7%
31-40 ετών	96	32,5%
41-50 ετών	52	17,6%
50 ετών και άνω	30	10,2%
ΜΟΡΦΩΤΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ		

Πτυχίο	192	65,1%
Μεταπτυχιακό	103	34,9%
Διδακτορικό	0	0%
ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ		
Άγαμος/η	142	48,1%
Έγγαμος/η	145	49,2%
Διαζευγμένος/η	8	2,7%
ΧΡΟΝΟΣ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ		
1-10 έτη	178	60,3%
11-20 έτη	89	30,2%
21 έτη και άνω	28	9,5%

6.2. Ευρήματα και Αποτελέσματα Αναλύσεων αναφορικά με το Ερευνητικό Ερώτημα α/ Ψυχική Ανθεκτικότητα Εκπαιδευτικών

Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, όπως αναφέρεται στο κεφάλαιο όπου περιγράφεται η ταυτότητα της έρευνας, είναι το παρακάτω:

Ερευνητικό Ερώτημα α

Ποιος είναι ο βαθμός της Ψυχικής Ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών που εργάζονται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση της περιφέρειας Αττικής;

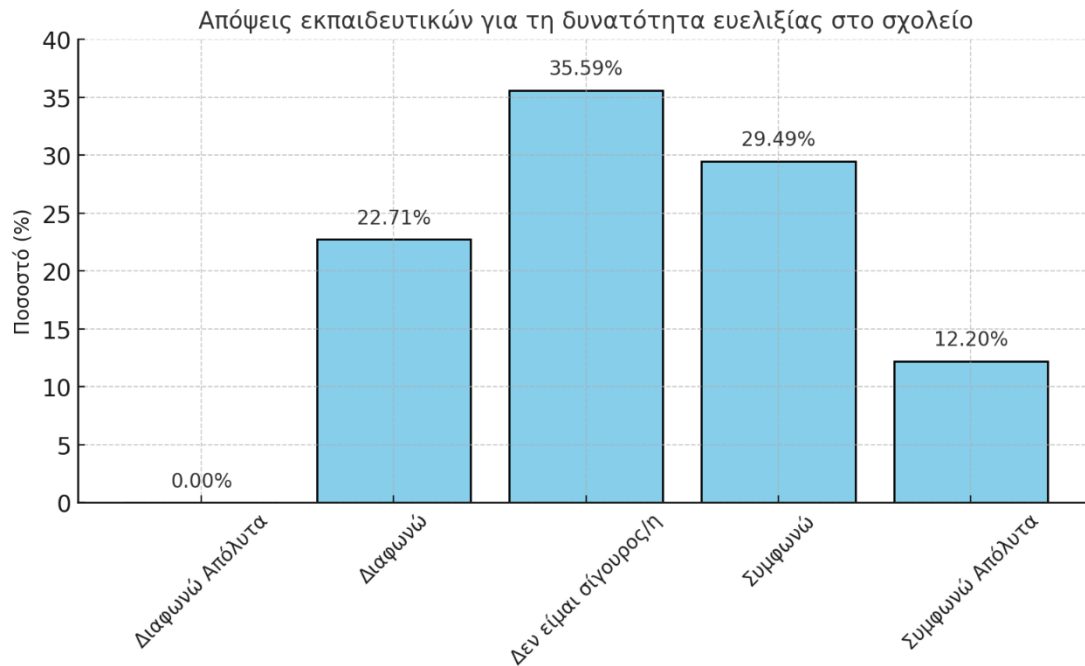
Οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης εμφανίζουν **μέτρια επίπεδα Ψυχικής Ανθεκτικότητας**, με μέσο όρο (Μ.Ο.) 79,4 και τυπική απόκλιση (Τ.Α.) 15,327. Η συνολική ψυχική ανθεκτικότητα μετρήθηκε μέσω του αθροίσματος των τιμών από 26 δηλώσεις του ερωτηματολογίου. Οι τιμές κυμαίνονται από 26 έως 130, με την αύξηση της τιμής να υποδηλώνει υψηλότερο επίπεδο ψυχικής ανθεκτικότητας. Ο Μέσος Όρος (Μ.Ο. = 79,4) δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί, κατά μέσο όρο, εμφανίζουν επίπεδα Ψυχικής Ανθεκτικότητας που βρίσκονται στο ανώτερο όριο της **μέτριας ανθεκτικότητας**. Αυτό καταδεικνύει ότι διαθέτουν τη δυνατότητα να ανταποκριθούν

στις προκλήσεις του επαγγέλματός τους, ενώ παράλληλα παρουσιάζουν σημάδια ανθεκτικότητας που τους επιτρέπουν να διαχειρίζονται τις δυσκολίες.

Η **Τυπική Απόκλιση (Τ.Α. = 15,327)** φανερώνει τη διασπορά των απαντήσεων γύρω από τον μέσο όρο. Η σχετικά χαμηλή τιμή της υποδεικνύει ότι οι περισσότερες απαντήσεις των συμμετεχόντων βρίσκονται κοντά στον μέσο όρο. Αυτό σημαίνει ότι τα επίπεδα Ψυχικής Ανθεκτικότητας είναι **σχετικά ομοιογενή** μεταξύ των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα.

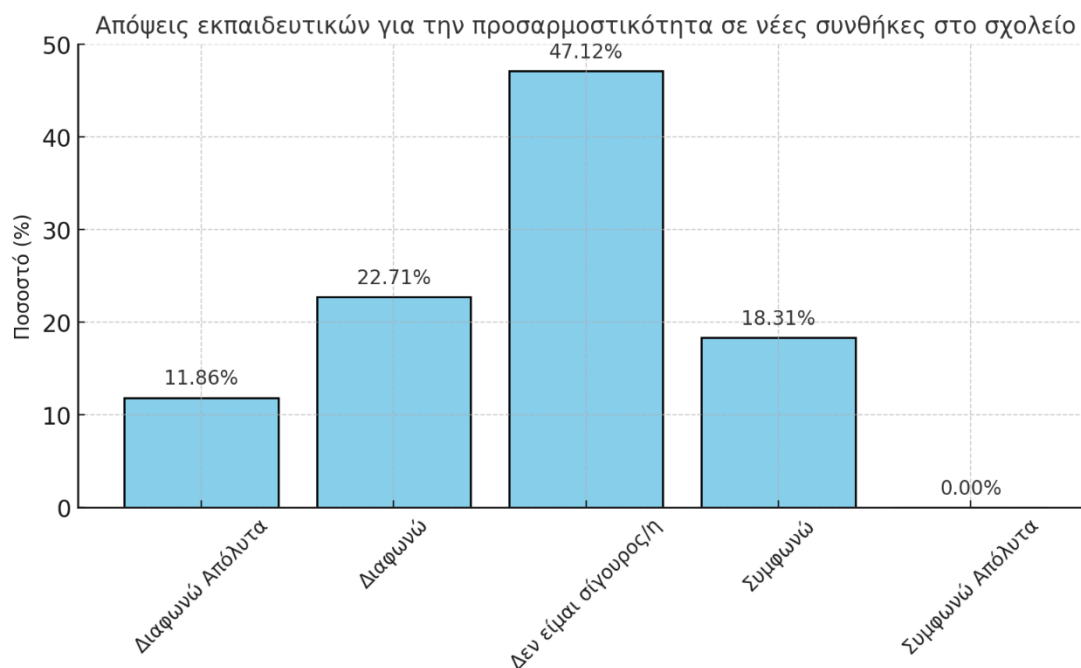
Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα περιγραφικά αποτελέσματα που αποτυπώνουν τα επίπεδα Ψυχικής Ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών:

Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών (**35,6%**) δεν είναι σίγουροι ότι στο σχολείο μπορούν να λειτουργούν με ευελιξία όταν αλλάζουν οι συνθήκες, με μικρή διαφορά να ακολουθούν όσοι συμφωνούν (29,5%). Ένα σημαντικό ποσοστό διαφωνεί (22,7%) και μικρότερο συμφωνεί απόλυτα (12, 2%). Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στο Σχήμα 1.



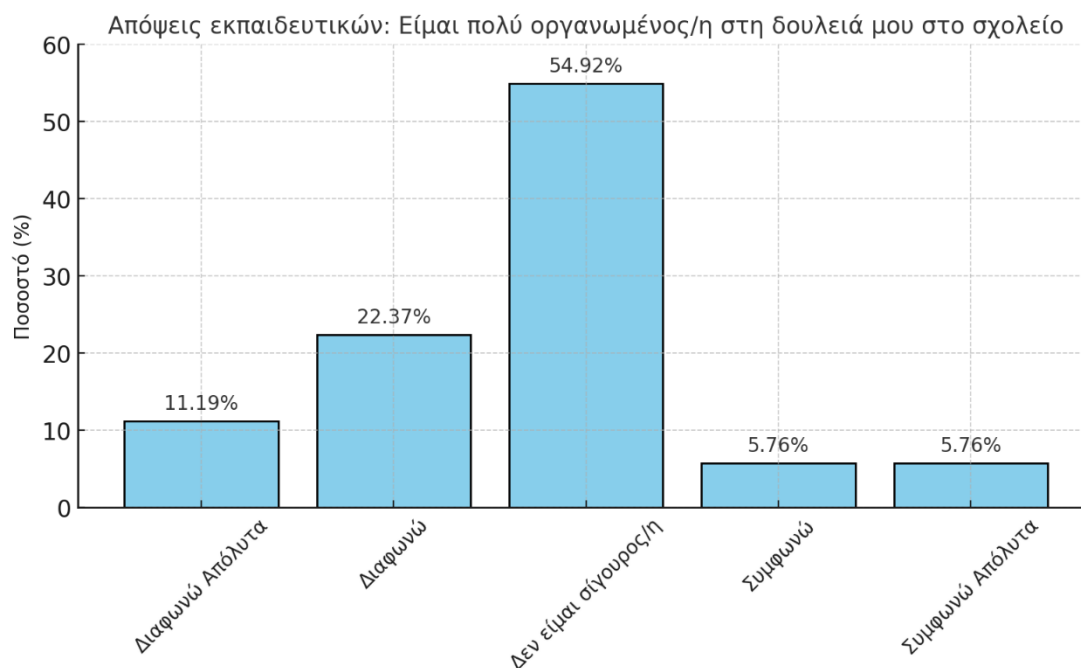
Σχήμα 1 Ιστόγραμμα Σχετικών Συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την ευέλικτη λειτουργία τους στο σχολείο υπό αλλαγή συνθηκών.

Όπως φαίνεται στο Σχήμα 2, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών (47,1%) έχει ουδέτερη στάση. Ένα ποσοστό, της τάξης του 22,7% ,δηλώνει διαφωνία, μόλις το 18,3% συμφωνεί και το 11,9% διαφωνεί απόλυτα.



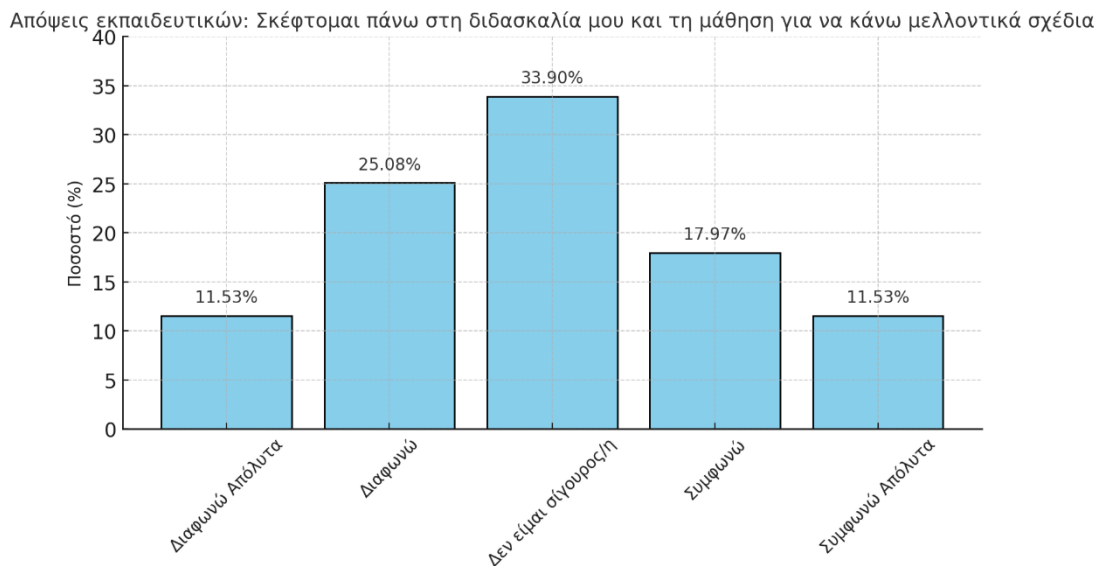
Σχήμα 2 Ιστόγραμμα Σχετικών Συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το αν μπορούν να προσαρμοστούν γρήγορα σε νέες συνθήκες στο σχολείο.

Η συντριπτική πλειονότητα (**54,9%**) των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα ούτε διαφωνούν ούτε συμφωνούν πως είναι πολύ οργανωμένοι στην δουλειά τους στο σχολείο, ενώ το 22,4% διαφωνούν. Τα αποτελέσματα φαίνονται στο Σχήμα 3.



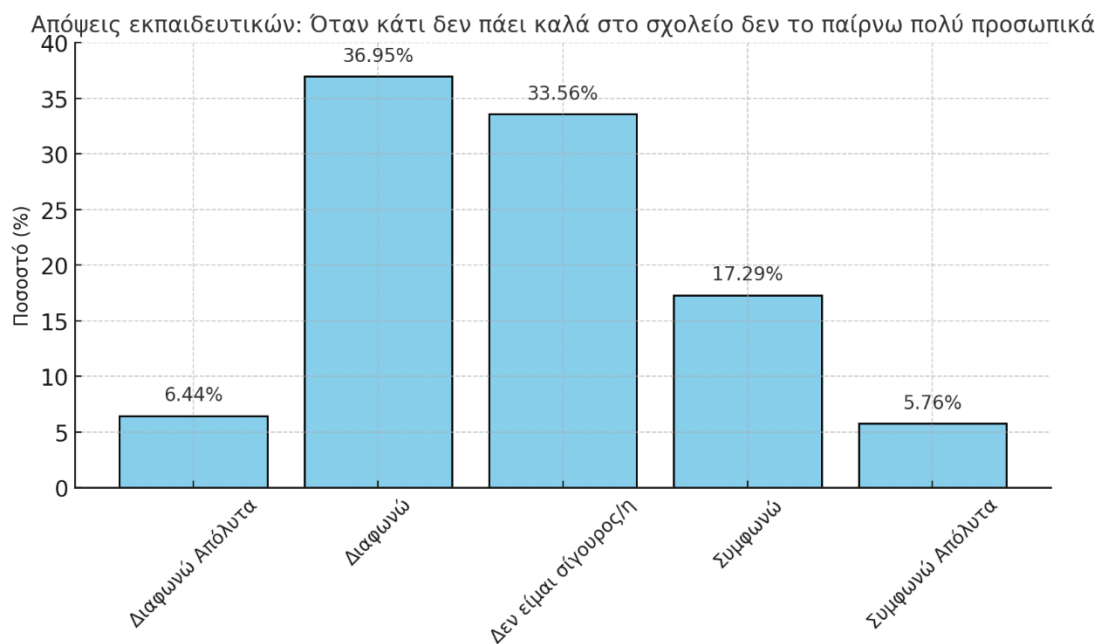
Σχήμα 3 Ιστόγραμμα Σχετικών Συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το αν είναι οργανωμένοι στη δουλειά τους στο σχολείο.

Στο Σχήμα 4, αντίστοιχα, φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί σε υψηλό βαθμό (**33,9%**) είναι ουδέτεροι πως σκέφτονται πάνω στη διδασκαλία τους και τη μάθηση για να κάνουν μελλοντικά σχέδια, το 25,1% διαφωνούν, το 18% συμφωνούν, ενώ όσοι διαφωνούν απόλυτα ή συμφωνούν απόλυτα καταλαμβάνουν μικρότερα ποσοστά (11,5%).



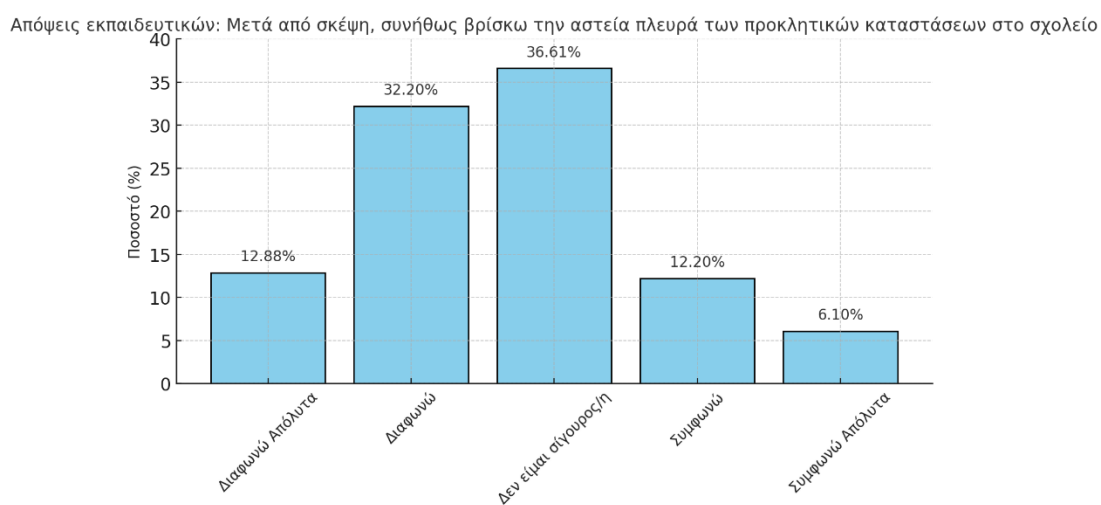
Σχήμα 4 Ιστόγραμμα Σχετικών Συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το αν σκέφτονται πάνω στη διδασκαλία και στη μάθηση για μελλοντικά σχέδια.

Όταν κάτι δεν πάει καλά στο σχολείο, το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών (**36,9%**) διαφωνεί με τη δήλωση ότι δεν το παίρνουν σοβαρά, ενώ ένα σημαντικό ποσοστό (33,6%) δηλώνει ότι δεν είναι σίγουρο για αυτή τη δήλωση. Όσοι συμφωνούν φτάνουν το 17,3%, το 6,4% διαφωνούν απόλυτα και το 5,8% συμφωνούν σε απόλυτο βαθμό.



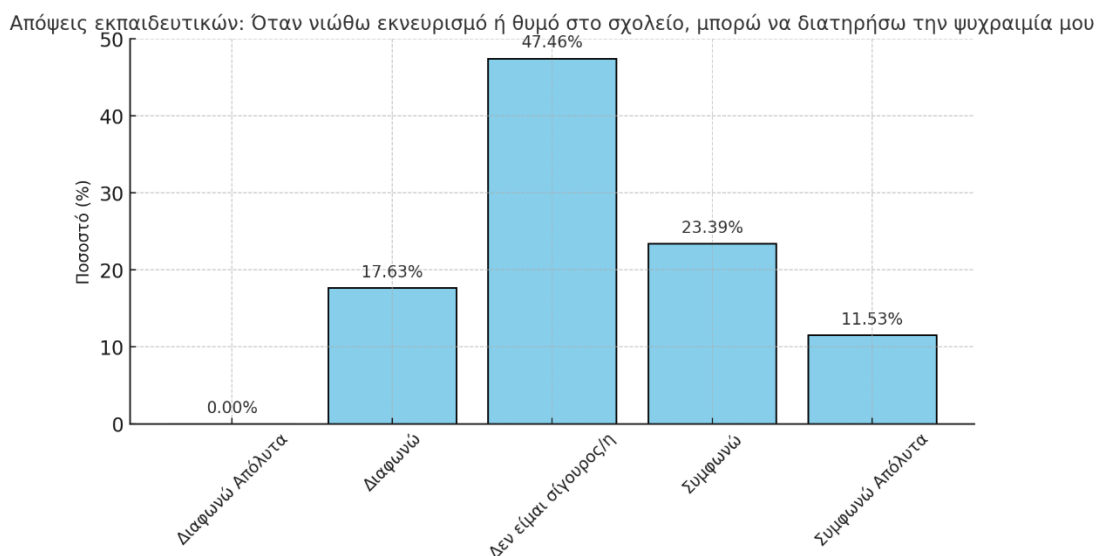
Σχήμα 5 Ιστογράμμο Σχετικών Συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το πόσο προσωπικά παίρνουν κάτι, όταν αυτό δεν πάει καλά στο σχολείο.

Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών (**36,6%**) δηλώνει αβεβαιότητα σχετικά με το αν, μετά από σκέψη, βρίσκουν συνήθως την αστεία πλευρά των προκλητικών καταστάσεων που αντιμετωπίζουν στο σχολείο. Ένα ποσοστό, της τάξης του 32,3%, διαφωνεί με τη δήλωση, ενώ το 12,9% διαφωνεί απόλυτα. Ακόμη, το 12,2% συμφωνεί και το 6,1% συμφωνεί απόλυτα. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στο Σχήμα 6.



Σχήμα 6 Ιστογράμμο Σχετικών Συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το αν βρίσκουν την αστεία πλευρά των προκλητικών καταστάσεων που αντιμετωπίζουν στο σχολείο.

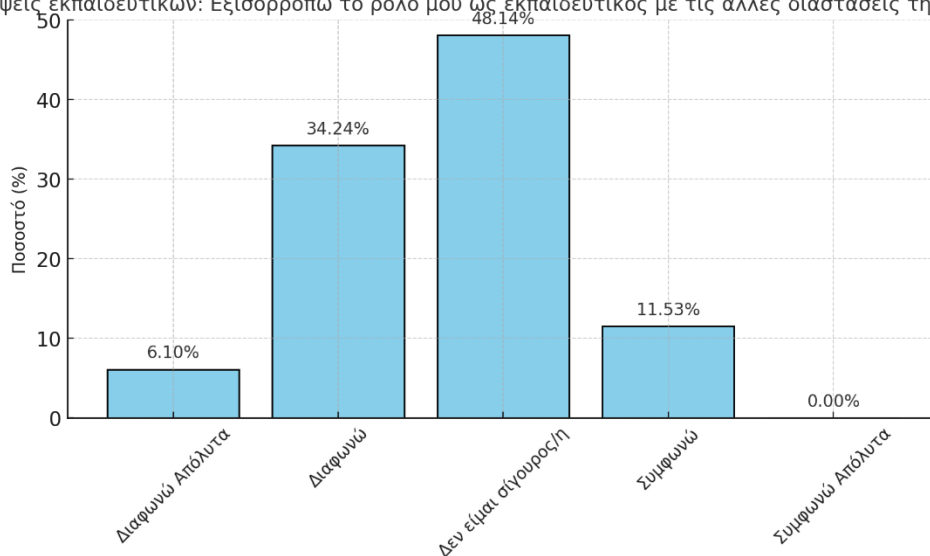
Οι εκπαιδευτικοί στην πλειονότητα τους έχουν ουδέτερη στάση αναφορικά με το ότι όταν νιώθουν θυμό ή εκνευρισμό στο σχολείο, μπορούν να διατηρήσουν την ψυχραιμία τους σε ποσοστό **47,5%**. Ένα ποσοστό της τάξης του 23,4% συμφωνεί, 17,6% διαφωνεί και ένα μικρό ποσοστό 11,5%, συμφωνεί απόλυτα με τη δήλωση αυτή. Τα αποτελέσματα φαίνονται στο Σχήμα 7.



Σχήμα 7 Ιστογράμμο Σχετικών Συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το αν μπορούν να διατηρήσουν την ψυχραιμία τους, όταν νιώθουν εκνευρισμό ή θυμό στο σχολείο.

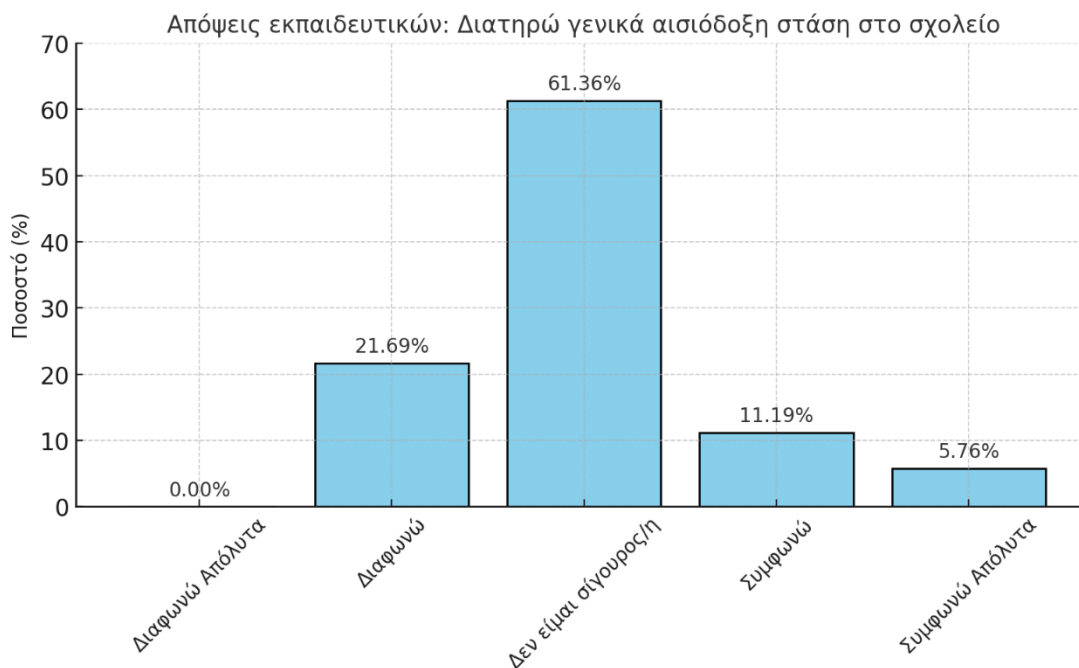
Οι εκπαιδευτικοί είναι αβέβαιοι σε ποσοστό **48,1%** πως εξισορροπούν το ρόλο τους ως εκπαιδευτικοί με άλλες διαστάσεις της ζωής τους και σε ποσοστό 34,2% διαφωνούν. Το 11,5% συμφωνεί, ενώ από την άλλη, ένα ποσοστό 6,1% διαφωνεί με τη δήλωση αυτή. Τα αποτελέσματα φαίνονται στο Σχήμα 8.

Απόψεις εκπαιδευτικών: Εξισορροπώ το ρόλο μου ως εκπαιδευτικός με τις άλλες διαστάσεις της ζωής μου



Σχήμα 8 Ιστόγραμμα Σχετικών Συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το αν εξισορροπούν τον ρόλο του εκπαιδευτικού με τις άλλες διαστάσεις της ζωής τους.

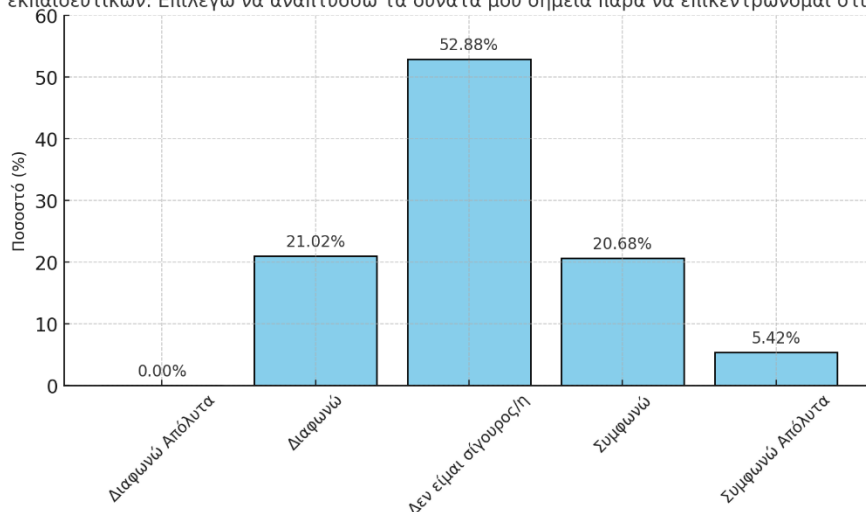
Όπως φαίνεται στο Σχήμα 9, οι εκπαιδευτικοί ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν σε συντριπτικό ποσοστό **61,4%** πως διατηρούν γενικά αισιόδοξη στάση στο σχολείο. Ένα μικρότερο ποσοστό της τάξεως του 21,7% διαφωνεί, ενώ ένα ποσοστό 11,2% συμφωνεί, ενώ το 5,8% συμφωνεί απόλυτα.



Σχήμα 9 Ιστόγραμμα Σχετικών Συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το αν διατηρούν γενικά αισιόδοξη στάση στο σχολείο.

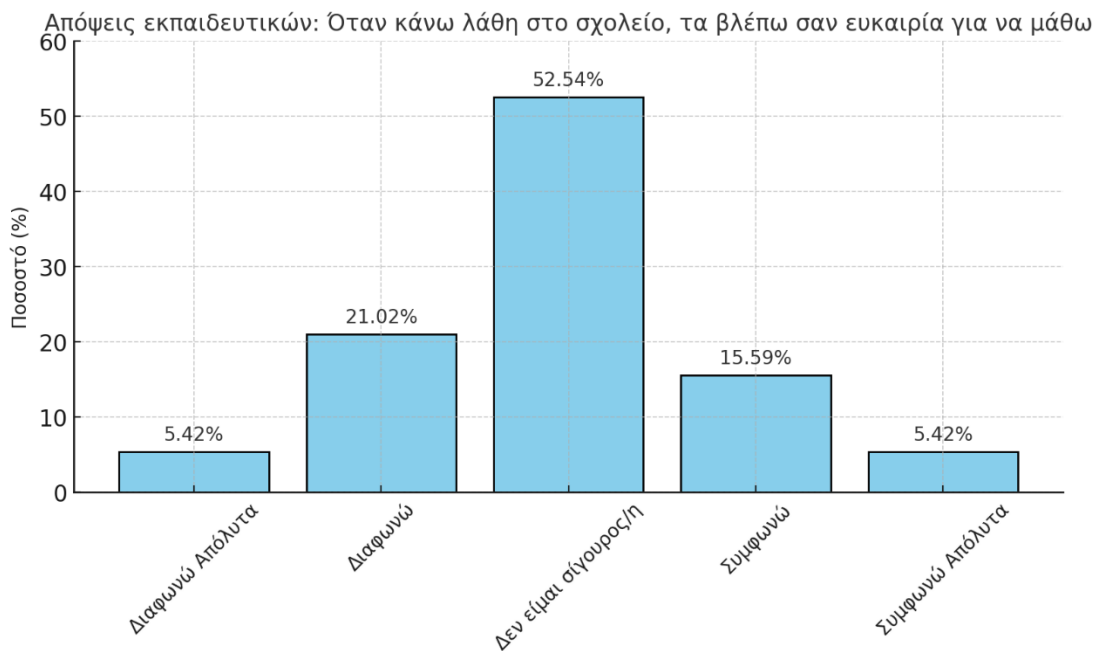
Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (**52,9%**) δηλώνουν αβέβαιοι ως προς το ότι στο σχολείο επιλέγουν να αναπτύσσουν τα δυνατά τους σημεία παρά να επικεντρώνονται στις ελλείψεις τους. Σε ποσοστό 21% διαφωνούν, σε ποσοστό 20,7% συμφωνούν και το 5,4% συμφωνούν απόλυτα. Τα αποτελέσματα φαίνονται στο Σχήμα 10.

Απόψεις εκπαιδευτικών: Επιλέγω να αναπτύσω τα δυνατά μου σημεία παρά να επικεντρώνομαι στις ελλείψεις μου



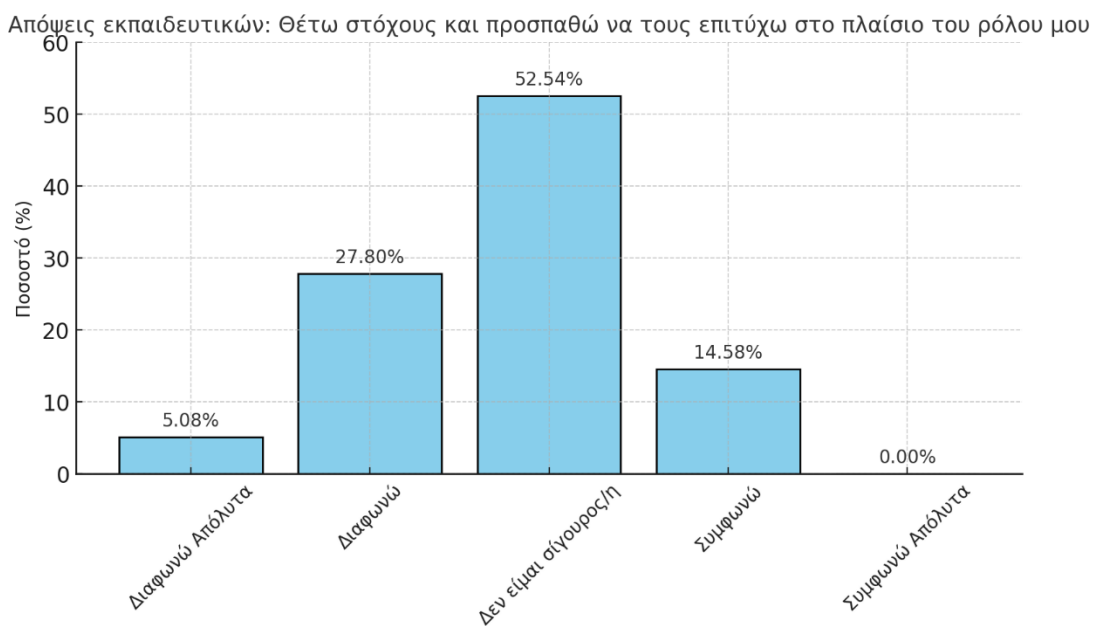
Σχήμα 10 Ιστόγραμμα Σχετικών Συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την επιλογή τους να επικεντρωθούν στα δυνατά τους σημεία παρά στις ελλείψεις τους.

Οι εκπαιδευτικοί στην πλειονότητα τους (**52,5%**) είναι αβέβαιοι πως όταν κάνουν λάθη, τα βλέπουν σαν ευκαιρία για να μάθουν. Ένα μικρότερο ποσοστό, της τάξης του 21% ,διαφωνεί , ενώ ένα ποσοστό 15,6% συμφωνεί. Όσοι συμφωνούν απόλυτα ή διαφωνούν απόλυτα καταλαμβάνουν από 5,4% αντίστοιχα Τα αποτελέσματα φαίνονται στο Σχήμα 11



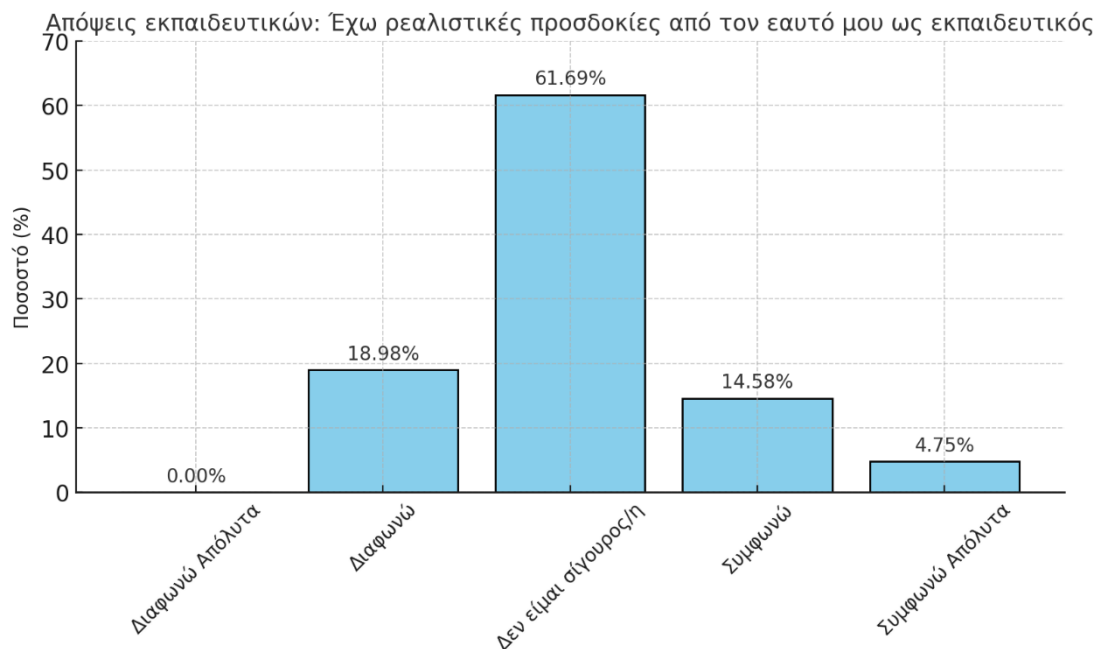
Σχήμα 11 Ιστόγραμμα Σχετικών Συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την αντιμετώπιση των λαθών τους ως ευκαιρία μάθησης.

Στο πλαίσιο του ρόλου τους ως εκπαιδευτικοί, οι συμμετέχοντες στην έρευνα είναι ουδέτεροι, με ποσοστό **52,5%**, στο ότι θέτουν στόχους και προσπαθούν να τους επιτύχουν. Το 27,8% διαφωνούν, το 14,6% συμφωνούν και το 5,1% διαφωνούν απόλυτα. Τα αποτελέσματα φαίνονται στο Σχήμα 12.



Σχήμα 12 Ιστόγραμμα Σχετικών Συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το αν θέτουν στόχους και προσπαθούν να τους πετύχουν στο πλαίσιο του ρόλου τους ως εκπαιδευτικοί.

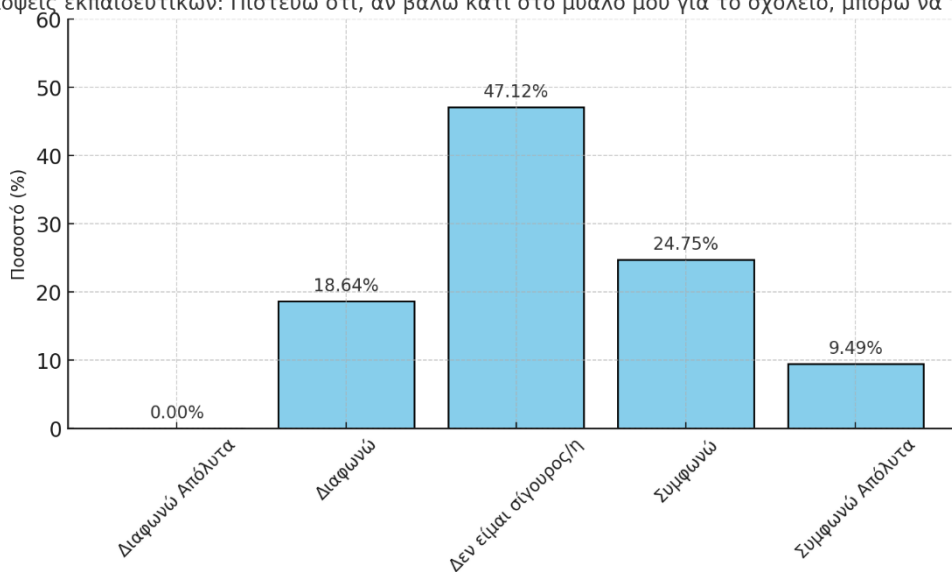
Στη δήλωση αν οι εκπαιδευτικοί έχουν ρεαλιστικές προσδοκίες από τον εαυτό τους φαίνεται πως οι απαντήσεις τους ποικίλουν. Το **61,7%** είναι αβέβαιο, το 19% διαφωνεί, το 14,6% συμφωνεί, ενώ το 4,7% συμφωνεί απόλυτα. Τα αποτελέσματα φαίνονται στο Σχήμα 13.



Σχήμα 13 Ιστογράμμα Σχετικών Συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το αν έχουν ρεαλιστικές προσδοκίες από τον εαυτό τους ως εκπαιδευτικοί.

Οι εκπαιδευτικοί, όπως φαίνεται στο Σχήμα 14, είναι αβέβαιοι πως αν βάλουν κάτι στο μυαλό τους για το σχολείο μπορούν να το πετύχουν σε ποσοστό της τάξης του **47,1%** και συμφωνούν σε ποσοστό 24,7%. Ένα ποσοστό 18,6% διαφωνεί και το 9,5% συμφωνούν απόλυτα.

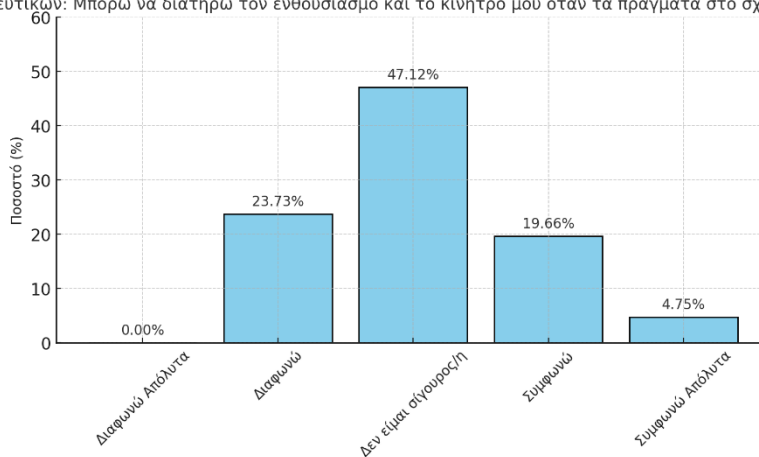
Απόψεις εκπαιδευτικών: Πιστεύω ότι, αν βάλω κάτι στο μυαλό μου για το σχολείο, μπορώ να το πετύχω



Σχήμα 14 Ιστόγραμμα Σχετικών Συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά το ότι αν θέσουν κάτι ως στόχο και μπορούν να το πετύχουν.

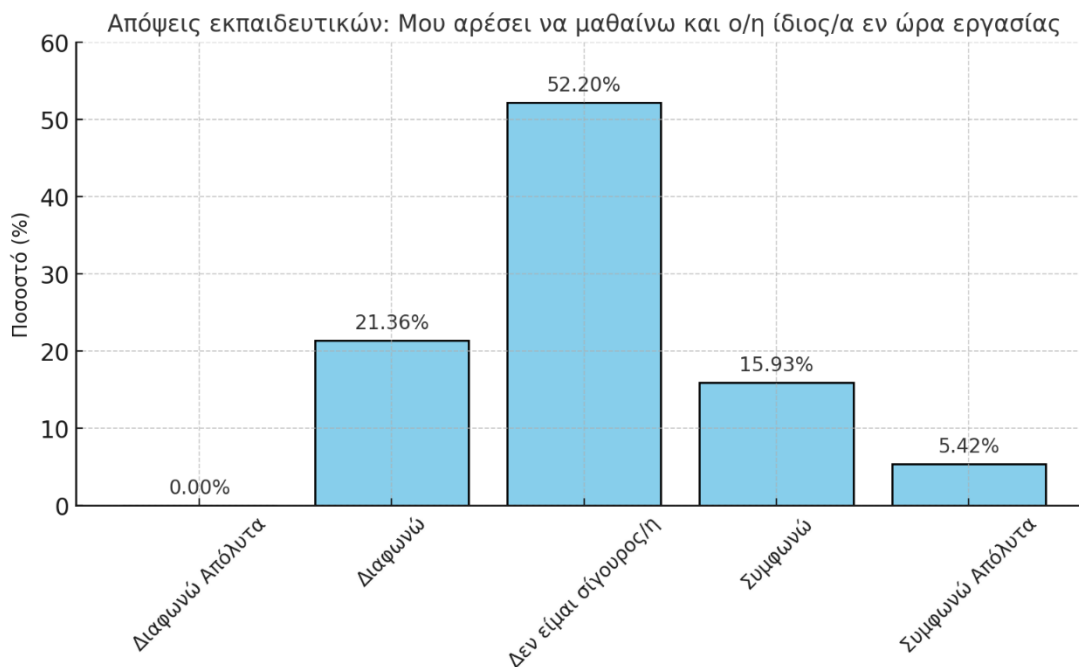
Ακολούθως, παρουσιάζονται οι απαντήσεις που δίνουν οι εκπαιδευτικοί σχετικά με το αν μπορούν να διατηρούν τον ενθουσιασμό και το κίνητρό τους ακόμα και όταν τα πράγματα στο σχολείο γίνονται δύσκολα. Το 47,1% δηλώνει αβέβαιο, το 23,7% διαφωνεί και το 19,7% συμφωνεί. Όσοι διαφωνούν ή συμφωνούν απόλυτα καταλαμβάνουν από 4,7%.. Τα αποτελέσματα φαίνονται στο Σχήμα 15.

Απόψεις εκπαιδευτικών: Μπορώ να διατηρώ τον ενθουσιασμό και το κίνητρό μου όταν τα πράγματα στο σχολείο γίνονται δύσκολα



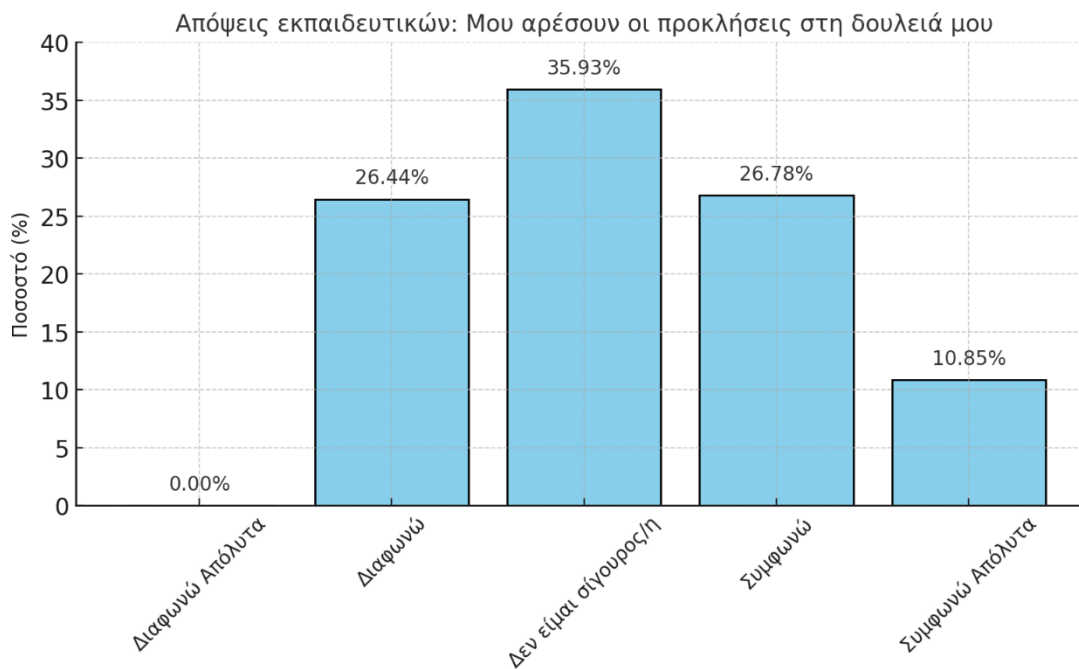
Σχήμα 15 Ιστόγραμμα Σχετικών Συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το αν μπορούν να διατηρήσουν τον ενθουσιασμό και το κίνητρο τους, ακόμα και όταν τα πράγματα στο σχολείο γίνονται δύσκολα.

Στο Σχήμα 16, παρουσιάζεται ότι οι εκπαιδευτικοί είναι αβέβαιοι, σε ποσοστό **52,2%**, ότι τους αρέσει να μαθαίνουν και οι ίδιοι κατά τη διάρκεια της εργασίας τους. Το 21,4% διαφωνούν, το 15,9% συμφωνούν, το 5,4% αγγίζουν όσοι συμφωνούν απόλυτα και το 5,1% διαφωνούν απόλυτα.



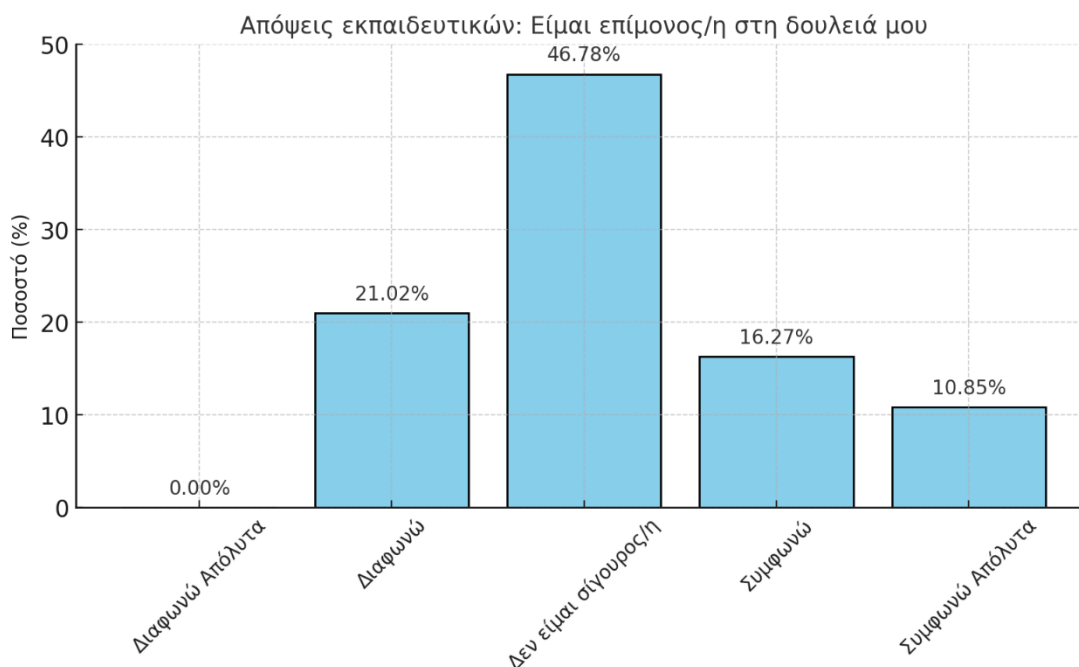
Σχήμα 16 Ιστόγραμμα Σχετικών Συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το αν τους αρέσει να μαθαίνουν και οι ίδιοι εν ώρα εργασίας.

Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών αναφέρει πως δεν είναι σίγουροι σε ποσοστό **35,9%** ότι τους αρέσουν οι προκλήσεις στη δουλειά τους. Ένα ποσοστό 26,8% συμφωνεί, το 26,4% διαφωνεί, ενώ ένα μικρό ποσοστό της τάξης του 10,8% συμφωνεί απόλυτα. Τα αποτελέσματα φαίνονται στο Σχήμα 17.



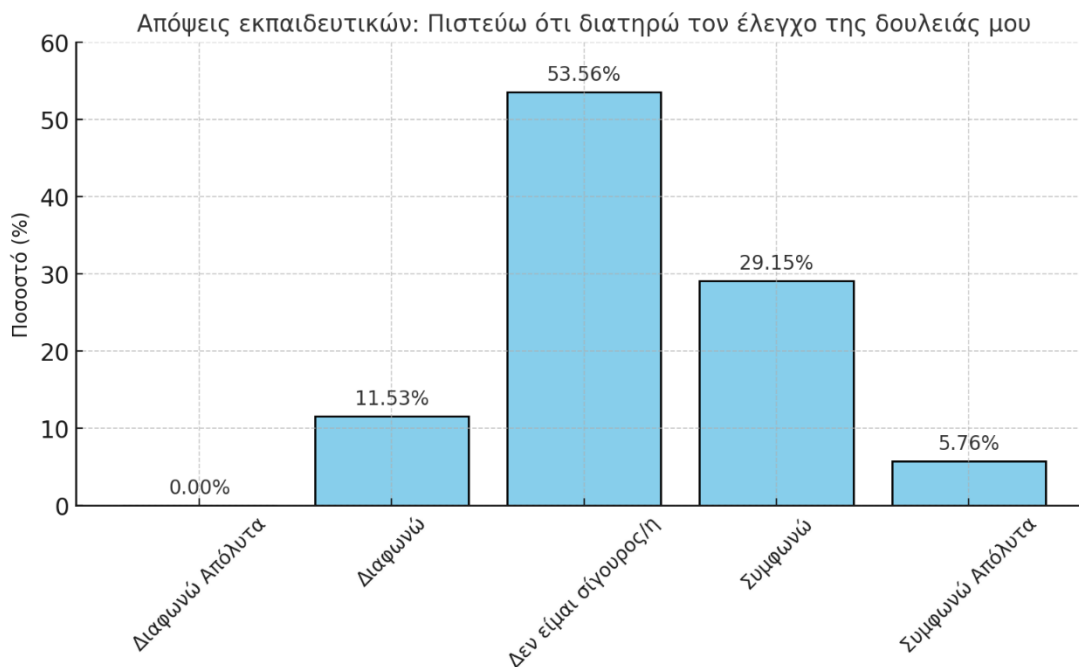
Σχήμα 17 Ιστόγραμμα Σχετικών Συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το αν τους αρέσουν οι προκλήσεις στη δουλειά τους.

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί, είναι αβέβαιοι σε ποσοστό 46,8%, πως είναι επίμονοι στη δουλειά τους, όπως φαίνεται στο Σχήμα 18. Το 21% διαφωνούν, το 16,3% συμφωνούν, το 10,8% συμφωνούν απόλυτα και το 5,1% διαφωνούν απόλυτα.



Σχήμα 18 Ιστόγραμμα Σχετικών Συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά αν είναι επίμονοι στη δουλειά τους.

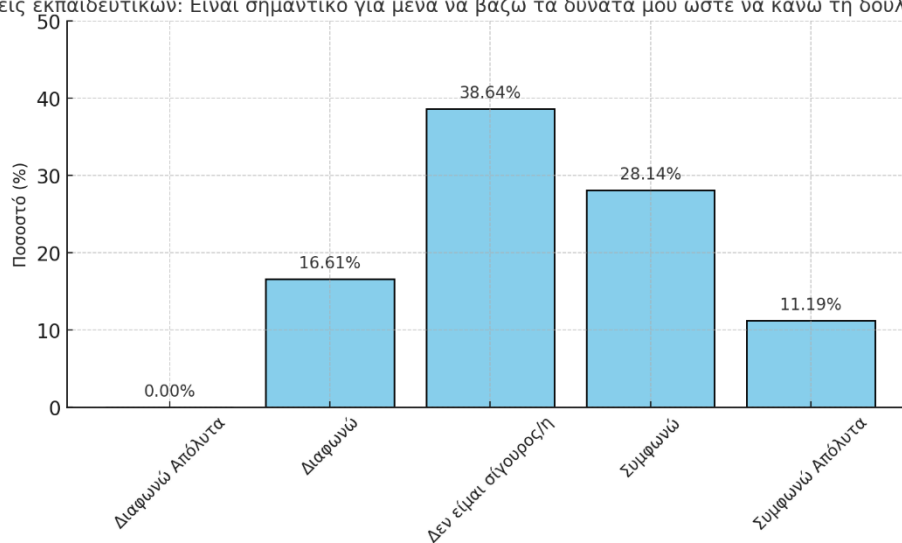
Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί σε ποσοστό 53,6% και συμφωνεί σε ποσοστό 29,2% στο ότι πιστεύουν πως διατηρούν τον έλεγχο της δουλειάς τους. Ένα μικρότερο ποσοστό, της τάξης του 11,5% ,διαφωνεί με τη δήλωση αυτή και το 5,8% συμφωνεί απόλυτα. Τα αποτελέσματα φαίνονται στο Σχήμα 19.



Σχήμα 19 Ιστόγραμμα Σχετικών Συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το αν πιστεύουν ότι διατηρούν τον έλεγχο της δουλειάς τους.

Το κατά πόσο είναι σημαντικό για όλους τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα να βάζουν τα δυνατά τους για να κάνουν καλά τη δουλειά τους, μελετάται στο Σχήμα 20. Οι εκπαιδευτικοί είναι ουδέτεροι σε ποσοστό 38,6%, σε ποσοστό 28,1% συμφωνούν και το 16,6% διαφωνούν. Επιπλέον, το 11,2% συμφωνούν απόλυτα και το 5,4% διαφωνούν απόλυτα.

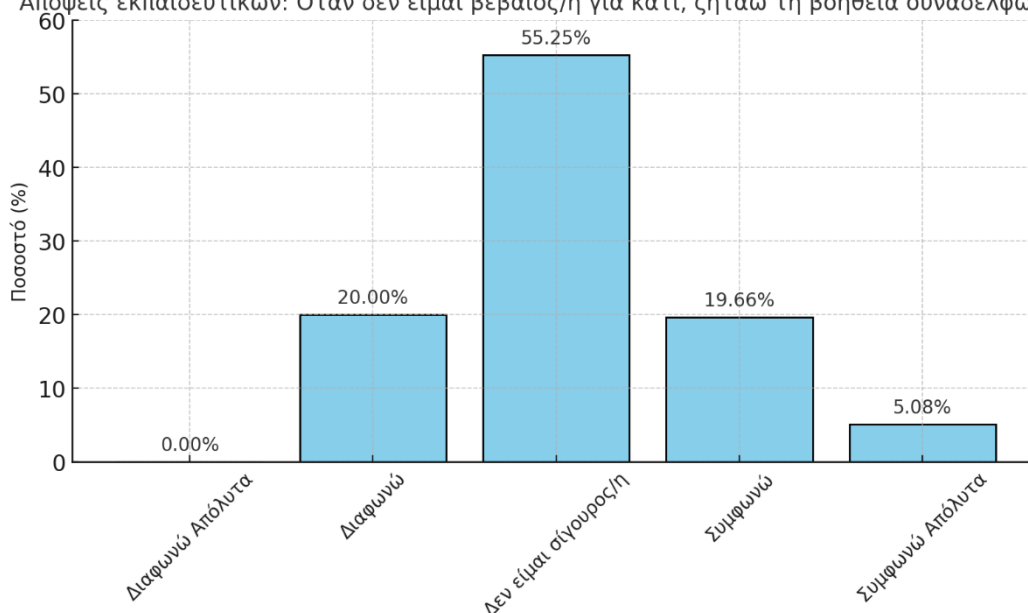
Απόψεις εκπαιδευτικών: Είναι σημαντικό για μένα να βάζω τα δυνατά μου ώστε να κάνω τη δουλειά μου καλά



Σχήμα 20 Ιστόγραμμα Σχετικών Συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το αν είναι σημαντικό για εκείνους να βάζουν τα δυνατά τους, ώστε να κάνουν τη δουλειά τους καλά.

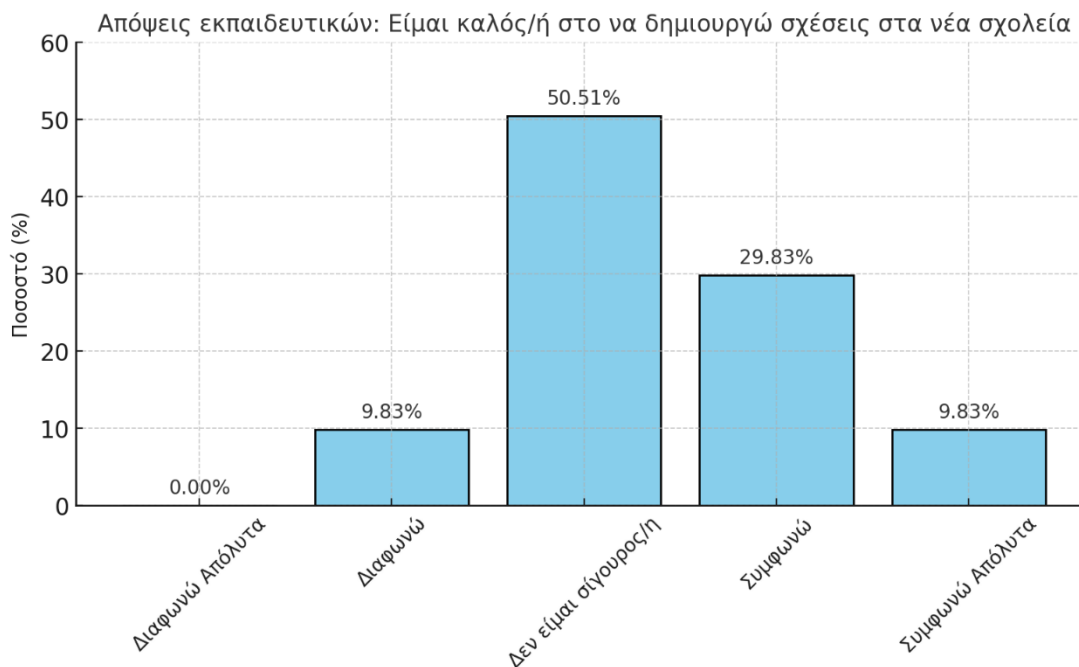
Ακολούθως, διερευνάται το εάν όταν δεν είναι βέβαιοι οι εκπαιδευτικοί για κάτι ζητάνε τη βοήθεια των συναδέλφων τους, μέσα από το Σχήμα 21. Οι εκπαιδευτικοί είναι αβέβαιοι σε ποσοστό **55,3%**, διαφωνούν σε ποσοστό 20%, συμφωνούν σε ποσοστό 19,7% και συμφωνούν απόλυτα σε ποσοστό 5,1%.

Απόψεις εκπαιδευτικών: Όταν δεν είμαι βέβαιος/η για κάτι, ζητώ τη βοήθεια συναδέλφων μου



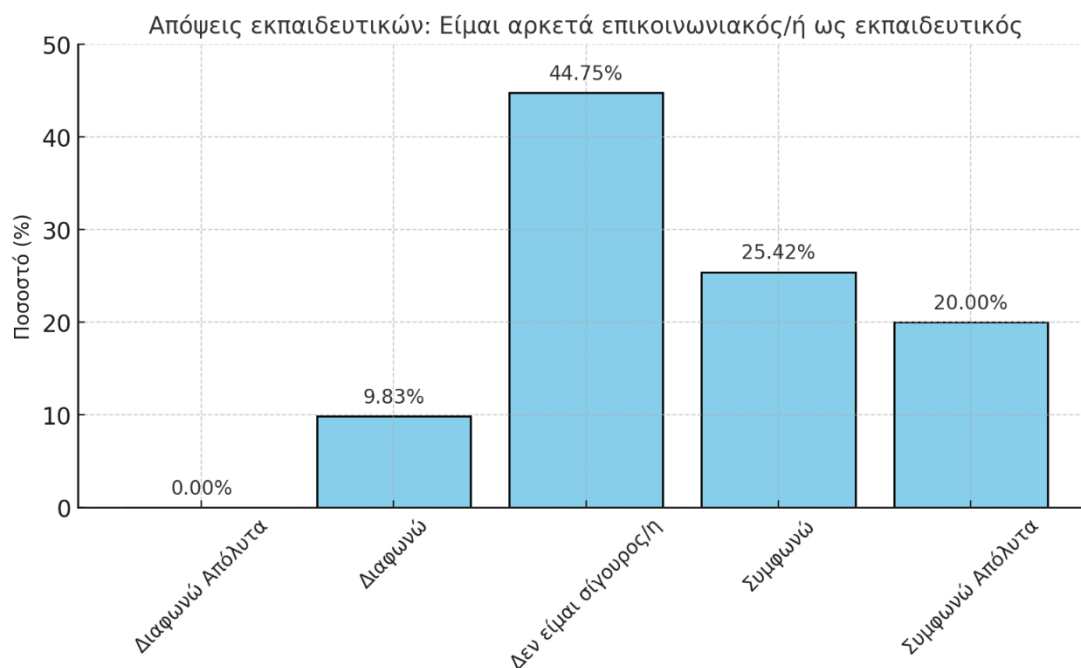
Σχήμα 21 Ιστόγραμμα Σχετικών Συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το αν ζητάνε τη βοήθεια συναδέλφων τους, όταν δεν είναι βέβαιοι για κάτι.

Οι εκπαιδευτικοί δίνουν παρόμοιες απαντήσεις αναφορικά με το αν είναι καλοί/ές στο να δημιουργούν σχέσεις στα νέα σχολεία. Το **50,5%** είναι αβέβαιο, το 29,8% συμφωνεί ενώ όσοι διαφωνούν ή συμφωνούν απόλυτα αγγίζουν από 9,8%. Τα αποτελέσματα φαίνονται στο Σχήμα 22.



Σχήμα 22 Ιστόγραμμα Σχετικών Συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το αν είναι καλοί στο να δημιουργούν σχέσεις στα νέα σχολεία.

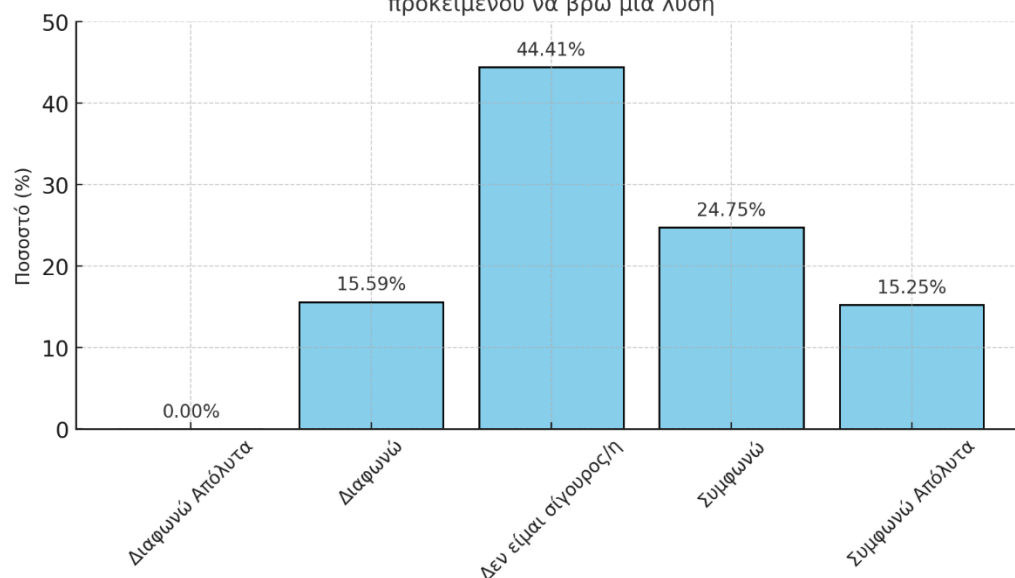
Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί είναι αβέβαιοι σε ποσοστό 44,7%, αλλά επίσης συμφωνούν ή συμφωνούν απόλυτα πως είναι αρκετά επικοινωνιακοί στη δουλειά τους (25,4% και 20% αντίστοιχα). Ένα ποσοστό 9,8%, δηλώνει πως διαφωνεί, όπως φαίνεται στο Σχήμα 23.



Σχήμα 23 Ιστόγραμμα Σχετικών Συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το αν είναι αρκετά επικοινωνιακοί ως εκπαιδευτικοί.

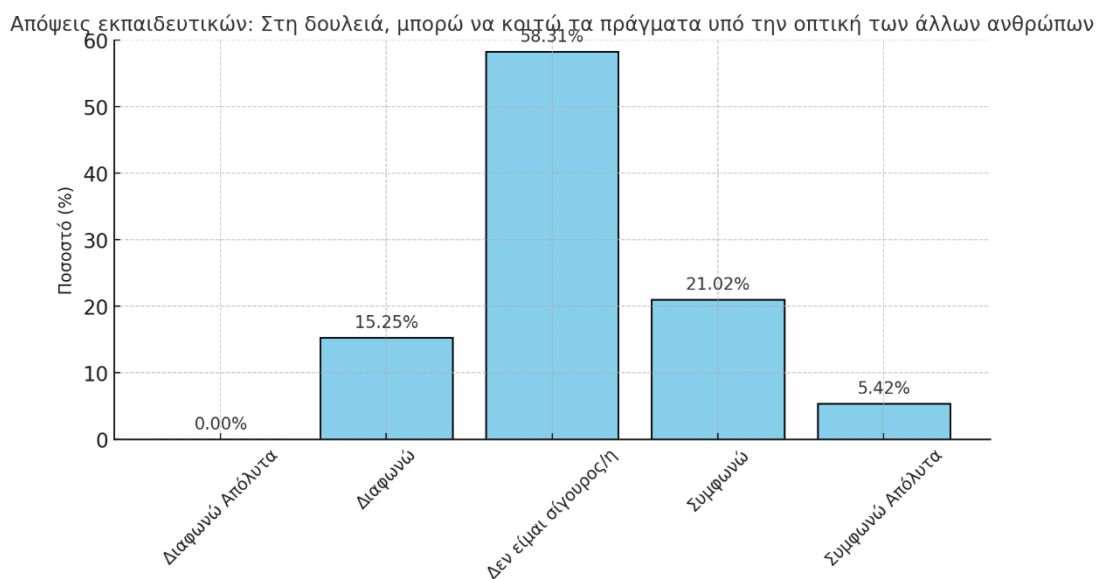
Όπως φαίνεται στο Σχήμα 24, οι εκπαιδευτικοί δίνουν διαφορετικές απαντήσεις σχετικά με το αν μπορούν στη δουλειά τους να δουν μία κατάσταση από διαφορετικές μεριές, προκειμένου να βρουν μία λύση. Το **44,4%** είναι αβέβαιο, το 24,7% συμφωνεί, το 15,6% διαφωνεί και το 15,3% συμφωνεί απόλυτα.

Απόψεις εκπαιδευτικών: Στη δουλειά μου, μπορώ να δω μια κατάσταση από διαφορετικές μεριές, προκειμένου να βρω μια λύση



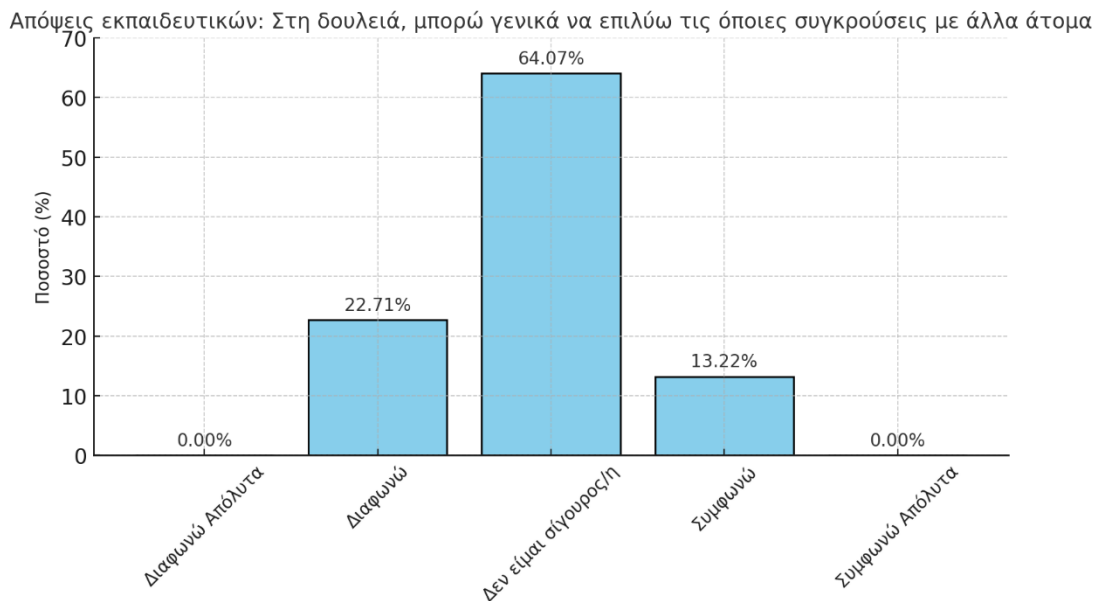
Σχήμα 24 Ιστόγραμμα Σχετικών Συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το αν μπορούν να δουν στη δουλειά τους μια κατάσταση από διαφορετικές μεριές, προκειμένου να βρουν μια λύση.

Το **58,3%** το εκπαιδευτικών ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί και το 21% συμφωνεί πως στη δουλειά τους μπορούν να κοιτούν τα πράγματα υπό την οπτική των άλλων ανθρώπων. Ένα ποσοστό της τάξης του 15,3 % διαφωνεί και το 5,4% συμφωνεί απόλυτα, όπως φαίνεται στο Σχήμα 25.



Σχήμα 25 Ιστόγραμμα Σχετικών Συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το αν μπορούν στη δουλειά να κοιτούν τα πράγματα υπό την οπτική άλλων ανθρώπων.

Τέλος, οι εκπαιδευτικοί σε ποσοστό **64,1%** και 22,7% δεν είναι σίγουροι και διαφωνούν αντίστοιχα, με το 13,2% να συμφωνούν πως στη δουλειά τους μπορούν να επιλύουν τις όποιες προκλήσεις προκύπτουν με άλλα άτομα. Τα αποτελέσματα φαίνονται στο Σχήμα 26.



Σχήμα 26 Ιστογράμμο Σχετικών Συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το αν στη δουλειά μπορούν να επιλύουν, γενικά, τις όποιες συγκρούσεις με άλλα άτομα.

Το σύνολο των δηλώσεων αποτυπώνεται με τη χρήση μέσων τιμών και τυπικών αποκλίσεων, προσφέροντας τη δυνατότητα άμεσης σύγκρισης μεταξύ τους. Όπως φαίνεται στο Σχήμα 27, οι ερωτώμενοι τείνουν να συμφωνούν περισσότερο με δηλώσεις που σχετίζονται με τις επικοινωνιακές και κοινωνικές τους δεξιότητες. Συγκεκριμένα, η υψηλότερη μέση τιμή (Μ.Ο. = 3.56, Τ.Α. = 0.92) αφορά τη δήλωση ότι είναι αρκετά επικοινωνιακοί ως εκπαιδευτικοί. Παρόμοια υψηλή μέση τιμή (Μ.Ο. = 3.40, Τ.Α. = 0.80) εμφανίζει η δήλωση ότι είναι καλοί στο να δημιουργούν σχέσεις στα νέα σχολεία.

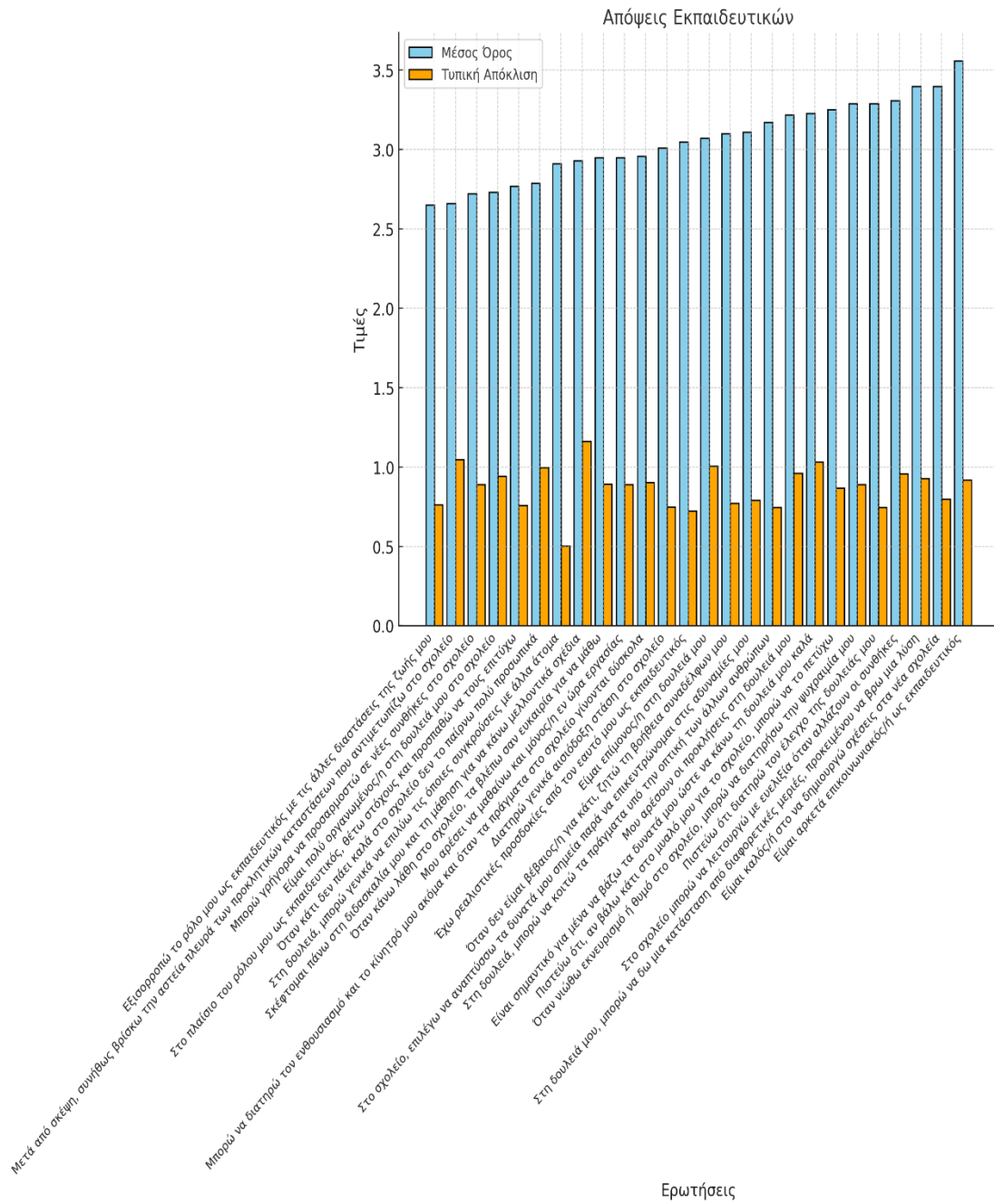
Αντίθετα, η χαμηλότερη μέση τιμή (Μ.Ο. = 2.65, Τ.Α. = 0.76) καταγράφεται στη δήλωση ότι εξισορροπούν το ρόλο τους ως εκπαιδευτικοί με τις άλλες διαστάσεις της ζωής τους, γεγονός που μπορεί να υποδηλώνει δυσκολία στη διαχείριση του επαγγελματικού και προσωπικού χρόνου. Επίσης, οι ερωτώμενοι φαίνεται να συμφωνούν λιγότερο (Μ.Ο. = 2.66, Τ.Α. = 1.05) ότι βρίσκουν την αστεία πλευρά των προκλητικών καταστάσεων, στοιχείο που ενδεχομένως αντικατοπτρίζει τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν στο σχολικό περιβάλλον.

Η τυπική απόκλιση, ως δείκτης διασποράς, αναδεικνύει ότι οι δηλώσεις με τις χαμηλότερες τιμές (όπως το "Διατηρώ γενικά αισιόδοξη στάση στο σχολείο", T.A. = 0.75) αντικατοπτρίζουν μεγαλύτερη ομοιογένεια στις απαντήσεις των ερωτώμενων, υποδηλώνοντας μεγαλύτερη σύγκλιση στις απόψεις τους. Από την άλλη, δηλώσεις όπως "Σκέφτομαι τη διδασκαλία μου και τη μάθηση για μελλοντικά σχέδια" (T.A. = 1.16) εμφανίζουν μεγαλύτερη διασπορά, γεγονός που υποδηλώνει διαφοροποίηση στην αντίληψη ή στην πρακτική εφαρμογή του συγκεκριμένου χαρακτηριστικού.

Επιπλέον, αξίζει να σημειωθεί ότι δηλώσεις που σχετίζονται με τη διατήρηση της ψυχραιμίας και της αυτοπεποίθησης καταγράφουν σχετικά υψηλές μέσες τιμές. Για παράδειγμα, η δήλωση "Πιστεύω ότι διατηρώ τον έλεγχο της δουλειάς μου" έχει μέσο όρο 3.29 και σχετικά χαμηλή τυπική απόκλιση (T.A. = 0.74), υποδεικνύοντας γενική αποδοχή και ομοιογένεια στις απαντήσεις. Αυτό πιθανώς αναδεικνύει τη σημασία της αυτοπεποίθησης και της αίσθησης ελέγχου για την επαγγελματική αποτελεσματικότητα.

Τέλος, δηλώσεις που σχετίζονται με την προσαρμοστικότητα, όπως "Μπορώ να λειτουργώ με ευελιξία όταν αλλάζουν οι συνθήκες" (M.O. = 3.31, T.A. = 0.96), εμφανίζουν υψηλή μέση τιμή, υποδηλώνοντας ότι οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται σε μεγάλο βαθμό ικανοί να διαχειρίζονται αλλαγές στο σχολικό περιβάλλον.

Συμπερασματικά, τα αποτελέσματα δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν ισχυρές επικοινωνιακές δεξιότητες, υψηλή αυτοπεποίθηση και προσαρμοστικότητα, ενώ ενδέχεται να δυσκολεύονται περισσότερο στη διατήρηση της ισορροπίας μεταξύ επαγγελματικής και προσωπικής ζωής. Τα δεδομένα αυτά μπορούν να αποτελέσουν βάση για στοχευμένες παρεμβάσεις που θα ενισχύσουν περαιτέρω την ψυχική ανθεκτικότητα και την επαγγελματική ικανοποίηση.



Σχήμα 27 Μέσος Όρος και Τυπική Απόκλιση Δηλώσεων Εκπαιδευτικών

6.3. Ευρήματα και Αποτελέσματα Αναλύσεων αναφορικά με το Ερευνητικό Ερώτημα β/ Εργασιακό Άγχος Εκπαιδευτικών

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, όπως αναφέρεται στο κεφάλαιο όπου περιγράφεται η ταυτότητα της έρευνας, είναι το παρακάτω:

Ερευνητικό Ερώτημα β

Ποιος είναι ο βαθμός του άγχους των εκπαιδευτικών που εργάζονται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση της περιφέρειας Αττικής;

Η περιγραφική στατιστική χρησιμοποιήθηκε για να αναλυθούν και να αποτυπωθούν τα επίπεδα άγχους που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα. Βάσει των αποτελεσμάτων, το μέγιστο δυνατό σκορ για το άγχος ορίστηκε στις **80 μονάδες**, όπου οι υψηλότερες τιμές αντανακλούν υψηλότερα επίπεδα άγχους. Οι εκπαιδευτικοί στο δείγμα παρουσίασαν **μέτριο βαθμό άγχους**, με **μέσο όρο (M.O.) 45,11** και **τυπική απόκλιση (T.A.) 7,946**.

Ο μέσος όρος (**M.O. = 45,11**) δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί βιώνουν άγχος, ωστόσο τα επίπεδά του κυμαίνονται κυρίως μεταξύ χαμηλών και μέτριων τιμών, χωρίς να πλησιάζουν ακραία επίπεδα που θα μπορούσαν να υποδεικνύουν έντονη συναισθηματική επιβάρυνση. Αυτό υποδηλώνει ότι, ενώ το άγχος είναι παρόν, δεν φαίνεται να επηρεάζει σε κρίσιμο βαθμό τη λειτουργικότητα των εκπαιδευτικών στο σύνολό τους.

Η **τυπική απόκλιση (T.A. = 7,946)** προσφέρει πληροφορίες για τη διασπορά των τιμών γύρω από τον μέσο όρο. Η σχετικά μικρή απόκλιση υποδηλώνει ότι οι περισσότερες τιμές βρίσκονται κοντά στον μέσο όρο, γεγονός που φανερώνει μια σχετική ομοιογένεια στα επίπεδα άγχους που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί. Με άλλα λόγια, η πλειονότητα των συμμετεχόντων παρουσιάζει παρόμοια επίπεδα άγχους, χωρίς

σημαντικές αποκλίσεις που θα μπορούσαν να υποδείξουν διαφοροποιήσεις μεταξύ επιμέρους υποομάδων.

Αυτή η ανάλυση καταδεικνύει ότι, παρά τις προκλήσεις του επαγγέλματος, οι εκπαιδευτικοί καταφέρνουν να διατηρούν τα επίπεδα άγχους τους σε ανεκτά πλαίσια, με τις περισσότερες μετρήσεις να δείχνουν μέτρια συναισθηματική επιβάρυνση.

Σύμφωνα με την κλείδα του ερωτηματολογίου, τα επίπεδα άγχους υπολογίζονται βάσει του αθροίσματος των απαντήσεων. Τα περιγραφικά αποτελέσματα που καταγράφονται στον **Πίνακα 2** αποκαλύπτουν τα εξής:

- **66,8%** των εκπαιδευτικών δήλωσαν ότι "μερικές φορές" ανησυχούν υπερβολικά για κάτι ασήμαντο.
- **65,8%** ανέφεραν ότι "μερικές φορές" προσπαθούν να αποφύγουν την αντιμετώπιση μιας κρίσης.
- **62,7%** δήλωσαν ότι "μερικές φορές" βιώνουν ένταση ή αναστάτωση όταν σκέφτονται τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν.
- **60,3%** των συμμετεχόντων δήλωσαν ότι "μερικές φορές" βρίσκονται σε κατάσταση υπερδιέγερσης.
- **58,6%** ανέφεραν ότι "μερικές φορές" μια ασήμαντη σκέψη τους ενοχλεί.
- **53,9%** βρίσκονται σε συνεχή αγωνία.
- **56,3%** δήλωσαν ότι συχνά αισθάνονται ευχάριστα, γεγονός που υποδηλώνει ότι, παρά το άγχος, εμφανίζουν συχνά θετικά συναισθήματα.

Πίνακας 2 Εργασιακό Άγχος Εκπαιδευτικών

	Σχεδόν ποτέ (%)	Μερικές φορές (%)	Συχνά (%)	Σχεδόν πάντα (%)
Αισθάνομαι ευχάριστα		38.0	56.3	5.8
Κουράζομαι εύκολα	16.3	35.3	43.7	4.7
Βρίσκομαι σε συνεχή αγωνία	10.5	26.1	53.9	9.5
Εύχομαι να μπορούσα να είμαι τόσο ευτυχισμένος/η όσο φαίνεται να είναι άλλοι	16.3	53.2	30.5	
Μένω πίσω στις δουλειές μου, γιατί δεν μπορώ να αποφασίσω αρκετά γρήγορα	27.5	38.6	22.7	11.2
Αισθάνομαι αναπαυμένος/η	5.1	41.7	42.0	11.2
Είμαι ήρεμος/η, ψύχραιμος/η και συγκεντρωμένος/η	9.5	42.7	32.2	15.6
Αισθάνομαι πως οι δυσκολίες συσσωρεύονται και δε μπορώ να τις ξεπεράσω	24.1	44.4	28.1	3.4
Ανησυχώ πάρα πολύ για κάτι που στην πραγματικότητα δεν έχει σημασία	9.5	66.8	20.3	3.4

Βρίσκομαι σε συνεχή υπέρταση	12.2	58.3	26.4	3.1
Έχω την τάση να βλέπω τα πράγματα δύσκολα	5.1	58.0	28.1	8.8
Μου λείπει η αυτοπεποίθηση	8.8	56.3	26.4	8.5
Αισθάνομαι ασφαλής	5.4	55.9	22.7	15.9
Προσπαθώ να αποφύγω την αντιμετώπιση μιας κρίσης ή μιας δυσκολίας	20.3	65.8	13.9	
Βρίσκομαι σε υπερδιέγερση	15.3	60.3	24.4	
Είμαι ικανοποιημένος/η		48.1	32.2	19.7
Κάποια ασήμαντη σκέψη μου περνά από το μυαλό και με ενοχλεί	14.2	58.6	22.7	4.4
Παίρνω τις απογοητεύσεις τόσο πολύ στα σοβαρά, ώστε δεν μπορώ να τις διώξω από τη σκέψη μου	15.3	58.3	26.4	
Είμαι ένας σταθερός χαρακτήρας	10.8	33.6	39.0	16.6
Έρχομαι σε μια κατάσταση έντασης ή αναστάτωσης, όταν σκέφτομαι τις τρέχουσες δυσκολίες και τα ενδιαφέροντα μου	24.7	62.7	12.5	

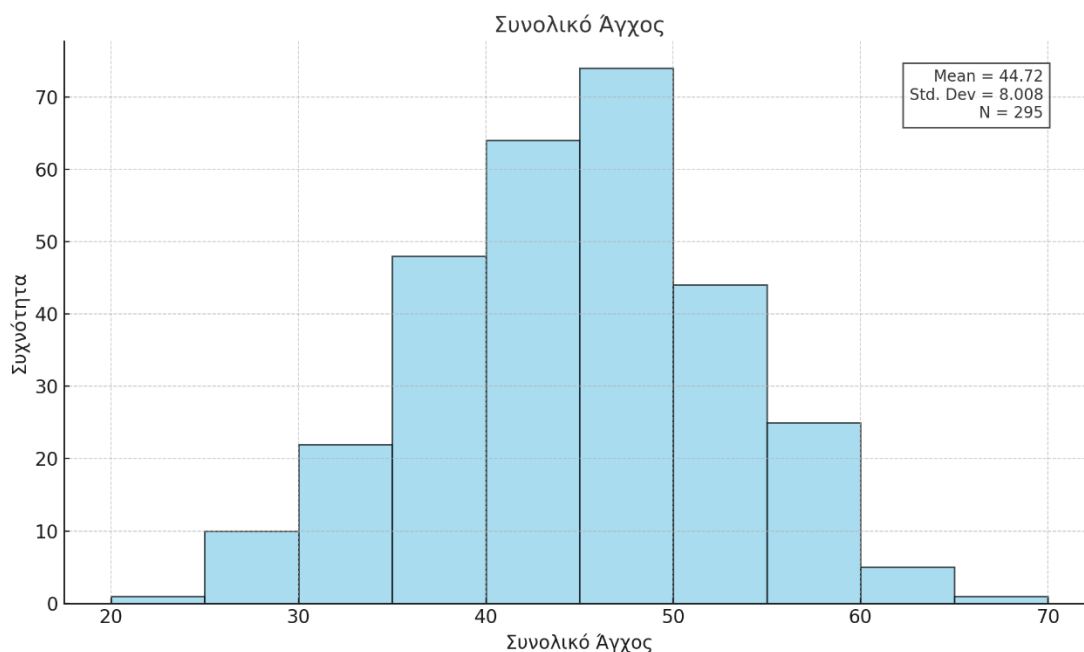
Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι, ενώ οι εκπαιδευτικοί εμφανίζουν **μέτρια επίπεδα άγχους**, καταφέρνουν να διατηρούν **θετική συναισθηματική διάθεση** και να παραμένουν **ψυχραιμοί και συγκεντρωμένοι**. Ωστόσο, αρκετοί αντιμετωπίζουν **συνεχή αγωνία** και επηρεάζονται από αρνητικά συναισθήματα, όπως ανησυχία και ένταση.

Η ανάλυση υποδηλώνει ότι, αν και οι εκπαιδευτικοί διαχειρίζονται τα επίπεδα άγχους τους με σχετική αποτελεσματικότητα, υπάρχουν ενδείξεις για συναισθηματική επιβάρυνση που σχετίζεται με την εργασία. Η διατήρηση της σταθερότητας και της ψυχραιμίας τους υποδεικνύει ανθεκτικότητα, αλλά η ύπαρξη συνεχούς αγωνίας και ανησυχίας δείχνει την ανάγκη για στοχευμένες παρεμβάσεις υποστήριξης.

Το παρακάτω γράφημα (**Σχήμα 28**) παρουσιάζει συγκεντρωτικά τον μέσο όρο των απαντήσεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με τα επίπεδα άγχους που βιώνουν. Τα δεδομένα δείχνουν ότι η ελάχιστη τιμή βρίσκεται λίγο κάτω από τις 30 μονάδες, ενώ η μέγιστη τιμή ξεπερνά ελαφρώς τις 60 μονάδες. Η πλειονότητα των μέσων όρων συγκεντρώνεται γύρω στις 45 μονάδες.

Αυτό υποδηλώνει ότι, παρά το γεγονός ότι τα επίπεδα άγχους κυμαίνονται γενικά από χαμηλά έως μέτρια, παρατηρούνται σημαντικές διακυμάνσεις. Οι διακυμάνσεις αυτές

ενδέχεται να σχετίζονται με παράγοντες όπως η επαγγελματική εμπειρία και οι συνθήκες εργασίας κάθε εκπαιδευτικού.



Σχήμα 28 Μέσος Όρος Απαντήσεων για τα Επίπεδα Άγχους των Εκπαιδευτικών

6.4. Ευρήματα και Αποτελέσματα Αναλύσεων αναφορικά με το Ερευνητικό Ερώτημα γ/Συσχέτιση Ψυχικής Ανθεκτικότητας και Εργασιακού Άγχους Εκπαιδευτικών

Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα, όπως αναφέρεται στο κεφάλαιο όπου περιγράφεται η ταυτότητα της έρευνας, είναι το παρακάτω:

Ερευνητικό Ερώτημα γ

Υπάρχει σχέση ανάμεσα στην Ψυχική Ανθεκτικότητα και το Άγχος των εκπαιδευτικών που εργάζονται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση της περιφέρειας Αττικής;

Για να διερευνηθεί η σχέση ανάμεσα στην Ψυχική Ανθεκτικότητα και το Άγχος των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην περιφέρεια Αττικής, πραγματοποιήθηκε έλεγχος κανονικότητας της κατανομής του πληθυσμού μέσω του τεστ **Kolmogorov-Smirnov**. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η κατανομή των δεδομένων δεν είναι κανονική (**p-value < 0,050**), οδηγώντας στην απόρριψη της υπόθεσης κανονικότητας και στην επιλογή μη παραμετρικών ελέγχων.

Για τη διερεύνηση της σχέσης μεταξύ Ψυχικής Ανθεκτικότητας και Άγχους, χρησιμοποιήθηκε ο μη παραμετρικός **συντελεστής Spearman**, με επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $p = 0,050$. Τα αποτελέσματα (Πίνακας 3) έδειξαν ισχυρή και στατιστικά σημαντική αρνητική **συσχέτιση ($r = -0,881, p < 0,001$)**. Αυτό υποδηλώνει ότι υψηλότερα επίπεδα Ψυχικής Ανθεκτικότητας σχετίζονται με χαμηλότερα επίπεδα Άγχους. Η στατιστική σημαντικότητα επιβεβαιώνει ότι η σχέση δεν είναι τυχαία και ευθυγραμμίζεται με τα ευρήματα της προηγούμενης βιβλιογραφικής ανασκόπησης.

Πίνακας 3 Έλεγχος συσχέτισης Spearman's (Ψυχική Ανθεκτικότητα και Άγχος)

			Συνολικό άγχος
Spearman's rho	Συνολική	ψυχικήCorrelation Coefficient	-,881**
	ανθεκτικότητα	Sig. (2-tailed)	,000
		N	295

** . = $p < ,051$

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης συσχέτισης καταδεικνύουν ότι η Ψυχική Ανθεκτικότητα σχετίζεται αρνητικά και στατιστικά σημαντικά με το Άγχος των εκπαιδευτικών, γεγονός που αναδεικνύει τη σημασία της διερεύνησης παραγόντων που επηρεάζουν τη σχέση αυτή στον εκπαιδευτικό χώρο.

6.5. Ευρήματα και Αποτελέσματα Αναλύσεων αναφορικά με το Ερευνητικό Ερώτημα δ/Διαφοροποίηση επιπέδων Ψυχικής Ανθεκτικότητας βάσει δημογραφικών παραγόντων

Ερευνητικό Ερώτημα δ

Διαφοροποιείται ο βαθμός της Ψυχικής Ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών που εργάζονται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση της περιφέρειας Αττικής, ανάλογα με το φύλο, το επίπεδο σπουδών και τα χρόνια εργασίας;

Η διαδικασία που ακολουθήθηκε για τον έλεγχο της κανονικότητας των δεδομένων και την εφαρμογή μη παραμετρικών ελέγχων για την ανάλυση της διαφοροποίησης των επιπέδων της Ψυχικής Ανθεκτικότητας, σε σχέση με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών (φύλο, επίπεδο σπουδών, χρόνια εργασίας), παρατίθεται συνδυαστικά με αναλυτικότερη περιγραφή των στατιστικών μεθόδων που χρησιμοποιήθηκαν:

- Έλεγχος Κανονικότητας με το Kolmogorov-Smirnov

Το τεστ **Kolmogorov-Smirnov** εφαρμόστηκε για να εξεταστεί αν η κατανομή μιας συνεχούς μεταβλητής ακολουθεί την κανονική κατανομή (Kolmogorov, 1933). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι μεταβλητές δεν ακολουθούν κανονική κατανομή, καθώς το **p-value** ήταν **0,000**. Το **p-value**, όντας μικρότερο από το προκαθορισμένο επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας (**p < 0,05**), οδήγησε στην απόρριψη της υπόθεσης της κανονικότητας.

Λόγω της μη κανονικής κατανομής των δεδομένων, κρίθηκε απαραίτητη η χρήση **μη παραμετρικών ελέγχων**, οι οποίοι είναι κατάλληλοι για την ανάλυση δεδομένων που δεν πληρούν την υπόθεση της κανονικότητας.

- Χρήση των Μη Παραμετρικών Ελέγχων Mann-Whitney U και Kruskal-Wallis

Για την ανάλυση της διαφοροποίησης των επιπέδων της Ψυχικής Ανθεκτικότητας σε σχέση με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά, όπως το φύλο, το επίπεδο σπουδών και τα χρόνια εργασίας, χρησιμοποιήθηκαν οι εξής μη παραμετρικοί έλεγχοι:

i) Mann-Whitney U

Ο έλεγχος Mann-Whitney U (Mann & Whitney, 1947) αποτελεί μία μη παραμετρική μέθοδο σύγκρισης δύο ανεξάρτητων ομάδων όταν τα δεδομένα δεν ακολουθούν κανονική κατανομή. Στην παρούσα μελέτη, ο έλεγχος χρησιμοποιήθηκε για να διερευνηθούν τυχόν στατιστικά σημαντικές διαφορές στα επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας ανάμεσα στα δύο φύλα, καθώς και μεταξύ δύο επιπέδων σπουδών (πτυχίο και μεταπτυχιακό).

Ειδικότερα, η ανάλυση επικεντρώθηκε στη σαφή κατηγοριοποίηση της μεταβλητής των σπουδών, καθώς πρόκειται για δυαδική μεταβλητή και δεν υπήρχαν διαθέσιμες απαντήσεις σχετικά με το επίπεδο διδακτορικών σπουδών. Η επιλογή αυτή διασφαλίζει τη μεθοδολογική συνέπεια της ανάλυσης και την καταλληλότητα του εφαρμοζόμενου ελέγχου.

ii) Kruskal-Wallis

Ο έλεγχος Kruskal-Wallis (Kruskal & Wallis, 1952) είναι μια μη παραμετρική μέθοδος που χρησιμοποιείται για τη σύγκριση τριών ή περισσότερων ανεξάρτητων ομάδων, όταν τα δεδομένα δεν ακολουθούν κανονική κατανομή. Στην παρούσα μελέτη, εφαρμόστηκε για τη διερεύνηση διαφορών στα επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας ανάμεσα στις ομάδες εκπαιδευτικών, οι οποίες ορίστηκαν με βάση τα έτη προϋπηρεσίας.

Ο έλεγχος αξιολογεί εάν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στα επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας ανάμεσα στις διάφορες ομάδες εκπαιδευτικών, διαχωρίζοντας τους βάσει της εργασιακής τους εμπειρίας. Το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ορίστηκε στο $p = 0,05$, που σημαίνει ότι για να θεωρηθεί η διαφορά μεταξύ των ομάδων στατιστικά σημαντική, το p -value πρέπει να είναι μικρότερο από 0,05.

Αν το p -value του ελέγχου Kruskal-Wallis -ή του Mann-Whitney U στις περιπτώσεις σύγκρισης δύο ομάδων- είναι μικρότερο από 0,05, αυτό υποδηλώνει την ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών στα επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας που

σχετίζονται με δημογραφικά χαρακτηριστικά, όπως το φύλο, το επίπεδο σπουδών και τα έτη εργασιακής εμπειρίας. Αντίθετα, όταν το p-value είναι μεγαλύτερο από 0,05, δεν διαπιστώνονται στατιστικά σημαντικές διαφορές.

Η συγκεκριμένη ανάλυση παρέχει πολύτιμες πληροφορίες σχετικά με τις πιθανές διαφοροποιήσεις στην ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών, ανάλογα με το φύλο, το μορφωτικό επίπεδο και την επαγγελματική τους εμπειρία. Οι μη παραμετρικοί έλεγχοι, όπως ο Kruskal-Wallis, αποτελούν ιδανική επιλογή όταν τα δεδομένα αποκλίνουν από την κανονική κατανομή, όπως διαπιστώθηκε από το τεστ Kolmogorov-Smirnov που προηγήθηκε.

6.5.1. Φύλο

Για τη διερεύνηση της διαφοροποίησης των μέσων τιμών της Ψυχικής Ανθεκτικότητας σε σχέση με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά, πραγματοποιήθηκε μη παραμετρικός έλεγχος Mann-Whitney U, λαμβάνοντας υπόψη το φύλο των συμμετεχόντων. Ο συγκεκριμένος έλεγχος επιλέχθηκε καθώς οι κατανομές των δεδομένων δεν πληρούσαν την απαίτηση κανονικότητας.

Σύμφωνα με την ανάλυση:

- ο Ο δείκτης Mann-Whitney U ήταν 8700,500.
- ο Το p-value ήταν 0,017, το οποίο είναι μικρότερο από το προκαθορισμένο επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ($p = 0,05$).

Αυτό υποδηλώνει ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στα επίπεδα Ψυχικής Ανθεκτικότητας μεταξύ ανδρών και γυναικών εκπαιδευτικών.

Αναφορικά με τις μέσες σειρές κατάταξης (Mean Ranks):

- ο Οι άνδρες εκπαιδευτικοί είχαν μέση σειρά κατάταξης 162,64.
- ο Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί είχαν μέση σειρά κατάταξης 138,38.

Βάσει αυτών των αποτελεσμάτων, παρατηρείται ότι οι άνδρες παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα Ψυχικής Ανθεκτικότητας σε σύγκριση με τις γυναίκες ($p = 0,017$). Συνεπώς, στο συγκεκριμένο δείγμα, το φύλο φαίνεται να επηρεάζει τα επίπεδα Ψυχικής Ανθεκτικότητας, με τους άνδρες να εμφανίζουν στατιστικά σημαντικά υψηλότερες τιμές.

Τα αποτελέσματα συνοψίζονται στον **Πίνακα 4**.

Πίνακας 4 Έλεγχος Υποθέσεων Mann - Whitney (Φύλο)

	<i>Άντρες</i>	<i>Γυναίκες</i>	<i>Mann</i>	<i>p</i>
	<i>Mean Rank</i>	<i>Mean Rank</i>	<i>Whitney</i>	
Επίπεδα Ψυχικής Ανθεκτικότητας	162,64	138,38	8700,500	,017

p < ,050

6.5.2. Χρόνια Εργασίας

Για τη διερεύνηση της διαφοροποίησης των επιπέδων Ψυχικής Ανθεκτικότητας σε σχέση με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά, ανάλογα με τα χρόνια εργασίας στην εκπαίδευση, εφαρμόστηκε ο μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal-Wallis. Ο συγκεκριμένος έλεγχος χρησιμοποιείται για τη σύγκριση των μέσων σειρών κατάταξης (mean ranks) ανάμεσα σε τρεις ή περισσότερες ανεξάρτητες ομάδες.

- Ο Kruskal-Wallis δείκτης ήταν **177,220**.
- Το **p-value < 0,001**, το οποίο είναι μικρότερο από το προκαθορισμένο επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ($p = 0,05$).

Αυτό υποδηλώνει ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις μέσες σειρές κατάταξης μεταξύ των ομάδων εκπαιδευτικών με διαφορετικά χρόνια εργασίας.

Μετά τον έλεγχο Kruskal-Wallis, πραγματοποιήθηκαν **post hoc τεστ** για να εντοπιστούν οι συγκεκριμένες ομάδες μεταξύ των οποίων παρατηρούνται στατιστικά σημαντικές διαφορές.

Post hoc ευρήματα: Οι μέσες σειρές κατάταξης για τα επίπεδα Ψυχικής Ανθεκτικότητας ήταν:

- Για την ομάδα εκπαιδευτικών με **1-10 έτη εργασίας: 199,99**
- Για την ομάδα εκπαιδευτικών με **11-20 έτη εργασίας: 83,12**
- Για την ομάδα εκπαιδευτικών με **πάνω από 20 έτη εργασίας: 23,70**

Οι εκπαιδευτικοί με **1-10 έτη εργασίας** εμφάνισαν τα υψηλότερα επίπεδα Ψυχικής Ανθεκτικότητας, όπως υποδεικνύεται από τη μεγαλύτερη μέση σειρά κατάταξης (mean rank = 199,99). Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί με **11-20 έτη εργασίας** παρουσίασαν σημαντικά χαμηλότερα επίπεδα Ψυχικής Ανθεκτικότητας (mean rank = 83,12), ενώ οι

εκπαιδευτικοί με εμπειρία **άνω των 20 ετών** εμφάνισαν τα χαμηλότερα επίπεδα (mean rank = 23,70).

Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί με λιγότερα χρόνια εργασίας (1-10 έτη) τείνουν να έχουν υψηλότερα επίπεδα Ψυχικής Ανθεκτικότητας, ενώ οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα χρόνια εργασίας (πάνω από 20 έτη) εμφανίζουν χαμηλότερα επίπεδα ανθεκτικότητας. Η στατιστικά σημαντική διαφορά που παρατηρήθηκε ανάμεσα στις τρεις ομάδες ($p = 0,003$) υποδηλώνει ότι το άγχος, η κόπωση και οι πιέσεις του επαγγέλματος πιθανόν επηρεάζουν αρνητικά την Ψυχική Ανθεκτικότητα με την πάροδο του χρόνου.

Πίνακας 5 Έλεγχος Kruskal-Wallis (Έτη Εργασίας στην Εκπαίδευση)

	<i>Kruskal- Wallis H</i>	<i>p</i>
Επίπεδα Ψυχικής Ανθεκτικότητας	177,220	,000

$p < ,050$

Στον **Πίνακα 6** παρουσιάζεται η ανάλυση post-hoc. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, παρατηρούνται στατιστικά σημαντικές διαφορές στο μέσο επίπεδο Ψυχικής Ανθεκτικότητας μεταξύ των εξής ομάδων:

- Οι εκπαιδευτικοί με έως **10 έτη υπηρεσίας** εμφανίζουν σημαντικά υψηλότερο επίπεδο Ψυχικής Ανθεκτικότητας σε σύγκριση με:
 - Εκπαιδευτικούς με **11-20 έτη υπηρεσίας** ($p < 0,001$).
 - Εκπαιδευτικούς με **πάνω από 20 έτη υπηρεσίας** ($p < 0,001$).
- Στατιστικά σημαντική διαφορά παρατηρείται επίσης μεταξύ:
 - Εκπαιδευτικών με **11-20 έτη υπηρεσίας** και εκπαιδευτικών με **πάνω από 20 έτη υπηρεσίας** ($p < 0,001$), με τους πρώτους να εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα Ψυχικής Ανθεκτικότητας.

Συνολικά, τα ευρήματα υποδηλώνουν ότι οι εκπαιδευτικοί με λιγότερα χρόνια υπηρεσίας παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα Ψυχικής Ανθεκτικότητας, ενώ τα επίπεδα μειώνονται σημαντικά καθώς αυξάνονται τα έτη υπηρεσίας, ιδιαίτερα μετά τα 20 έτη.

Πίνακας 6 Ανάλυση post-hoc ψυχικής ανθεκτικότητας ως προς την εργασιακή εμπειρία

(I) Εργασιακή εμπειρία	(J) Εργασιακή εμπειρία	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
0-10 έτη	11-20 έτη	22,25843*	1,22630	,000	19,3696	25,1472
	21 και άνω έτη	30,60313*	1,92039	,000	26,0792	35,1270
11-20 έτη	0-10 έτη	-22,25843*	1,22630	,000	-25,1472	-19,3696
	21 και άνω έτη	8,34470*	2,04675	,000	3,5231	13,1663
21 και άνω έτη	0-10 έτη	-30,60313*	1,92039	,000	-35,1270	-26,0792
	11-20 έτη	-8,34470*	2,04675	,000	-13,1663	-3,5231

*. $p < ,050$

6.5.3. Επίπεδο Σπουδών

Ο έλεγχος **Mann-Whitney U** εφαρμόζεται όταν τα δεδομένα δεν ακολουθούν κανονική κατανομή και χρησιμοποιείται για τη σύγκριση των μέσων σειρών κατάταξης (mean ranks) ανάμεσα σε δύο ανεξάρτητες ομάδες. Στο πλαίσιο της παρούσας μελέτης, ο έλεγχος εφαρμόστηκε για να εξεταστεί αν το επίπεδο σπουδών (πτυχίο ή μεταπτυχιακό) επηρεάζει τα επίπεδα Ψυχικής Ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών.

- Η τιμή του **Mann-Whitney U** ήταν **8153,000**.
- Το **p-value** ήταν **0,013**, μικρότερο από το προκαθορισμένο επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας (**p = 0,05**).
- Αυτό υποδηλώνει ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στα επίπεδα Ψυχικής Ανθεκτικότητας ανάμεσα στις δύο ομάδες εκπαιδευτικών (πτυχίο, μεταπτυχιακό).

Οι μέσες σειρές κατάταξης (mean ranks) ήταν:

- **Εκπαιδευτικοί με πτυχίο: 138,96**
- **Εκπαιδευτικοί με μεταπτυχιακό: 164,84**

Η ανάλυση δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί με μεταπτυχιακό τίτλο παρουσιάζουν υψηλότερες μέσες σειρές κατάταξης, γεγονός που υποδηλώνει υψηλότερα επίπεδα Ψυχικής Ανθεκτικότητας σε σχέση με τους κατόχους πτυχίου. Επομένως, τα δεδομένα

δείχνουν ότι η Ψυχική Ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών στο συγκεκριμένο δείγμα επηρεάζεται σε στατιστικά σημαντικό βαθμό από το επίπεδο των σπουδών τους.

Αναλυτικότερα:

Πίνακας 7 Έλεγχος Υποθέσεων Mann-Whitney (Επίπεδο Σπουδών)

	<i>Πτυχίο</i>	<i>Μεταπτυχιακό</i>	<i>Mann</i>	<i>p</i>
	<i>Mean Rank</i>	<i>Mean Rank</i>	<i>Whitney</i>	
Επίπεδα	138,96	164,84	8153,000	,013
Ψυχικής				
Ανθεκτικότητας				

$p < ,050$

6.6. Σύνοψη

Η έρευνα εξέτασε τα επίπεδα Ψυχικής Ανθεκτικότητας και Άγχους των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην περιφέρεια Αττικής, τη συσχέτισή τους και τη διαφοροποίησή τους βάσει δημογραφικών χαρακτηριστικών. Τα κύρια ευρήματα συνοψίζονται ως εξής:

Ερευνητικό Ερώτημα α/ Ψυχική Ανθεκτικότητα

Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν μέτρια επίπεδα Ψυχικής Ανθεκτικότητας (Μ.Ο. = 79,4, Τ.Α. = 15,327), υποδεικνύοντας ότι, κατά μέσο όρο, έχουν την ικανότητα να ανταποκρίνονται στις προκλήσεις του επαγγέλματός τους.

Τα περιγραφικά αποτελέσματα αναδεικνύουν ορισμένες σημαντικές τάσεις:

- ο Οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν ισχυρές επικοινωνιακές δεξιότητες και ικανότητες δημιουργίας σχέσεων στα νέα σχολεία (υψηλές μέσες τιμές, όπως Μ.Ο. = 3.56 και Μ.Ο. = 3.40).

- Υπάρχει δυσκολία στη διατήρηση ισορροπίας μεταξύ επαγγελματικής και προσωπικής ζωής (χαμηλή μέση τιμή M.O. = 2.65).
- Υπάρχει σχετικά χαμηλή συμφωνία ότι αντιμετωπίζουν τις προκλήσεις με χιούμορ (M.O. = 2.66).
- Οι εκπαιδευτικοί εμφανίζουν αυτοπεποίθηση και αίσθηση ελέγχου της εργασίας τους (M.O. = 3.29), όπως και προσαρμοστικότητα στις αλλαγές (M.O. = 3.31).

Η πλειονότητα των συμμετεχόντων φαίνεται να είναι αβέβαιη στις δηλώσεις που αφορούν τη διαχείριση της καθημερινότητας, την επίλυση προκλήσεων και την προσαρμογή σε νέες καταστάσεις. Παρόλο που καταγράφεται ομοιογένεια στις απαντήσεις για ορισμένα χαρακτηριστικά (π.χ. αισιοδοξία, T.A. = 0.75), άλλες δηλώσεις παρουσιάζουν μεγαλύτερη διαφοροποίηση (π.χ. σκέψη πάνω στη διδασκαλία, T.A. = 1.16).

Τα αποτελέσματα της έρευνας καταδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν βασικές δεξιότητες που ενισχύουν την Ψυχική Ανθεκτικότητα, αλλά παράλληλα αναδεικνύουν την ανάγκη για υποστήριξη στην εξισορρόπηση επαγγελματικής και προσωπικής ζωής, καθώς και στην καλλιέργεια δεξιοτήτων προσαρμογής και διαχείρισης προκλήσεων.

Ερευνητικό Ερώτημα β/ Εργασιακό Άγχος

Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί εμφανίζουν μέτρια επίπεδα άγχους, με μέσο όρο (M.O.) 45,11 και τυπική απόκλιση (T.A.) 7,946. Αυτά τα ευρήματα υποδεικνύουν ότι το άγχος που βιώνουν δεν φτάνει σε ακραία επίπεδα, παραμένοντας σε ανεκτά πλαίσια. Πιο συγκεκριμένα :

- Συναισθηματική Εμπειρία: Το 56,3% των εκπαιδευτικών δηλώνει ότι συχνά αισθάνεται ευχάριστα, υποδεικνύοντας την ύπαρξη θετικών συναισθημάτων, παρά την παρουσία άγχους.
- Συνεχής Αγωνία: Ένα υψηλό ποσοστό (53,9%) αναφέρει ότι βρίσκεται σε συνεχή αγωνία, ενώ το 62,7% δηλώνει ότι βιώνει ένταση όταν σκέφτεται τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει.

- Ανησυχία και Υπερδιέγερση: Το 66,8% ανησυχεί για ασήμαντα ζητήματα, ενώ το 60,3% βιώνει συχνά κατάσταση υπερδιέγερσης.
- Ψυχραιμία και Συγκέντρωση: Παρότι τα επίπεδα άγχους είναι εμφανή, το 42% δηλώνει ότι αισθάνεται αναπαυμένος/η και το 32,2% ότι διατηρεί ψυχραιμία και συγκέντρωση.

Η σχετικά μικρή τυπική απόκλιση υποδεικνύει ομοιογένεια στα επίπεδα άγχους μεταξύ των εκπαιδευτικών, ενώ οι διακυμάνσεις στα δεδομένα πιθανώς συνδέονται με διαφορετικούς παράγοντες, όπως οι εργασιακές συνθήκες ή η εμπειρία.

Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί καταφέρνουν να διαχειρίζονται το άγχος τους σε μεγάλο βαθμό, διατηρώντας μια θετική συναισθηματική στάση. Ωστόσο, η παρουσία συνεχιζόμενης αγωνίας και έντασης υποδεικνύει την ανάγκη για πρόσθετη υποστήριξη, όπως παρεμβάσεις με στόχο τη διαχείριση του εργασιακού άγχους και τη βελτίωση της συναισθηματικής ευεξίας. Αυτά τα δεδομένα μπορούν να χρησιμοποιηθούν για τον σχεδιασμό στοχευμένων δράσεων υποστήριξης των εκπαιδευτικών.

Ερευνητικό Ερώτημα γ/ Συσχέτιση Ψυχικής Ανθεκτικότητας και Άγχους

Τα αποτελέσματα δείχνουν ισχυρή και στατιστικά σημαντική αρνητική συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών (Spearman's rho = -0,881, $p < 0,001$), υποδεικνύοντας ότι υψηλότερα επίπεδα Ψυχικής Ανθεκτικότητας συνδέονται με χαμηλότερα επίπεδα Άγχους. Η στατιστική ανάλυση καταδεικνύει ότι η σχέση αυτή δεν είναι τυχαία, ενώ τα ευρήματα επιβεβαιώνουν τη σημαντική στατιστική σύνδεση μεταξύ των δύο μεταβλητών.

Τα αποτελέσματα αυτά αναδεικνύουν τη στενή σχέση μεταξύ Άγχους και Ψυχικής Ανθεκτικότητας στους εκπαιδευτικούς, τονίζοντας τη σημασία ενίσχυσης της ψυχικής υγείας μέσω κατάλληλων παρεμβάσεων. Ιδιαίτερα στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, η διατήρηση της συναισθηματικής ισορροπίας είναι καθοριστικής σημασίας για την επαγγελματική απόδοση και την ικανοποίηση από την εργασία.

Ερευνητικό Ερώτημα δ/ Δημογραφικοί Παράγοντες

Τα αποτελέσματα ανάλογα των δημογραφικών χαρακτηριστικών δείχνουν τα εξής :

1. Φύλο

- Μέθοδος: Mann-Whitney U.
- Οι άνδρες εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα Ψυχικής Ανθεκτικότητας από τις γυναίκες (Mean Rank = 162,64 έναντι 138,38, $p = 0,017$).
- Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στα δύο φύλα.

2. Χρόνια Εργασίας

- Μέθοδος: Kruskal-Wallis.
- Εκπαιδευτικοί με 1-10 χρόνια εργασίας εμφανίζουν τα υψηλότερα επίπεδα Ψυχικής Ανθεκτικότητας (Mean Rank = 199,99).
- Τα επίπεδα ανθεκτικότητας μειώνονται σημαντικά για εκπαιδευτικούς με 11-20 έτη (Mean Rank = 83,12) και άνω των 20 ετών (Mean Rank = 23,70).
- Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των ομάδων ($p < 0,001$), υποδηλώνοντας ότι η μακροχρόνια επαγγελματική εμπειρία συνδέεται με μειωμένη Ψυχική Ανθεκτικότητα.

3. Επίπεδο Σπουδών

- Μέθοδος: Mann-Whitney U.
- Εκπαιδευτικοί με μεταπτυχιακό τίτλο εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα Ψυχικής Ανθεκτικότητας (Mean Rank = 164,84) σε σύγκριση με όσους διαθέτουν μόνο πτυχίο (Mean Rank = 138,96, $p = 0,013$).
- Υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στο επίπεδο σπουδών και τα επίπεδα Ψυχικής Ανθεκτικότητας.

Τα αποτελέσματα υποδεικνύουν ότι η Ψυχική Ανθεκτικότητα επηρεάζεται από δημογραφικά χαρακτηριστικά:

- Οι άνδρες και οι εκπαιδευτικοί με λιγότερα χρόνια εμπειρίας ή με υψηλότερο μορφωτικό επίπεδο (μεταπτυχιακό) εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα Ψυχικής Ανθεκτικότητας.

- Με την πάροδο του χρόνου και την αύξηση της εργασιακής εμπειρίας, παρατηρείται μείωση στα επίπεδα Ψυχικής Ανθεκτικότητας, γεγονός που μπορεί να σχετίζεται με τις επαγγελματικές πιέσεις και την κόπωση.

Συμπερασματικά, η έρευνα αναδεικνύει τη στενή σχέση μεταξύ Ψυχικής Ανθεκτικότητας και Άγχους στους εκπαιδευτικούς, ενώ η διαφοροποίηση βάσει δημογραφικών παραγόντων υπογραμμίζει την ανάγκη για στοχευμένες παρεμβάσεις, ιδιαίτερα για όσους αντιμετωπίζουν αυξημένες επαγγελματικές πιέσεις. Τα ευρήματα μπορούν να αξιοποιηθούν για τον σχεδιασμό πολιτικών υποστήριξης και βελτίωσης της ευημερίας των εκπαιδευτικών.

Κεφάλαιο 7^ο Συζήτηση και Συμπεράσματα

7.1. Εισαγωγή

Στόχος της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση του βαθμού Ψυχικής Ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών που εργάζονται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση της Περιφέρειας Αττικής. Εξετάστηκε η πιθανή σχέση μεταξύ της Ψυχικής Ανθεκτικότητας και του επιπέδου Άγχους, καθώς και η διαφοροποίηση της Ψυχικής Ανθεκτικότητας βάσει δημογραφικών χαρακτηριστικών, όπως το φύλο, το επίπεδο σπουδών και τα χρόνια προϋπηρεσίας.

Τα αποτελέσματα καταδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν μέτρια επίπεδα Ψυχικής Ανθεκτικότητας (M.O. = 79,4, T.A. = 15,327), ενώ παρατηρήθηκε ισχυρή και στατιστικά σημαντική αρνητική συσχέτιση μεταξύ της Ψυχικής Ανθεκτικότητας και του Άγχους ($r = -0,881$, $p < 0,001$). Αυτό σημαίνει ότι υψηλότερα επίπεδα Ψυχικής Ανθεκτικότητας συνδέονται με χαμηλότερα επίπεδα Άγχους.

Αναφορικά με τη γενική συμπεριφορά και τις στάσεις των εκπαιδευτικών:

- Οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ικανότητα προσαρμογής στις αλλαγές και ευελιξία στο σχολικό περιβάλλον, αν και δυσκολεύονται να βλέπουν την αστεία πλευρά των προκλήσεων.

- Διατηρούν την ψυχραιμία τους υπό πίεση και εμφανίζουν αυτοπεποίθηση στον έλεγχο της εργασίας τους, αν και δηλώνουν ότι δυσκολεύονται να εξισορροπήσουν τον επαγγελματικό και προσωπικό τους χρόνο.

- Συμφωνούν ότι τα λάθη αποτελούν ευκαιρίες μάθησης, θέτουν στόχους και προσπαθούν να τους επιτύχουν, ενώ επιδεικνύουν ισχυρές επικοινωνιακές δεξιότητες και συνεργάζονται αποτελεσματικά με συναδέλφους.

Αναλύοντας τα δημογραφικά δεδομένα, παρατηρήθηκε ότι οι άνδρες και οι εκπαιδευτικοί με μεταπτυχιακό εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα Ψυχικής Ανθεκτικότητας, ενώ οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα από 20 χρόνια εμπειρίας παρουσιάζουν χαμηλότερα επίπεδα ανθεκτικότητας. Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί με 1-10 χρόνια εμπειρίας εμφανίζουν τα υψηλότερα επίπεδα ανθεκτικότητας.

Συνολικά, η έρευνα αναδεικνύει τη σημασία της διερεύνησης παραγόντων που επηρεάζουν την Ψυχική Ανθεκτικότητα, ιδιαίτερα σε εκπαιδευτικούς που βιώνουν

αυξημένο άγχος ή έχουν μακροχρόνια επαγγελματική εμπειρία. Τα ευρήματα υπογραμμίζουν την ανάγκη υποστήριξης των εκπαιδευτικών, προκειμένου να ενισχυθεί η επαγγελματική τους ευεξία και να βελτιωθεί η αποτελεσματικότητά τους στον εργασιακό χώρο.

Αρκετές έρευνες τόσο σε εθνικό όσο και σε διεθνές επίπεδο διασταυρώνονται με τα ανωτέρω ευρήματα. Η μελέτη του Casimiro Urgow και συνεργατών (2020) εξετάζει τον αντίκτυπο της πανδημίας COVID-19 στην ψυχική ανθεκτικότητα και τα επίπεδα άγχους των πανεπιστημιακών δασκάλων. Τα αποτελέσματα έδειξαν υψηλά επίπεδα άγχους και σχετική μείωση της ανθεκτικότητας σε ακαδημαϊκούς που εργάζονται σε εξ αποστάσεως εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Η έρευνα του Martinez-Ramon και συνεργατών (2021) διερεύνησε τη σχέση μεταξύ της επαγγελματικής εξουθένωσης, της ψυχικής ανθεκτικότητας και του αντίκτυπου της πανδημίας στους δασκάλους. Τα ευρήματα έδειξαν ότι οι δάσκαλοι που παρουσίασαν υψηλότερη ανθεκτικότητα ήταν λιγότερο επιρρεπείς στην επαγγελματική εξουθένωση.

Στην Ελλάδα, η έρευνα της Δανηλίδου (2018), εστίασε σε Έλληνες εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ερευνώντας την ψυχική ανθεκτικότητα στο πλαίσιο της οικονομικής κρίσης. Τα αποτελέσματα έδειξαν μέτρια προς υψηλά επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας, ειδικά σε εκείνους που εργάζονταν σε υποστηρικτικά περιβάλλοντα. Από την άλλη, η έρευνα των Lacomba-Trejo και συνεργατών (2022) που διενεργήθηκε στην Ισπανία, με τη συμμετοχή 614 εκπαιδευτικών, έδειξε ότι τα επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας ήταν χαμηλά. Οι δάσκαλοι αντιμετώπισαν σημαντικές προκλήσεις στην περίοδο της οικονομικής και υγειονομικής κρίσης, γεγονός που οδήγησε σε μειωμένη ανθεκτικότητα.

Αναφορικά με το επίπεδο του άγχους των εκπαιδευτικών από τα αποτελέσματα της έρευνας, φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν έχουν μέτρια επίπεδα άγχους. Οι εκπαιδευτικοί συχνά αισθάνονται ευχάριστα αν και μερικές φορές κουράζονται εύκολα. Μερικές φορές βρίσκονται σε συνεχή αγωνία και συχνά σκέφτονται πως θα ήθελαν να είναι τόσο ευτυχισμένοι όσο οι άλλοι. Σχεδόν ποτέ δεν μένουν πίσω στις δουλειές τους γιατί δεν μπορούν να αποφασίσουν αρκετά γρήγορα. Σχεδόν ποτέ δεν αισθάνονται αναπαυμένοι και γενικά είναι ψύχραιμοι και συγκεντρωμένοι. Οι εκπαιδευτικοί στην πλειονότητα τους συχνά αισθάνονται πως οι δυσκολίες συσσωρεύονται και δεν μπορούν να τις ξεπεράσουν, ενώ μερικές φορές ανησυχούν για κάτι που στην πραγματικότητα δεν έχει σημασία. Μερικές φορές οι εκπαιδευτικοί

βρίσκονται σε υπερένταση και σχεδόν ποτέ δεν έχουν την τάση να βλέπουν τα πράγματα δύσκολα. Οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν πως μερικές φορές τους λείπει η αυτοπεποίθηση και συχνά αισθάνονται ασφαλείς.

Σχεδόν ποτέ δεν προσπαθούν να αποφύγουν την αντιμετώπιση μιας δυσκολίας ή μίας κρίσης. Μερικές φορές οι εκπαιδευτικοί βρίσκονται σε υπερδιέγερση. Συχνά νιώθουν ικανοποιημένοι και μερικές φορές κάποια ασήμαντη σκέψη που περνά από το μυαλό τους ενοχλεί. Οι εκπαιδευτικοί μερικές φορές παίρνουν τις απογοητεύσεις πολύ σοβαρά ώστε δεν μπορούν να τις διώξουν από τις σκέψεις τους. Συχνά νιώθουν πως είναι σταθεροί χαρακτήρες ενώ μερικές φορές έρχονται σε μία κατάσταση αναστάτωσης ή έντασης, όταν σκέφτονται τις τρέχουσες δυσκολίες και τα ενδιαφέροντά τους.

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας φαίνεται πως συμφωνούν με αυτά παρόμοιων ερευνών που διερευνούν τα επίπεδα άγχους των εκπαιδευτικών που εργάζονται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Έρευνα σαν αυτή των Λεονταρή και συνεργατών (1997) που αναφέρει ότι οι κυριότεροι παράγοντες άγχους προκύπτουν από την αλληλεπίδραση με μαθητές, την πίεση για την επίτευξη στόχων και την έλλειψη υποστήριξης από τη διοίκηση. Η μελέτη της Kalyva (2013) διερεύνησε τα επίπεδα άγχους των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής στην Ελλάδα και κατέληξε στο συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί σε αυτόν τον τομέα βιώνουν αυξημένα επίπεδα άγχους λόγω των ιδιαίτερων απαιτήσεων που σχετίζονται με την εργασία με παιδιά με ειδικές ανάγκες, καθώς και την έλλειψη επαρκών πόρων και υποστήριξης, ενώ η έρευνα της Χαραλάμπους (2012) επικεντρώθηκε στα επίπεδα άγχους των Κυπρίων εκπαιδευτικών και υπογράμμισε τη σχέση μεταξύ του άγχους και των αυξημένων απαιτήσεων που έχουν οι εκπαιδευτικοί, ειδικά σε περιόδους εκπαιδευτικών αλλαγών και μεταρρυθμίσεων. Οι ερευνητές Kantas και Vasilaki (1997) αναφέρουν ότι το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα συνδέεται κυρίως με την έλλειψη πόρων, την επαγγελματική εξουθένωση και την πίεση για απόδοση, τονίζοντας παράλληλα τις επιπτώσεις του άγχους στην επαγγελματική ζωή των εκπαιδευτικών, ενώ στην έρευνα των Παπαστυλιανού και Πολυχρονόπουλου (2007) μια δεκαετία αργότερα, αναδείχθηκε η σχέση του άγχους των εκπαιδευτικών με την ανεπάρκεια υποστήριξης από τη διοίκηση και τους γονείς, καθώς και την πίεση από το εκπαιδευτικό σύστημα για την επίτευξη μαθησιακών στόχων. Τέλος, η έρευνα του Πολυχρονόπουλου (2008) καταδεικνύει ότι το εργασιακό άγχος προκύπτει από τις

αυξημένες ευθύνες των εκπαιδευτικών, την ανάγκη για συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη και τις διαρκείς αλλαγές στο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Αυτές οι έρευνες υποδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικοί σε διάφορα πλαίσια βιώνουν υψηλά επίπεδα άγχους που συνδέονται με τη φύση της δουλειάς τους, τις απαιτήσεις του συστήματος, την έλλειψη πόρων και υποστήριξης, καθώς και τις απαιτήσεις για απόδοση και προσαρμογή σε συνεχείς αλλαγές.

Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα διερευνούσε την ενδεχόμενη σχέση μεταξύ του άγχους που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της περιφέρειας Αττικής με τα επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας τους. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν πως υπάρχει αρνητική στατιστικά σημαντική συσχέτιση ($p = -,168$). Ερευνητικά δεδομένα μελετών από τη βιβλιογραφία που διερευνούν επίσης τη σχέση της Ψυχικής Ανθεκτικότητας και του άγχους που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί επιβεβαιώνουν τα ευρήματα της παρούσας έρευνας. Ενδεικτικά, παρουσιάζονται μελέτες όπως αυτή του Asaloei και συνεργατών (2020) που διερεύνησε τη σχέση μεταξύ της ψυχικής ανθεκτικότητας και του άγχους σε δασκάλους πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης κατά τη διάρκεια της πανδημίας COVID-19. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι δάσκαλοι με υψηλότερα επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας είχαν σημαντικά χαμηλότερα επίπεδα άγχους, υποδεικνύοντας ότι η ανθεκτικότητα λειτουργεί ως προστατευτικός παράγοντας. Η έρευνα του Bermejo-Martins και συνεργατών (2021) εξετάζει τους δασκάλους κατά τη διάρκεια της πανδημίας και αναλύει τη σχέση μεταξύ ψυχικής ανθεκτικότητας, συναισθηματικής ρύθμισης και άγχους. Οι δάσκαλοι που επέδειξαν υψηλότερη ψυχική ανθεκτικότητα και ικανότητα ρύθμισης των συναισθημάτων τους εμφάνισαν χαμηλότερα επίπεδα στρες, επιβεβαιώνοντας τη θετική επίδραση της ανθεκτικότητας στην αντιμετώπιση του άγχους. Η μελέτη του Gurman και συνεργατών (2021) εξετάζει τη μακροπρόθεσμη επίδραση της ψυχικής ανθεκτικότητας στην επαγγελματική εξουθένωση και το άγχος σε δασκάλους δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Τα ευρήματα έδειξαν ότι η ψυχική ανθεκτικότητα έχει σημαντικό αντίκτυπο στη μείωση του άγχους και της επαγγελματικής εξουθένωσης με την πάροδο του χρόνου. Αυτές οι μελέτες συμφωνούν στην άποψη ότι η ψυχική ανθεκτικότητα είναι ένας βασικός παράγοντας για τη μείωση του άγχους στους εκπαιδευτικούς. Ειδικότερα, τόσο η ανθεκτικότητα όσο και η συναισθηματική ρύθμιση διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στην αποφυγή της επαγγελματικής εξουθένωσης και στην καλύτερη διαχείριση του άγχους. Η θετική συσχέτιση ανάμεσα στην ανθεκτικότητα και την ψυχική υγεία

καταδεικνύει τη σημασία της ανάπτυξης στρατηγικών για την ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, ιδίως υπό συνθήκες κρίσης όπως η πανδημία.

Το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα διερευνούσε τη διαφοροποίηση των μέσων σειρών κατάταξης του βαθμού της Ψυχικής Ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών ανάλογα με το φύλο, το επίπεδο σπουδών και τα χρόνια εργασίας. Ως προς το φύλο, τα αποτελέσματα της έρευνας παρουσίασαν διαφορετικά επίπεδα ομοιογένειας στα επίπεδα της Ψυχικής Ανθεκτικότητας ανάλογα με τις εκάστοτε μεταβλητές. Συγκεκριμένα, φαίνεται πως διαφοροποίηση των επιπέδων της Ψυχικής Ανθεκτικότητας υπάρχει στις μεταβλητές «Έχω ρεαλιστικές προσδοκίες από τον εαυτό μου ως εκπαιδευτικός», «Πιστεύω ότι διατηρώ τον έλεγχο της δουλειάς μου» με τους άντρες να παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα Ψυχικής Ανθεκτικότητας και στη μεταβλητή «Στη δουλειά, μπορώ να κοιτώ τα πράγματα υπό την οπτική των άλλων ανθρώπων» με τις γυναίκες να παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα Ψυχικής Ανθεκτικότητας από τους άντρες. Στις υπόλοιπες μεταβλητές της κλίμακας μέτρησης της Ψυχικής Ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών δεν παρουσιάζεται στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση των μέσων τιμών της Ψυχικής Ανθεκτικότητας ανάλογα με το φύλο των συμμετεχόντων. Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας συμφωνούν κατά σημεία με αυτά των Kountouras και Vlasίου (2022). Στην εν λόγω έρευνα, στην οποία συμμετείχαν 164 εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε διάφορα σχολεία της Αττικής, διαπιστώθηκε ότι οι παράγοντες άγχους που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί σχετίζονται άμεσα με τις απαιτήσεις της διδασκαλίας, την έλλειψη πόρων και τη διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών. Παράλληλα, η έρευνα υπογραμμίζει ότι οι εκπαιδευτικοί με υψηλά επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας μπορούν να διαχειριστούν καλύτερα τις προκλήσεις και το εργασιακό άγχος, γεγονός που συνάδει με τα ευρήματα της παρούσας μελέτης. Ειδικότερα, η ψυχική ανθεκτικότητα συμβάλλει στη βελτίωση της επαγγελματικής απόδοσης και μειώνει τις επιπτώσεις του άγχους στην καθημερινή ζωή των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με την παρούσα έρευνα, δεν παρουσιάστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές αναφορικά με το φύλο των συμμετεχόντων όσον αφορά τα επίπεδα της ψυχικής ανθεκτικότητας. Τα αποτελέσματα των αναλύσεων δείχνουν ότι άντρες και γυναίκες εκπαιδευτικοί εμφανίζουν παρόμοια επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας, κάτι που έρχεται σε συμφωνία με άλλες σχετικές έρευνες στον τομέα. Συγκεκριμένα, στην ανάλυση με τη χρήση του μη παραμετρικού ελέγχου Mann-

Whitney U, δεν εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στα δύο φύλα ($p > 0,05$). Αυτό το εύρημα υποστηρίζεται από έρευνες, όπως αυτή των Brouskeli et al. (2018). Η εν λόγω έρευνα εστιάζει κυρίως στην ψυχική ανθεκτικότητα ως έναν προστατευτικό παράγοντα που βοηθά τους εκπαιδευτικούς να διαχειρίζονται το άγχος και τις απαιτήσεις του επαγγέλματός τους που κατέληξε, υποδεικνύοντας ότι το φύλο δεν αποτελεί παράγοντα που διαφοροποιεί την ψυχική ανθεκτικότητα στους εκπαιδευτικούς.

Αναφορικά με τα χρόνια εργασίας και τα επίπεδα της ψυχικής ανθεκτικότητας φαίνεται από τα αποτελέσματα της έρευνας πως υπάρχει σημαντική στατιστική διαφοροποίηση στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών. Τα συγκεκριμένα ευρήματα συμφωνούν με τα αποτελέσματα της έρευνας των Pearce και Morgan (2011) που καταδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα χρόνια εργασίας παρουσιάζουν αυξημένα επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας. Οι ερευνητές υποστηρίζουν ότι η εμπειρία που αποκτάται μέσω της μακροχρόνιας ενασχόλησης με την εκπαίδευση βοηθά τους εκπαιδευτικούς να αναπτύξουν καλύτερες στρατηγικές διαχείρισης άγχους και επίλυσης προβλημάτων. Τα υψηλότερα επίπεδα ανθεκτικότητας συμβάλλουν στη μεγαλύτερη ικανοποίηση από το επάγγελμα και στην καλύτερη αντιμετώπιση των προκλήσεων της καθημερινής εργασίας. Η Βοτου και συνεργάτες (2017) διαπίστωσαν επίσης ότι οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα χρόνια εργασίας στην εκπαίδευση εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας. Σύμφωνα με τα ευρήματά τους, οι εκπαιδευτικοί που έχουν περάσει μεγάλο χρονικό διάστημα στον χώρο της εκπαίδευσης έχουν καλύτερες δεξιότητες αντιμετώπισης κρίσεων και καλύτερη προσαρμοστικότητα, γεγονός που ενισχύει την ανθεκτικότητά τους απέναντι στο εργασιακό άγχος. Η μεγαλύτερη επαγγελματική τους εξοικείωση φαίνεται να τους επιτρέπει:

1. Αποτελεσματικότερη διαχείριση κρίσεων: Οι εκπαιδευτικοί αυτοί αναπτύσσουν πιο ώριμες στρατηγικές αντιμετώπισης, οι οποίες τους βοηθούν να ανταπεξέρχονται σε στρεσογόνες συνθήκες
2. Καλύτερη προσαρμοστικότητα: Η εμπειρία τους δίνει τη δυνατότητα να προσαρμόζονται πιο εύκολα στις απαιτήσεις του επαγγέλματος, ακόμα και σε περιόδους οικονομικής και κοινωνικής αβεβαιότητας
3. Αυξημένη ανθεκτικότητα στο εργασιακό άγχος: Μέσα από τη συνεχή τριβή με το επαγγελματικό τους περιβάλλον, καταφέρνουν να διατηρούν την ψυχική τους ισορροπία

Αντίστοιχα αποτελέσματα βλέπουμε και στην έρευνα της Velesioti και συνεργατών (2018) που επιβεβαιώνει τα αποτελέσματα προηγούμενων μελετών, καταδεικνύοντας ότι οι εκπαιδευτικοί με πάνω από 15 χρόνια επαγγελματικής εμπειρίας παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι η μακροχρόνια έκθεση στις προκλήσεις της εκπαίδευσης ενισχύει τις ικανότητες των εκπαιδευτικών να διαχειρίζονται στρεσογόνες καταστάσεις και να προσαρμόζονται στις αλλαγές. Η εμπειρία λειτουργεί ως προστατευτικός παράγοντας, καθιστώντας τους πιο ανθεκτικούς απέναντι στις δυσκολίες. Οι μελέτες αυτές καταδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικοί με μεγαλύτερη επαγγελματική εμπειρία τείνουν να έχουν υψηλότερα επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας, γεγονός που τους επιτρέπει να διαχειρίζονται καλύτερα το άγχος και τις προκλήσεις του επαγγέλματός τους. Η ανθεκτικότητα φαίνεται να αναπτύσσεται μέσω της εμπειρίας και της διαρκούς αλληλεπίδρασης με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στη διάρκεια της καριέρας τους.

Τέλος, σχετικά με το αν τα επίπεδα της Ψυχικής Ανθεκτικότητας διαφοροποιούνται ανάλογα με το επίπεδο σπουδών, σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις μέσες τιμές κατάταξης των απαντήσεων. Η έρευνα των Brouskeli et al.,(2018) εξετάζει τη σχέση μεταξύ της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών και διάφορων δημογραφικών χαρακτηριστικών, συμπεριλαμβανομένου του επιπέδου σπουδών. Τα ευρήματα δείχνουν ότι ο βαθμός ψυχικής ανθεκτικότητας μπορεί να διαφοροποιείται ανάλογα με το μορφωτικό επίπεδο των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα, η μελέτη καταλήγει ότι οι εκπαιδευτικοί με υψηλότερα ακαδημαϊκά προσόντα -όπως μεταπτυχιακές σπουδές- συχνά παρουσιάζουν αυξημένη ανθεκτικότητα σε σύγκριση με εκείνους που έχουν μόνο πτυχίο. Αυτό αποδίδεται στο γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί με περισσότερες σπουδές έχουν αναπτύξει ισχυρότερες δεξιότητες διαχείρισης στρες και καλύτερη επαγγελματική ταυτότητα, που ενισχύουν την ψυχική ανθεκτικότητά τους. Ωστόσο, τα αποτελέσματα αυτά δεν είναι ομόφωνα, καθώς σε άλλες έρευνες δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση βάσει του επιπέδου σπουδών.

7.2. Προεκτάσεις της έρευνας και Προτάσεις για το μέλλον

Οι εκπαιδευτικοί διαδραματίζουν κρίσιμο ρόλο στη διαμόρφωση του μέλλοντος, παρέχοντας γνώση και καθοδήγηση στους μαθητές. Ωστόσο, το επάγγελμα συνοδεύεται από έντονες προκλήσεις, με το άγχος να αποτελεί μία από τις σημαντικότερες. Οι απαιτήσεις της εργασίας, όπως ο μεγάλος φόρτος εργασίας, οι απαιτητικοί μαθητές, οι ελλείψεις πόρων και η συχνή αλληλεπίδραση με γονείς και διοικητικά στελέχη, δημιουργούν συνθήκες που επηρεάζουν τόσο την επαγγελματική όσο και την προσωπική ζωή των εκπαιδευτικών. Το άγχος αυτό μπορεί να οδηγήσει σε σωματική εξάντληση, επαγγελματική εξουθένωση και μειωμένη απόδοση.

Η ψυχική ανθεκτικότητα, που ορίζεται ως η ικανότητα ενός ατόμου να ανακάμπτει από αντιξοότητες και να προσαρμόζεται θετικά σε στρεσογόνες καταστάσεις, αποτελεί βασικό χαρακτηριστικό για την επαγγελματική αποτελεσματικότητα και ευημερία των εκπαιδευτικών. Ανθεκτικοί εκπαιδευτικοί είναι καλύτερα εξοπλισμένοι να διαχειρίζονται τις προκλήσεις του επαγγέλματός τους, ενώ παράλληλα προστατεύονται από τις αρνητικές συνέπειες του άγχους και της επαγγελματικής εξουθένωσης. Επιπλέον, η ανάπτυξη ανθεκτικότητας επηρεάζει θετικά τη δέσμευσή τους στην τάξη, ενισχύει τη συναισθηματική τους ευημερία και υποστηρίζει τη δημιουργία θετικού μαθησιακού περιβάλλοντος.

Οι εξελίξεις στο κοινωνικό και εκπαιδευτικό περιβάλλον της Ελλάδας, όπως η οικονομική κρίση, οι μεταναστευτικές ροές και οι κοινωνικές αλλαγές, έχουν αναδείξει τη σημασία της ανθεκτικότητας στο επάγγελμα. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται πλέον όχι μόνο να διδάσκουν αλλά και να διαχειρίζονται πολυδιάστατες ανάγκες μαθητών και οικογενειών. Η δημιουργία σχολικών περιβαλλόντων που προάγουν την ψυχική ευημερία όλων των μελών της σχολικής κοινότητας είναι καίριας σημασίας.

Η έρευνα γύρω από την ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών έχει σημαντικές προεκτάσεις. Η ενίσχυση της ανθεκτικότητας συμβάλλει στη βελτίωση της επαγγελματικής ικανοποίησης και της δέσμευσης, μειώνει το άγχος και την επαγγελματική εξουθένωση και προάγει την αποτελεσματικότητα στην τάξη. Επίσης, οι ανθεκτικοί εκπαιδευτικοί αποτελούν πρότυπα για τους μαθητές τους, συμβάλλοντας στην καλλιέργεια παρόμοιων δεξιοτήτων στους ίδιους.

Παράλληλα, η κατανόηση της σύνδεσης της ψυχικής ανθεκτικότητας με το άγχος ανοίγει τον δρόμο για νέες προσεγγίσεις. Ερευνητικά δεδομένα υπογραμμίζουν ότι

εκπαιδευτικοί με υψηλή ανθεκτικότητα διαχειρίζονται αποτελεσματικότερα το άγχος, γεγονός που τους βοηθά να παραμένουν παραγωγικοί και ψυχικά υγιείς. Ωστόσο, υπάρχουν ακόμα πολλά περιθώρια για περαιτέρω διερεύνηση. Η διεύρυνση του γεωγραφικού και δημογραφικού δείγματος, η ανάλυση παραγόντων όπως η κοινωνική υποστήριξη, η εργασιακή ικανοποίηση και η ισορροπία μεταξύ εργασίας και προσωπικής ζωής, αλλά και η χρήση συνδυαστικών ερευνητικών μεθόδων (ποσοτικών και ποιοτικών) μπορούν να οδηγήσουν σε βαθύτερη κατανόηση του φαινομένου.

Μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν επίσης να εστιάσουν στη μέτρηση της αποτελεσματικότητας συγκεκριμένων παρεμβάσεων, όπως εκπαιδευτικά προγράμματα ανάπτυξης ανθεκτικότητας, που θα στοχεύουν στη μείωση του άγχους και την ενίσχυση της ευημερίας των εκπαιδευτικών. Οι παρεμβάσεις αυτές μπορούν να περιλαμβάνουν στρατηγικές διαχείρισης άγχους, ενίσχυση των δεξιοτήτων συναισθηματικής ρύθμισης και προγράμματα υποστήριξης από τη σχολική διοίκηση. Τα ευρήματα αυτών των μελετών θα είναι πολύτιμα για τους διαμορφωτές εκπαιδευτικής πολιτικής, ώστε να σχεδιάσουν στοχευμένες στρατηγικές που όχι μόνο θα υποστηρίζουν τους εκπαιδευτικούς αλλά και θα ενισχύουν συνολικά το εκπαιδευτικό σύστημα.

Συνολικά, η ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών αποτελεί κρίσιμο παράγοντα που επηρεάζει την επαγγελματική τους ευημερία, την ποιότητα της διδασκαλίας και τη συνολική λειτουργία του σχολείου. Η προώθηση της ανθεκτικότητας και η κατανόηση της σχέσης της με το άγχος μπορούν να συμβάλουν στη δημιουργία ενός πιο υποστηρικτικού, ανθεκτικού και αποτελεσματικού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, που θα ωφελήσει τόσο τους εκπαιδευτικούς όσο και τους μαθητές.

7.3. Σύνοψη

Η παρούσα έρευνα, με τις διαδικασίες εκπόνησής της, αποσκοπεί να ευθυγραμμιστεί με τη Χάρτα της Κοινωνικής Παιδαγωγικής (Social Pedagogy Professional Association; Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021), η οποία καθορίζει τις βασικές αρχές και προτεραιότητες της επιστήμης αυτής. Η Χάρτα θέτει ως κεντρικό στόχο τη δημιουργία υποστηρικτικών και αναπτυξιακών πλαισίων για τους εκπαιδευτικούς, δίνοντας έμφαση στην ψυχική ανθεκτικότητά τους. Η ψυχική ανθεκτικότητα αποτελεί κρίσιμο παράγοντα για τη διαχείριση του άγχους, τη διατήρηση της ποιότητας της διδασκαλίας και την επαγγελματική ικανοποίηση, ενώ ενσωματώνει τη θεώρηση του εκπαιδευτικού

ως ολοκληρωμένου ατόμου με ανάγκες που υπερβαίνουν την απλή επαγγελματική του εξέλιξη.

Η Κοινωνική Παιδαγωγική προσεγγίζει τον εκπαιδευτικό ολιστικά, εστιάζοντας στην ανάπτυξη όλων των πτυχών της προσωπικότητάς του, ενισχύοντας την αυτογνωσία και την ανθεκτικότητα απέναντι στις επαγγελματικές προκλήσεις, βασιζόμενη στο κοινωνικοπαιδαγωγικό ήθος (Eichsteller & Holthoff, 2011). Η ανάπτυξη σχέσεων εμπιστοσύνης, αλληλοβοήθειας και ενσυναίσθησης, τόσο με συναδέλφους όσο και με μαθητές και τη διοίκηση, θεωρείται θεμελιώδης για την ψυχική υγεία των εκπαιδευτικών. Η Χάρτα τονίζει τη σημασία αυθεντικών σχέσεων που προάγουν την υποστήριξη, την αμοιβαία εμπιστοσύνη και τη θετική αλλαγή (Kyriacou, 2001).

Η ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών ώστε να αποκτήσουν μεγαλύτερο έλεγχο στην επαγγελματική τους ζωή αποτελεί βασική αρχή της Κοινωνικής Παιδαγωγικής. Η αυτονομία θεωρείται ουσιώδες στοιχείο για τη διαχείριση του άγχους, ενισχύοντας την ανθεκτικότητα και την επαγγελματική ικανοποίηση (Montgomery & Rupp, 2005). Παράλληλα, η επαγγελματική αναγνώριση, η αίσθηση ικανοποίησης από την εργασία και η παροχή υποστηρικτικού περιβάλλοντος ενδυναμώνουν τους εκπαιδευτικούς και βελτιώνουν την ανθεκτικότητά τους (Skaalvik & Skaalvik, 2010). Η διαρκής κατάρτιση, μέσω δημιουργικών και παιγνιωδών μεθόδων, συμβάλλει στη διατήρηση της ανθεκτικότητας και της δέσμευσης στο επάγγελμα (Kyriacou & Sutcliffe, 1977).

Η Κοινωνική Παιδαγωγική στοχεύει στη δημιουργία θετικών εμπειριών, την ενίσχυση υποστηρικτικών σχέσεων και την προώθηση της αυτονομίας των εκπαιδευτικών. Αυτά τα στοιχεία δημιουργούν τις βάσεις για τη βιώσιμη ανάπτυξη του εκπαιδευτικού συστήματος και τη θετική συμβολή των εκπαιδευτικών στις αλλαγές του μέλλοντος. Επιπλέον, προάγουν την ατομική και συλλογική ευημερία, τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών, αλλά και της ευρύτερης κοινότητας.

Τέλος, οι δώδεκα θεμελιώδεις διαστάσεις της επιστήμης της Κοινωνικής Παιδαγωγικής (βλ. αναλυτικά κεφ. 3.4.) και οι κοινοί, αλληλοσχετιζόμενοι και αλληλοεπιδρώντες άξονες που αυτές χαράσσουν, αποτελούν την κοινωνικοπαιδαγωγική ραχοκοκαλιά της παρούσας έρευνας, προσδίδοντας της έναν σαφή κοινωνικοπαιδαγωγικό χαρακτήρα και τη δυνατότητα με τα πορίσματα της να αποτελέσει ένα εν δυνάμει «λειτουργικό ενδιάμεσο» μεταξύ ατόμου και κοινωνίας με κύρια χαρακτηριστικά την ενεργό ανάληψη ευθύνης, τη συνακόλουθη αυτής δράση και εξέλιξη και εν τέλει την ευημερία σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

- Αβεντισιάν-Παγοροπούλου, Α., Κουμπιάς, Ε., & Γιαβρίμης, Π. (2002). Σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης: Το χρόνιο άγχος των δασκάλων και η μετεξέλιξή του σε επαγγελματική εξουθένωση. *Μέντορας*, 5, 103-127.
- Αλεξόπουλος, Δ. (1990). Ο μεταβαλλόμενος ρόλος του καθηγητή της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα: Πηγές άγχους, άγχος από την εργασία και ικανοποίηση απ' αυτήν. *Νέα Παιδεία*, 54, 84-101.
- Αναγνωστόπουλος, Φ. & Παπαδάτου, Δ. (1999). *Η Ψυχολογία στο χώρο της υγείας*. Ελληνικά Γράμματα.
- Ανδριώτη, Α. & Παναγιωτάκης, Α. (2007). Το άγχος και οι συνέπειες του στον εργασιακό χώρο των εκπαιδευτικών. *Scientific Journal Articles*. <http://scientific-journal-articles.org/greek/free-online-journals/education/education-articles/andrioti-panagiotakis/andrioti-panagiotakis.htm>
- Αντωνίου, Α. Σ., & Δαμιανού, Ι. (2014). *Το επαγγελματικό άγχος των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα και οι παράγοντες που το επηρεάζουν*. Εκδόσεις Παπαζήσης.
- Βουδούρη, Κ., Ιορδανίδης, Γ., & Νέστορας, Π. (2020). Σχολικό κλίμα και ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών. *Εκπαιδευτική Έρευνα και Πρακτική*, 12(1), 45-59.
- Charokoraki, Argyro. (2021). Ψυχική Ανθεκτικότητα Ελλήνων Εκπαιδευτικών στην Εποχή της Ρευστότητας και της Εξάπλωσης της Επιδημίας COVID-19. *Θεωρία και έρευνα στις επιστήμες της Αγωγής*, 71, 7-26.

Δανηλίδου, Α. (2018). *Η διερεύνηση της ψυχικής ανθεκτικότητας των Ελλήνων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας γενικής και ειδικής εκπαίδευσης: Παράγοντες προστασίας και κινδύνου και στρατηγικές ενίσχυσης στην Ελλάδα της οικονομικής κρίσης* (Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Δαβράζος, Γ. (2015). Διερεύνηση πηγών στρες και συνδρόμου επαγγελματικής εξουθένωσης σε εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στα *Πρακτικά του 2ου Συνεδρίου "Νέος Παιδαγωγός"*, Αθήνα, 23 & 24 Μαΐου 2015. Διαθέσιμο στο <http://www.academia.edu/12570605/>.

Ζαβλάνος, Μ. (2002). *Οργανωτική Συμπεριφορά*. Εκδόσεις Σταμούλη.

Ζαφειροπούλου, Μ. & Μάττη, Ε. (1997) Ορισμός και παράμετροι της απείθαρχης συμπεριφοράς των μαθητών στο σχολείο. Στο *Ψυχοκοινωνικά Προβλήματα*, 2ο Πανελλήνιο Παιδαγωγικό Συνέδριο. Κομοτηνή: Εταιρεία Παιδαγωγικών Επιστημών, 65-82.

Θελερίτης, Χ. (2010). *Σύνδρομο εργασιακής εξουθένωσης (burnout syndrome)*. *Εγκέφαλος*, 47(4): 193-198.

Καλαντζή-Αζίζι, Α., & Αναγνωστόπουλος, Φ. (1999). *Εισαγωγή στην Κλινική Ψυχολογία*. Πεδίο.

Κάμτσιος Σ., & Λώλης Θ. (2016). Βιώνουν οι Έλληνες εκπαιδευτικοί την επαγγελματική εξουθένωση; ο ρόλος των δημογραφικών χαρακτηριστικών και των καθημερινών στρεσογόνων ερεθισμάτων. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 9(1), 40–87. <https://doi.org/10.12681/jret.10277>

Καναβάκης, Μ.(2002). *Κοινωνική Παιδαγωγική*. Παπαζήση.

Κάντας, Α. (2009). *Οργανωτική - Βιομηχανική Ψυχολογία*. Ελληνικά Γράμματα.

- Καραβάνα, Ε., Αντωνίου, Α.-Σ. & Ντάλλα, Μ. Εργασιακό στρες, επαγγελματική εξουθένωση και προαγωγή υγείας εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής. Ανακοίνωση στο 3ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, Αθήνα, 2-5 Ιουνίου 2011.
- Κασσωτάκης, Μ., & Βάμβουκας, Μ. (1981). *Η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών: Εμπειρική έρευνα στους εκπαιδευτικούς της Κρήτης*. Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Κουδιγκελή, Φ. (2017). *Ψυχική Ανθεκτικότητα και Επαγγελματική Εξουθένωση σε Εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Διδακτορική Διατριβή. Πάντειον Πανεπιστήμιο Κοινωνικών & Πολιτικών Επιστημών. Αθήνα.
- Κυριάκου, Κ. (2001). *Επαγγελματικό στρες και εκπαιδευτικοί: Μια μελέτη των παραγόντων άγχους*. Εκδόσεις Καστανιώτη.
- Λιάκος, Α., & Γιαννίτση, Σ. (1984). Η αξιοπιστία και εγκυρότητα της τροποποιημένης Ελληνικής Κλίμακας Άγχους του Spielberg. *Εγκέφαλος*, 21, 71-76.
- Λεοντάρη, Α., Κυρίδης, Α., & Γιαλαμάς, Β. (2000). Το επαγγελματικό άγχος των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 30, 139-161.
- Λεοντάρη, Α., Κυρίδης, Α., & Γιαλαμάς, Β. (1997). Το στρες των εκπαιδευτικών. *Ψυχολογικά Θέματα*, 7(3), 139-152.
- Μαρούδας, Η. (2012). Εργασιακό Στρες και εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. *Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Κορινθίας*. Ανακτήθηκε από τον ιστότοπο <https://dipe.kor.sch.gr/>
- Μαρούδας, Η. (1996). Το επαγγελματικό στρες των εκπαιδευτικών. *Τα εκπαιδευτικά*, 73-74, 166-178.

- Μαυρουδή, Κ., & Κατσαρού, Α. (2019). Η ψυχική ανθεκτικότητα ως μέσο πρόληψης της επαγγελματικής εξουθένωσης στους δασκάλους της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. *Ψυχολογία στην Εκπαίδευση*, 24(3), 213-229.
- Μούζουρα, Ε. (2005). *Πηγές και αντιμετώπιση επαγγελματικού-συναισθηματικού φόρτου εκπαιδευτικών: Σύνδεση ατομικών και κοινωνικών συνθηκών έντασης*. (Διδακτορική Διατριβή), Α.Π.Θ.
- Μπαρμπούτη, Ξ., Κουτσούρα, Π., Βλαχάκη, Θ., & Χριστοδουλίδου, Ε. (2009). Το επαγγελματικό στρες των εκπαιδευτικών και η σχέση του με τη συνεργασία σχολείου- οικογένειας. *Ρόπτρο*, 29, 13-17.
- Μυλωνάκου-Κεκέ, Η. (2021). *Κοινωνική Παιδαγωγική*. Εκδόσεις Παπαζήση.
- Μυλωνάκου-Κεκέ, Μ. (2003). *Ζητήματα Κοινωνικής Παιδαγωγικής*. Αθήνα: Ατραπός.
- Πανταζής Σ. Χ., & Σακελλαρίου Μ. Ι. (2015). Το αναλυτικό πρόγραμμα μέσα από το πρίσμα της Κοινωνικής Παιδαγωγικής: Η περίπτωση της προσχολικής εκπαίδευσης. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος*
- Παπακωνσταντινοπούλου, Α. (2018). *Η ψυχική ανθεκτικότητα παιδιών σχολικής ηλικίας και η διαφοροποίησή τους ως προς τον παράγοντα μαθησιακές δυσκολίες*. [Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Πατρών]. Πάτρα.
- Παπακωνσταντίνου Γ., Αναστασίου Σ. (2013), *Αρχές Διαχείρισης Ανθρώπινου Δυναμικού: Η διοίκηση του ανθρώπινου δυναμικού της Εκπαίδευσης*. Εκδόσεις Guttenberg.
- Παπαναστασίου, Κ. & Παπαναστασίου, Ε. (2016). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αυτοέκδοση.

- Παπατυλιανού, Α., & Πολυχρονόπουλος, Μ. (2007). Εργασιακό άγχος και επαγγελματική εξουθένωση στους εκπαιδευτικούς: Μια εμπειρική έρευνα. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 5, 111-129.
- Παπαδοπούλου, Ε., & Χατζηγεωργίου, Μ. (2021). Επίδραση δημογραφικών παραγόντων στην ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών: Φύλο, επίπεδο σπουδών και χρόνια εργασίας. *Διεθνές Περιοδικό Εκπαιδευτικών Μελετών*, 6(4), 112-126.
- Παππά, Β. (2006). Το στρες των εκπαιδευτικών και οι παράγοντες που συμβάλλουν στην επαγγελματική εξουθένωση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 11, 135-142.
- Πατσαλής, Ν., & Παπουτσάκη, Μ. (2010). *Επαγγελματική εξουθένωση στους εκπαιδευτικούς: Αίτια, συμπτώματα και στρατηγικές πρόληψης*. Εκδόσεις Παπαζήση.
- Πετρογιάννης, Κ., (2011), Η ψυχική ανθεκτικότητα υπό το πρίσμα της οικοσυστημικής Προσέγγισης. Στο Παπάνης, Ε., Γιαβρίμης, Π., Αγνή, Β., *Έρευνα και Εκπαιδευτική Πράξη στην Ειδική Αγωγή*. Εκδόσεις Σιδέρη.
- Πολυχρονόπουλος, Μ. (2008). Το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 6, 55-70.
- Σπυρομήτρος, Α. (2016). Σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης και εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 10(1), 142–186.
- Σπυρομήτρος Α., & Ιορδανίδης Γ. (2017). Σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης και επαγγελματικό άγχος των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: η περίπτωση της περιφέρειας δυτικής Θεσσαλονίκης. *Επιστημονική Επετηρίδα*

Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, 10(1), 142–186. <https://doi.org/10.12681/jret.13781>

Στάγια, Δ., & Ιορδανίδης, Γ. (2014). Το επαγγελματικό άγχος και η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών στην εποχή της οικονομικής κρίσης. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 7, 56-82.

Σταύρου, Π., & Αλεξίου, Δ. (2020). Εργασιακό άγχος και επαγγελματική εξουθένωση στους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Αττική. *Σχολική Ψυχολογία*, 8(1), 64-78.

Φράγκος, Χ. (2002). *Ψυχοπαιδαγωγική, Θέματα Παιδαγωγικής Ψυχολογίας, Παιδείας Διδακτικής και Μάθησης*. Αθήνα: Gutenberg.

Ψύλλου, Α. (2014). *Τα φιλαράκια. Σχεδιασμός, κατασκευή, εφαρμογή και αξιολόγηση ενός ψυχοκοινωνικού προγράμματος για τη συναισθηματική ανθεκτικότητα των παιδιών του δημοτικού σχολείου [Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή]*. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

Aftab, M., & Khatoon, T. (2012). Demographic differences and occupational stress of secondary school teachers. *European Scientific Journal*, 8(5), 159-175.

Alexander, D. E. (2013). Resilience and disaster risk reduction: An etymological journey. *Natural Hazards and Earth System Sciences*, 13(11), 2707-2716.
<https://doi.org/10.5194/nhess-13-2707-2013>

Alliance for Excellent Education [AEE] (2005). *Teacher Attrition: A Costly Loss to the Nation and to the States*. Issue Brief, Washington, DC: Alliance for Excellent Education.

Alvord, M. K., & Grados, J. J. (2005). Enhancing resilience in children: A proactive approach. *Professional psychology: research and practice*, 36(3), 238.
<https://doi.org/10.1037/0735-7028.36.3.238>

American Psychological Association, (2012). *Building your resilience*.
<https://www.apa.org/topics/resilience>

American Psychological Association (APA). (2011). *Resilience Guide for Parents and Teachers*. <http://www.apa.org/helpcenter/resilience.aspx>

Antoniou, A. S., Ploumpi, A., & Ntalla, M. (2013). Occupational stress and professional burnout in teachers of primary and secondary education: The role of coping strategies. *Psychology*, 4(3), 349. <https://doi.org/10.4236/psych.2013.43A051>

Antoniou, A. S., Polychroni, F., & Kotroni, C. (2009). Working with students with special educational needs in Greece: teachers' stressors and coping strategies. *International journal of special education*, 24(1), 100-111.

Antoniou, A. S., Polychroni, F., & Vlachakis, A. N. (2006). Gender and age differences in occupational stress and professional burnout between primary and high-school teachers in Greece. *Journal of Managerial Psychology*, 21(7), 682-690. <https://doi.org/10.1108/02683940610690213>

Aryee, S., Wyatt, T., & Stone, R. (1996). Early career outcomes of graduate employees: The effect of mentoring and ingratiation. *Journal of management studies*, 33(1), 95-118. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6486.1996.tb00800.x>

Avcil, A., Bozgeyikli, H., & Kesici, S. (2017). Psychological Needs as the Predictor of Teachers' Perceived Stress Levels. *Journal of Education and Training Studies*, 5(4), 154-164. <https://doi.org/10.11114/jets.v5i4.2274>

Asaloei, S. I., Mindra, D. D., & Patiung, H. (2020). The relationship between resilience and teacher stress in elementary school teachers during the COVID-19 pandemic. *Journal of Educational Psychology*, 12(3), 157-168. <https://doi.org/10.3389/feduc.2020.00157>

Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2007). The job demands-resources model: State of the art. *Journal of managerial psychology*, 22(3), 309-328. <https://doi.org/10.1108/02683940710733115>

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.

Barrera, A., Braley, R. T., & Slate, J. R. (2010). Beginning teacher success: An investigation into the feedback from mentors of formal mentoring programs. *Mentoring & tutoring: partnership in learning*, 18(1), 61-74. <https://doi.org/10.1080/13611260903448383>

Beck, A. T., & Emery, G. (1985). *Anxiety disorders and phobias: A cognitive perspective*. Basic Books.

- Beehr, T. A. (1995). *Psychological stress in the workplace*. Routledge.
- Bell, J. (1997). *Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και κοινωνικής έρευνας: οδηγός για φοιτητές και υποψήφιους διδάκτορες*. Gutenberg.
- Beltman, S. (2015). Teacher professional resilience: Thriving not just surviving. In L. J. Yates, & J. C. Hobbs (Eds.), *Learning to teach in the secondary school* (pp. 20-38). Routledge.
- Beltman, S., Mansfield, C. F., & Price, A. (2011). Thriving not just surviving: A review of research on teacher resilience. *Educational Research Review*, 6(3), 185-207. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2011.09.001>
- Benard, B. (1995). *Fostering resilience in children*. ERIC Digest. <https://eric.ed.gov/?id=ED386327>
- Bermejo-Martins, E., Luis, E. O., Sarrionandia, A., Martinez, M., Garces, M. S., & Oliveros, E. Y. (2021). Resilience and emotional regulation as predictors of stress in teachers during the COVID-19 pandemic. *Psychological Reports*, 127(2), 291-310. <https://doi.org/10.1177/0033294120973655>
- Bethell, C. D., Gombojav, N., Whitaker, R. C., & Turner, K. J. (2019). Development of the protective and compensatory experiences survey (PACES) for children and adults. *Academic Pediatrics*, 19(2), 149-157. <https://doi.org/10.1016/j.acap.2017.12.006>
- Betoret, F. D. (2009). Self-efficacy, school resources, job stressors and burnout among Spanish primary and secondary school teachers: a structural equation approach. *Educational Psychology*, 29(1), 45-68. <https://doi.org/10.1080/01443410802459234>

- Blackburn, I. M., & Davidson, K. M. (1990). *Cognitive therapy for depression and anxiety*. Blackwell.
- Blaug, R., Kenyon, A., & Lekhi, R. (2007). *Stress at work*. The work foundation.
- Bobek, B. L. (2002). Teacher resiliency: A key to career longevity. *The Clearing House*, 75(4), 202-205. <https://doi.org/10.1080/00098650209604932>
- Bonanno, G. A. (2004). Loss, trauma, and human resilience: Have we underestimated the human capacity to thrive after extremely aversive events? *American Psychologist*, 59(1), 20–28. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.59.1.20>
- 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), 671–682. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.75.5.671>
- Botou, A., Mylonakou-Keke, I., Kalouri, O., & Tsergas, N. (2017). Primary School Teachers' Resilience during the Economic Crisis in Greece. *Psychology*, 8, 131–159. <https://www.scirp.org/journal/paperinformation?paperid=73526>
- Boyle, G. J., Borg, M. G., Falzon, J. M., & Baglioni Jr, A. J. (1995). A structural model of the dimensions of teacher stress. *British Journal of Educational Psychology*, 65(1), 49-67. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1995.tb01130.x>
- Bricheno, P., Brown, S., & Lubansky, R. (2009). *Teacher wellbeing: A review of the evidence*. Teacher Support Network,55.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.

- Brouskeli, V., Kaltsiou, K., & Loumakou, M. (2018). Teachers' resilience and its relationship with demographic characteristics: Exploring resilience in educational settings. *International Journal of Educational Research*, 87, 92-103. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2018.07.008>
- Brouskeli, V., Kaltsi, V., & Loumakou, M. (2018). Resilience and occupational well-being of secondary education teachers in Greece. *Psychology*, 9(10), 2521-2536.
- Brunetti, G. J. (2006). Resilience under fire: Perspectives on the work of experienced, inner city high school teachers in the United States. *Teaching and teacher education*, 22(7), 812-825. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.04.027>
- Bryman, A. (2017). *Μέθοδοι Κοινωνικής Έρευνας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Buchkremer, H. (1995). *Handbuch Sozialpädagogik*. Beltz Juventa.
- Bullough, R. V., Hall-Kenyon, K. M., & MacKay, K. L. (2012). Head Start teacher well-being: Implications for policy and practice. *Early Childhood Education Journal*, 40, 323-331. <https://doi.org/10.1007/s10643-012-0515-8>
- Byrne, B. M. (1991). The Maslach Burnout Inventory: Validating factorial structure and invariance across intermediate, secondary, and university educators. *Multivariate Behavioral Research*, 26(4), 583-605. https://doi.org/10.1207/s15327906mbr2604_3
- Byrne, B. M. (1994). Burnout: Testing for the validity, replication, and invariance of causal structure across elementary, intermediate, and secondary teachers. *American educational research journal*, 31(3), 645-673. <https://doi.org/10.3102/00028312031003645>

- Cacioppo, J. T., Berntson, G. G., & Decety, J. (2011). Social neuroscience: Key concepts and applications. *Annual Review of Psychology*, 62(1), 243–271. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.121208.131631>
- Carver, C. S., Scheier, M. F., & Weintraub, J. K. (1989). Assessing coping strategies: A theoretically based approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56(2), 267-283. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.56.2.267>
- Casimiro Urcos, W. H., Casimiro Urcos, C. N., Barbachán Ruales, E. A., & Casimiro Urcos, J. F. (2020). Stress, anguish, anxiety and resilience of university teachers in the face of Covid-19. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 25(Extra 7), 453-464.
- Clark, D. M., & Beck, A. T. (1988). Cognitive approaches. In A. S. Bellack & M. Hersen (Eds.), *Handbook of anxiety disorders* (pp. 362-385). Pergamon Press.
- Clayton, R. R. (1992). Transitions in drug use: Risk and protective factors. In J. E. Newcomb (Ed.), *Drug use in adolescence: Risk factors and consequences* (pp. 45-62). Cambridge University Press.
- Cole, M., Field, H., & Harris, S. (2004). Student learning motivation and psychological hardiness: Interactive effects on students' reaction to a management class. *Academy of Management Learning and Education*, 3(1), 64-85. <https://doi.org/10.5465/amle.2004.12436819>
- Collie, R. J., Shapka, J. D., & Perry, N. E. (2012). Teachers' well-being: Exploring the role of social support and work engagement. *Psychology in the Schools*, 49(7), 686-703. <https://doi.org/10.1002/pits.21600>
- Cooper, C. L., Liu, Y., & Tarba, S. Y. (2014). Resilience, HRM practices and impact on organizational performance and employee well-being. *International Journal of Human Resource Management*, 25(Special Issue), 2466-2471. <https://doi.org/10.1080/09585192.2014.926688>

- Cooper, C. L., & Baglioni, A. J., Jr. (1988). A structural model approach toward the development of a theory of the link between stress and mental health. *British Journal of Medical Psychology*, 61(1), 87-102. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8341.1988.tb02767.x>
- Corder, G. W., & Foreman, D. I. (2014). *Nonparametric statistics: A step-by-step approach* (2nd ed.). Wiley.
- Cosgrove, G. R. (2000). Surgery for psychiatric disorders. *CNS spectrums*, 5(10), 43-52.
- Cox, T., & Griffiths, A. (2005). The nature and measurement of work-related stress: Theory and practice. In J. R. Wilson & N. Corlett (Eds.), *Evaluation of human work* (pp. 553-573). Boca Raton, FL: CRC Press.
- Cox, J. L. (1983). Postnatal depression: a comparison of African and Scottish women. *Social Psychiatry*, 18, 25-28. <https://doi.org/10.1007/BF00578022>
- Creswell, J. W. (2016). *Έρευνα στην Εκπαίδευση: Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας* (N. Κουβαράκου, Μτφ.). Αθήνα: Εκδόσεις Ίων.
- Critchley, H., & Gibbs, S. (2012). The effects of positive psychology on the efficacy beliefs of school staff. *Educational and Child Psychology*, 29(4), 64.
- Daniilidou, A., Platsidou, M., & Gonida, E. (2020). Primary school teachers' resilience: Association with teacher self-efficacy, burnout and stress. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 18(52), 549-582. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v18i52.3211>

- Davies, R., & Dart, J. (2005). The 'Most Significant Change' (MSC) Technique: A Guide to Its Use. *CARE International UK*. Ανακτήθηκε από <https://www.mande.co.uk/docs/MSCGuide.pdf>
- Davidson, R. J., & McEwen, B. S. (2012). Social influences on neuroplasticity: Stress and interventions to promote well-being. *Nature Neuroscience*, *15*(5), 689-695. <https://doi.org/10.1038/nn.3093>
- Day, C., & Gu, Q. (2014). *Resilient Teachers, Resilient Schools*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203578490>
- Day, C., & Gu, Q. (2009). Teacher emotions: Wellbeing and effectiveness. *Oxford Review of Education*, *35*(3), 253-269. <https://doi.org/10.1080/03054980902934662>
- Dias, P. C., & Cadime, I. (2017). Protective factors and resilience in adolescents: The mediating role of self-regulation. *Psicologia Educativa*, *23*(1), 37-43. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2016.09.003>
- DuBois, D. L., Felner, R. D., Brand, S., Adan, A. M., & Evans, E. G. (1992). A prospective study of life stress, social support, and adaptation in early adolescence. *Child Development*, *63*(3), 542-557. <https://doi.org/10.2307/1131345>
- Demerouti, E., & Bakker, A. B. (2011). The job demands-resources model: Challenges for future research. *SA Journal of Industrial Psychology*, *37*(2), 01-09. <https://doi.org/10.4102/sajip.v37i2.974>
- Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F., & Schaufeli, W. B. (2001). The job demands-resources model of burnout. *Journal of Applied Psychology*, *86*(3), 499-512. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.86.3.499>
- Dunham, J. (2002). *Stress in teaching*. Routledge.

Dunbar, R. I. M. (2014). The social brain: Psychological underpinnings and implications for the structure of organizations. *Current Directions in Psychological Science*, 23(2), 109–114. <https://doi.org/10.1177/0963721413517118>

Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. Random House.

European Agency for Safety and Health at Work (2008).

E-fact 31: Prevention of work-related stress in the education sector

(<https://osha.europa.eu>).

European Agency for Safety and Health at Work (2009). *OSH in figures: stress at work-facts and figures* (<https://osha.europa.eu>).

Eichsteller, G., & Holthoff, S. (2011). Social Pedagogy as an ethical orientation towards working with people—Historical perspectives.

Children Australia, 36(4), 176-186. <https://doi.org/10.1375/jcas.36.4.176>

Eichsteller, G., & Holthoff, S. (2011). The diamond model: A framework for social pedagogy. *ThemPra Social Pedagogy*. Ανακτήθηκε από <https://www.thempra.org.uk/social-pedagogy/key-concepts-in-social-pedagogy/thempras-diamond-model/>

Eichsteller, G., & Holthoff, S. (2011). Conceptual foundations of social pedagogy: A transnational perspective from Germany and the UK. *Social Work Education*, 30(7), 745–759. <https://doi.org/10.1080/02615479.2010.508945>

Eichsteller, G., & Holthoff, S. (2009). The social pedagogy tree: A metaphor for holistic learning and empowerment. *ThemPra Social Pedagogy*. Ανακτήθηκε από <https://www.thempra.org.uk/social-pedagogy/key-concepts-in-social-pedagogy/thempras-social-pedagogy-tree/>

- Eisenberger, N. I. (2013). Social ties and health: A social neuroscience perspective. *Current Opinion in Neurobiology*, 23(3), 407-413.
<https://doi.org/10.1016/j.conb.2013.01.006>
- Eisenberger, N. I., Taylor, S. E., Gable, S. L., Hilmert, C. J., & Lieberman, M. D. (2007). Neural pathways link social support to attenuated neuroendocrine stress responses. *NeuroImage*, 35(4), 1601-1612.
<https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2007.01.038>
- Engle, P. L., Castle, S., & Menon, P. (1996). Child development: Vulnerability and resilience. *Social science & medicine*, 43(5), 621-635.
[https://doi.org/10.1016/0277-9536\(96\)00107-1](https://doi.org/10.1016/0277-9536(96)00107-1)
- Everly, Jr, G. S., Lating, J. M., Everly, G. S., & Lating, J. M. (2013). Biofeedback in the Treatment of the Stress Response. *A clinical guide to the treatment of the human stress response*, 267-291.
- Farber, B. A. (1984). Stress and burnout in suburban teachers. *The Journal of Educational Research*, 77(6), 325-331.
<https://doi.org/10.1080/00220671.1984.10885543>
- Fergus, S., & Zimmerman, M. A. (2005). Adolescent resilience: a framework for understanding healthy development in the face of risk. *Annual Review of Public Health*, 26(1), 399-419.
<https://doi.org/10.1146/annurev.publhealth.26.021304.144357>
- Field, A. (2013). *Discovering Statistics Using IBM SPSS Statistics* (4η έκδ.). London: Sage.
- Fisher, S. (1986). *Stress and Strategy*. Erlbaum.
- Fontana, D. (1996). *Ο εκπαιδευτικός στην τάξη*. Σαββάλας.

- Fontana, D., & Abouserie, R. (1993). Stress levels, gender and personality factors in teachers. *British Journal of educational psychology*, 63(2), 261-270.
<https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1993.tb01056.x>
- Forlin, C. (2001). Inclusion: Identifying potential stressors for regular class teachers. *Educational research*, 43(3), 235-245.
<https://doi.org/10.1080/00131880110081017>
- Fredrickson, B. L., Tugade, M. M., Waugh, C. E., & Larkin, G. R. (2003). What good are positive emotions in crisis? 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.
<https://doi.org/10.1037/0022-3514.84.2.365>
- French Jr, J. R., & Kahn, R. L. (1962). A Programmatic Approach to Studying the Industrial Environment and Mental Health 1. *Journal of social issues*, 18(3), 1-47. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1962.tb00415.x>
- Furrer, C. J., Skinner, E. A., & Pitzer, J. R. (2014). The influence of teacher and peer relationships on students' classroom engagement and everyday motivational resilience. *Teachers College Record*, 116(13), 101-123.
- Galton, M. and MacBeath, J. (2008). *Teachers under Pressure*. Paul Chapman/Sage.
- Garnezy, N. Stress-resistant children: The search for protective factors. In J. E. Stevenson, ed., *Recent Research in Developmental Psychopathology*. Journal of Child Psychology and Psychiatry Book Supplement. (1985) 4:213-33.
<https://doi.org/10.2307/1129837>
- Garnezy, N., Masten, A. S., & Tellegen, A. (1984). The study of stress and competence

in children: A building block for developmental psychopathology. *Child Development*, 55, 97–111. <https://doi.org/10.2307/1129837>

Garnezy, N. (1983). Stressors of childhood. In N. Garnezy, M. Rutter (Eds.) & Ctr for Advanced Study in the Behavioral Sciences, Inc, *Stress, coping, and development in children* (pp. 43–84). Johns Hopkins University Press.

Garnezy, N. (1974). The study of competence in children at risk for severe psychopathology. In E. J. Anthony & C. Koupernik (Eds.), *The child in his family: Vol. 3. Children at psychiatric risk* (pp. 77–97). New York: Wiley.

George, D., & Mallery, P. (2019). *IBM SPSS Statistics 26 Step by Step: A Simple Guide and Reference*. Routledge.

Gibbs, S., & Miller, A. (2014). Teachers' resilience and well-being: A role for educational psychology. *Teachers and Teaching*, 20(5), 609-621. <https://doi.org/10.1080/13540602.2013.844408>

Greenberg, M. T. (2006). Promoting resilience in children and youth: Preventive interventions and their interface with neuroscience. *Annals of the new York Academy of Sciences*, 1094(1), 139-150. <https://doi.org/10.1196/annals.1376.013>

Greenfield, B. (2015). How can teacher resilience be protected and promoted. *Educational & Child Psychology*, 32(4), 52-68.

Gu, Q. (2014). The role of relational resilience in teachers' career-long commitment and effectiveness. *Teachers and Teaching*, 20(5), 502-529. <https://doi.org/10.1080/13540602.2014.937961>

Gu, Q., & Day, C. (2013). Challenges to teacher resilience: Conditions count. *British Educational Research Journal*, 39(1), 22-44. <https://doi.org/10.1080/01411926.2011.623152>

- Gu, Q., & Day, C. (2007). Teachers resilience: A necessary condition for effectiveness. *Teaching and Teacher Education*, 23(8), 1302–1316. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.06.006>
- Guglielmi, R. S., & Tatrow, K. (1998). Occupational stress, burnout, and health in teachers: A methodological and theoretical analysis. *Review of educational research*, 68(1), 61-99. <https://doi.org/10.3102/00346543068001061>
- Gurman, G., Shulman, S., & Raviv, A. (2021). The impact of teacher resilience on stress and burnout in high school teachers: A longitudinal study. *Journal of Educational Research*, 115(1), 45-63. <https://doi.org/10.1080/00220671.2020.1845371>
- Hämäläinen, J. (2015). Defining social pedagogy: Historical, theoretical and practical considerations. *British Journal of Social Work*, 45(3), 1022–1038. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcu080>
- Hämäläinen, J. (2012). The concept of social pedagogy in the field of social work. *Journal of Social Work*, 12(1), 69-80. <https://doi.org/10.1177/1468017310380294>
- Hauser, S. T., Vieyra, M. A. B., Jacobson, A. M., & Wertlieb, D. (1985). Vulnerability and resilience in adolescence: Views from the family. *The Journal of Early Adolescence*, 5(1), 81-100. <https://doi.org/10.1177/0272431685051006>
- Henderson, N., & Milstein, M. M. (2003). *Resiliency in schools: Making it happen for students and educators*. Corwin press.
- Hildon, Z., Smith, G., Netuveli, G., & Blane, D. (2008). Understanding adversity and resilience at older ages. *Sociology of health & illness*, 30(5), 726-740. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9566.2008.01087.x>

- Hölzel, B. K., Carmody, J., Vangel, M., Congleton, C., Yerramsetti, S. M., Gard, T., & Lazar, S. W. (2011). Mindfulness practice leads to increases in regional brain gray matter density. *Psychiatry Research: Neuroimaging*, 191(1), 36-43. <https://doi.org/10.1016/j.psychresns.2010.08.006>
- Huberman, A. (2021). *The science of stress & how to control it*. Huberman Lab Podcast. <https://hubermanlab.com>
- Huberman, A. (2021). *Understanding stress, resilience, and the brain*. Stanford University Lecture Series.
- Janer Hidalgo, A., & Úcar, X. (2020). The relevance of social pedagogy in the 21st century: From disciplinary practices to socio-educational practices. *International Journal of Social Pedagogy*, 9(1), Article 3. <https://doi.org/10.14324/111.444.ijsp.2020.v9.x>
- Jennett, H. K., Harris, S. L., & Mesibov, G. B. (2003). Commitment to philosophy, teacher efficacy, and burnout among teachers of children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33(6), 583-593. <https://doi.org/10.1023/B:JADD.0000005996.19417.57>
- Jepson, E., & Forrest, S. (2006). Individual contributory factors in teacher stress: The role of achievement striving and occupational commitment. *British Journal of Educational Psychology*, 76(1), 183-197. <https://doi.org/10.1348/000709905X37299>
- Jessor, P. D. (1991). Risk behavior in adolescence: A psychosocial framework for understanding and action. *Journal of Adolescent Health*, 12(6), 597-605. [https://doi.org/10.1016/1054-139X\(91\)90007-K](https://doi.org/10.1016/1054-139X(91)90007-K)

- Johnson, S. K., Feeney, B. C., & Vandewater, E. A. (2018). Teacher stress and social relationships. *Psychology in the Schools*, 55(10), 1145-1159. <https://doi.org/10.1002/pits.22188>
- Johnson, S. M., & McElroy, S. (2018). Resilience in education: Strategies for teachers. *Teaching and Teacher Education*, 74, 153-162. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.05.009>
- Johnson, S. M. (2018). Resilience in education: Strategies for teachers and leaders. *Journal of Educational Leadership*, 45(2), 112-130. <https://doi.org/10.1177/0892020618794135>
- Johnson, B., Down, B., Le Cornu, R., Peters, J., Sullivan, A., Pearce, J., & Hunter, J. (2014). Promoting early career teacher resilience: A framework for understanding and acting. *Teachers and Teaching*, 20(5), 530-546. <https://doi.org/10.1080/13540602.2014.937957>
- Johnson, S., Cooper, C., Cartwright, S., Donald, I., Taylor, P., & Millet, C. (2005). The experience of work-related stress across occupations. *Journal of Managerial Psychology*, 20(2), 178-187. <https://doi.org/10.1108/02683940510579803>
- Kalyva, E. (2013). Stress in Greek primary school teachers working under conditions of financial crisis. *Journal of European Psychology Students*, 4(1), 11-18. <https://doi.org/10.5334/jeps.a0>
- Kantas, A., & Vasilaki, E. (1997). Stressors, job stress, and job satisfaction among Greek teachers. *International Journal of Educational Management*, 11(3), 145-158. <https://doi.org/10.1108/09513549710170481>
- Karasek Jr, R. A. (1979). Job demands, job decision latitude, and mental strain: Implications for job redesign. *Administrative Science Quarterly*, 24(2), 285-308. <https://doi.org/10.2307/2392498>

- Kardos, S. M., & Johnson, S. M. (2007). On their own and presumed expert: New teachers' experience with their colleagues. *Teachers College Record*, 109(9), 2083-2106. <https://doi.org/10.1177/016146810710900901>
- Katz, D., & Kahn, R. L. (1978). *The social psychology of organizations* (Vol. 2, p. 528). Wiley.
- Kealy, W.A., & Mullen, C.A. (1999). "From the next scale up": Using graphic arts as an opening to mentoring. In C.T.P. Diamond & C.A. Mullen (Eds.), *The postmodern educator: Arts-based inquiries and teacher development* (pp. 375-396). Peter Lang.
- Kelchtermans, G. (2011). Vulnerability in teaching: The moral and political roots of a structural condition. In C. Day & J. C. Kington (Eds.), *New understandings of teacher's work: Emotions and educational change* (pp. 65-82). Springer.
- Kokkinos, C. M. (2007). Job stressors, personality and burnout in primary school teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 77(1), 229-243. <https://doi.org/10.1348/000709905X90344>
- Kolmogorov, A. N. (1933). Sulla determinazione empirica di una legge di distribuzione. *Giornale dell'Istituto Italiano degli Attuari*, 4, 83-91.
- Kountouras, M., & Vlasίου, A. (2022). Teacher stress and resilience in the context of school challenges: Insights from a study in Attica. *Journal of Educational Psychology*, 54(2), 112-126.
- Koruklu, N., Feyzioglu, B., Ozenoglu-Kiremit, H., & Aladag, E. (2012). Teachers' Burnout Levels in terms of Some Variables. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 12(3), 1823-1830.

- Kourkoutas, E., & Giovazolias, T. (2015). School-based counselling work with teachers: An integrative model. *The European Journal of Counselling Psychology*, 3(2), 137-158. <https://doi.org/10.5964/ejcop.v3i2.51>
- Kristjánsson, K. (2012). Positive psychology and positive education: Old wine in new bottles?. *Educational psychologist*, 47(2), 86-105. <https://doi.org/10.1080/00461520.2011.610678>
- Kruskal, W. H., & Wallis, W. A. (1952). Use of ranks in one-criterion variance analysis. *Journal of the American Statistical Association*, 47(260), 583-621. <https://doi.org/10.2307/2280779>
- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational review*, 53(1), 27-35. <https://doi.org/10.1080/00131910120033628>
- Kyriacou, C. (1987). Teacher stress and burnout: An international review. *Educational research*, 29(2), 146-152.
- Kyriacou, C., & Sutcliffe, J. (1978). Teacher stress: Prevalence, sources, and symptoms. *British Journal of Educational Psychology*, 48(2), 159-167.
- Kyriacou, C., & Sutcliffe, J. (1977). Teacher stress: A review. *Educational review*, 29(4), 299-306.
- Lasky, S. (2000). The cultural and emotional politics of teacher-parent interactions. *Teaching and Teacher Education*, 16(8), 843-860. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00030-5](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00030-5)
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Springer publishing company.

- Lepore, S. J., Revenson, T. A., Weinberger, S. L., Weston, P., Frisina, P. G., Robertson, R., ... & Cross, W. (2006). Effects of social stressors on cardiovascular reactivity in Black and White women. *Annals of Behavioral Medicine, 31*(2), 120-127.
- Leymann, H. (1996). The content and development of mobbing at work. *European Journal of Work and Organizational Psychology, 5*(2), 165-184. <https://doi.org/10.1080/13594329608414853>
- Linde-Leimer, K., & Wenzel, T. (2014). Resilience-a key skill for education and job. Link <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>.
- Luthans, F., Youssef-Morgan, C. M., & Avolio, B. J. (2015). *Psychological capital and beyond*. Oxford University Press.
- Luthar, S. S., & Cicchetti, D. (2000). The construct of resilience: Implications for interventions and social policies. *Development and psychopathology, 12*(4), 857-885.
- McEwen, B. S., & Gianaros, P. J. (2011). Stress- and allostasis-induced brain plasticity. *Annual Review of Medicine, 62*(1), 431–445. <https://doi.org/10.1146/annurev-med-052209-100430>
- McEwen, B. S. (1998). Stress, adaptation, and disease: Allostasis and allostatic load. *Annals of the New York Academy of Sciences, 840*(1), 33–44. <https://doi.org/10.1111/j.1749-6632.1998.tb09546.x>
- McGarrigle, L., & Walsh, J. (2011). Emotional intelligence and teacher resilience. *International Journal of Educational Management, 25*(3), 232-243. <https://doi.org/10.1108/09513541111120468>
- Maddi, S. R., & Khoshaba, D. M. (1994). Hardiness and mental health. *Journal of personality Assessment, 63*(2), 265-274.

- Malderez, A. (2001). Directions for Mentoring. *IATEFL Teacher Trainers and Educators SIG Newsletter*, 8-9.
- Mann, H. B., & Whitney, D. R. (1947). On a test of whether one of two random variables is stochastically larger than the other. *The Annals of Mathematical Statistics*, 18(1), 50-60. <https://doi.org/10.1214/aoms/1177730491>
- Mansfield, C. F., Beltman, S., Price, A., & McConney, A. (2016). "Don't sweat the small stuff:" Understanding teacher resilience at the chalkface. *Teaching and Teacher Education*, 59, 275-287. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.06.004>
- Mansfield, C., Beltman, S., & Price, A. (2014). 'I'm coming back again!' The resilience process of early career teachers. *Teachers and Teaching*, 20(5), 547-567.
- Mansfield, C. F., Beltman, S., Price, A., & McConney, A. (2012). "Don't sweat the small stuff:" Understanding teacher resilience at the chalkface. *Teaching and Teacher Education*, 28(3), 357-367.
- Mansfield, C. F., & Wosnitza, M. (2015). *Teacher resilience questionnaire—version 1.5*. Perth: Murdoch University, RWTH Aachen University.
- Martínez-Ramón, J.P., Morales-Rodríguez, F.M., & Pérez-López, S. (2021). Burnout, resilience, and COVID-19 among teachers: Predictive capacity of an artificial neural network. *MDPI Appl. Sci.*, 11(8206). <https://doi.org/10.3390/app11178206>
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 397-422. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.397>
- Masten, A. S., & Cicchetti, D. (2016). Resilience in development: Progress and transformation. *Developmental psychopathology*, 4, 271–333.

- Masten, A. S. (2014). *Ordinary magic: Resilience in development*. Guilford Press.
- Masten, A., & Wright, M. O. (2010). Resilience over the lifespan: Developmental perspectives on resistance, recovery, and transformation. In J. Reich, A. J. Zautra & J. Hall (Eds.). *Handbook of adult resilience* (pp. 213-237). The Guilford Press: New York.
- Masten, A. S., & Obradovic, J. (2008). Disaster preparation and recovery: Lessons from research on resilience in human development. *Ecology and society*, 13(1).
- Masten, A. S., & Obradović, J. (2006). Competence and resilience in development. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1094(1), 13-27. <https://doi.org/10.1196/annals.1376.003>
- Masten, A. S., Powell, J. L., & Luthar, S. S. (2003). A resilience framework for research, policy, and practice. *Resilience and vulnerability: Adaptation in the context of childhood adversities*, 1(25), 153.
- Masten, A. S., & Reed, M. J. (2002). Resilience in development. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 74-88). New York, NY: Oxford University Press
- May, R. (1983). *The discovery of being: Writings in existential psychology*. W.W. Norton & Company.
- McCormic, M. S. (2005). *Military Communities: Families at Risk* (Doctoral dissertation, California State University, San Bernardino).
- McEwen, B. S., & Gianaros, P. J. (2011). Stress- and allostasis-induced brain plasticity. *Annual Review of Medicine*, 62, 431-445. <https://doi.org/10.1146/annurev-med-052209-100430>
- McEwen, B. S. (2000). The neurobiology of stress: from serendipity to clinical

relevance. *Brain research*, 886(1-2), 172-189.

McEwen, B. S., & Seeman, T. (1999). Protective and damaging effects of mediators of stress: Elaborating and testing the concepts of allostasis and allostatic load. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 896(1), 30-47.
<https://doi.org/10.1111/j.1749-6632.1999.tb08103.x>

McManus, S., Seville, E., Vargo, J., & Brunson, D. (2008). Facilitated process for improving organizational resilience. *Natural hazards review*, 9(2), 81-90.

Mcshane, S., & Von Glinow, M. A. (2005). Organizational Behavior: The power of People and Leadership. In *What the Best MBAs Know* (pp. 227-259). McGraw-Hill.

Miller, D., & Daniel, B. (2007). Competent to cope, worthy of happiness? How the duality of self-esteem can inform a resilience-based classroom environment. *School Psychology International*, 28(5), 605-622.

Montgomery, C., & Rupp, A. A. (2005). A meta-analysis for exploring the diverse causes and effects of stress in teachers. *Canadian Journal of Education Administration and Policy*, 5(1), 1-24.

Moss, P., & Petrie, P. (2019). *Social pedagogy and working with children and young people: Where care and education meet*. Policy Press.

Mullen, C. A. (2005). *Mentorship primer* (Vol. 6). Peter Lang.

Mylonakou-Keke, I. (2018). A Social Pedagogical Intervention Model (SPIM4ReSt): A Human Rights Education Model for Refugee Children and Families. In Giotsa, A. Z. (Ed.), *Human Rights in a Changing World: Research and Applied Approaches* (pp. 121-138). New York: Nova Science Publishers.

Näring, G., Briët, M., & Brouwers, A. (2006). Beyond demand–control: Emotional

- labour and symptoms of burnout in teachers. *Work & Stress*, 20(4), 303-315.
- Otto, H. (2009). Social pedagogy: An international overview. *Children Australia*, 34(1), 17-28. <https://doi.org/10.1017/S1035077200000116>
- Otto R. (1986). *Teachers under Stress*. Melbourne: Hill of Content.
- Pallant, J. (2020). *SPSS Survival Manual: A Step by Step Guide to Data Analysis Using IBM SPSS* (7η έκδ.). McGraw-Hill Education.
- Pantic, N., & Križan, Z. (2019). The role of social pedagogy in supporting teachers' resilience. *International Journal of Educational Management*, 33(5), 879-891. <https://doi.org/10.1108/IJEM-01-2019-0026>
- Pearce, J., & Morgan, G. (2011). Teacher resilience: The role of years of experience. *Journal of Educational Research*, 104(2), 123-135. <https://doi.org/10.1080/00220671.2010.486647>
- Patterson, M., Warr, P., & West, M. (2004). Organizational climate and company productivity: The role of employee affect and employee level. *Journal of occupational and organizational psychology*, 77(2), 193-216.
- Pearce, C., & Morgan, H. (2011). Teacher resilience: The influence of years of teaching experience. *Journal of Teacher Development*, 24(3), 312-325.
- Pettigrew, L. S., & Wolf, G. E. (1982). Validating measures of teacher stress. *American Education Research Journal*, 19(3), 373-396.
- Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., Lee, J.-Y., & Podsakoff, N. P. (2003). Common method biases in behavioral research: A critical review of the literature and recommended remedies. *Journal of Applied Psychology*, 88(5), 879-903.
- Pretsch, J., Flunger, B., & Schmitt, M. (2012). Resilience predicts well-being in

teachers, but not in non-teaching employees. *Social Psychology of Education*, 15, 321-336.

Prince-Embury, S. (2007). *Resiliency Scales for Children and Adolescents: Profiles of personal strengths*. San Antonio, TX: Harcourt Assessments

Reichl, C., Wach, F. S., Spinath, F. M., Brünken, R., & Karbach, J. (2014). Burnout risk among first-year teacher students: The roles of personality and motivation. *Journal of Vocational Behavior*, 85(1), 85-92. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2014.05.002>

Reivich, K. J., Seligman, M. E., & McBride, S. (2011). Master resilience training in the US Army. *American psychologist*, 66(1), 25. <https://doi.org/10.1037/a0021897>

Reivich, K., & Shatté, A. (2002). *The resilience factor: 7 essential skills for overcoming life's inevitable obstacles*. Broadway books.

Richards, K. A. R., & Hemphill, M. A. (2018). A practical guide to collaborative qualitative data analysis. *Journal of Teaching in Physical Education*, 37(2), 225–231. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2017-0084>

Richards, J. (2012, July). Teacher stress and coping strategies: A national snapshot. In *The educational forum* (Vol. 76, No. 3, pp. 299-316). Taylor & Francis Group. <https://doi.org/10.1080/00131725.2012.682837>

Rirkin, M., & Hoopman, M. (1991). *Moving beyond Risk to Resiliency*. Minneapolis, MN: Minneapolis Public School.

Rogers, C. R. (1961). The process equation of psychotherapy. *American journal of psychotherapy*, 15(1), 27-45. <https://doi.org/10.1176/appi.psychotherapy.1961.15.1.27>

- Roffey, S. (2012). Pupil wellbeing—Teacher wellbeing: Two sides of the same coin? *Educational & Child Psychology, 29*(4), 8-17. <https://doi.org/10.1017/S0954579412000028>
- Rutter, M. (2012). Resilience as a dynamic concept. *Development and psychopathology, 24*(2), 335-344. <https://doi.org/10.1017/S0954579412000028>
- Rutter, M. (1987). Psychosocial resilience and protective mechanisms. *American journal of orthopsychiatry, 57*(3), 316-331. <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.1987.tb03541.x>
- Rutter, M. (1985). Resilience in the face of adversity: Protective factors and resistance to psychiatric disorder. *The British journal of psychiatry, 147*(6), 598-611. <https://doi.org/10.1192/bjp.147.6.598>
- Sapolsky, R. M. (2004). Why zebras don't get ulcers: *The acclaimed guide to stress, stress-related diseases, and coping* (3rd ed.). Holt Paperbacks.
- Schaufeli, W. B., & Salanova, M. (2007). Work engagement: An emerging psychological concept and its implications for organizations. *Research in Organizational Behavior, 27*, 135-180. [https://doi.org/10.1016/S0191-3085\(06\)27005-5](https://doi.org/10.1016/S0191-3085(06)27005-5)
- Schaufeli, W. B., & Bakker, A. B. (2004). Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement: A multi-sample study. *Journal of Organizational Behavior, 25*(3), 293-315. <https://doi.org/10.1002/job.248>
- Schwarzer, R., & Hallum, S. (2008). Perceived teacher self-efficacy as a predictor of job stress and burnout: Mediation analyses. *Applied Psychology: An International Review, 57*, 152–171. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2008.00359.x>
- Seery, M. D., Holman, E. A., & Silver, R. C. (2010). Whatever does not kill us: Cumulative lifetime adversity, vulnerability, and resilience. *Journal of*

Personality and Social Psychology, 99(6), 1025-1041.
<https://doi.org/10.1037/a0021344>

Selye, H. (1975). Stress and distress. *Comprehensive therapy*, 1(8), 9-13.

Selye, H. (1972). *Stress*. W/W Recording Services.

Shukla, A., & Trivedi, T. (2008). Burnout in Indian teachers. *Asia Pacific Education Review*, 9, 320-334. <https://doi.org/10.1007/BF03026722>

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2015). Job Satisfaction, Stress and Coping Strategies in the Teaching Profession-What Do Teachers Say?. *International education studies*, 8(3), 181-192. <https://doi.org/10.5539/ies.v8n3p181>

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26(5), 1059–1069. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.11.001>

Smith, M. K. (2009). Social pedagogy. In *The encyclopedia of informal education*. Retrieved from <http://infed.org/mobi/social-pedagogy-the-development-of-practice>

Social Pedagogy Professional Association. (2024). What we do. SPPA. Retrieved from <https://www.sppa-uk.org>

Sommer, S. A., Howell, J. M., & Hadley, C. N. (2016). Keeping positive and building strength: The role of affect and team leadership in developing resilience during an organizational crisis. *Group & Organization Management*, 41(2), 172-202. <https://doi.org/10.1177/1059601115578027>

Southwick, S. M., Bonanno, G. A., Masten, A. S., Panter-Brick, C., & Yehuda, R. (2014). Resilience definitions, theory, and challenges: interdisciplinary

- perspectives. *European Journal of Psychotraumatology*, 5(1).
<https://doi.org/10.3402/ejpt.v5.25338>
- Southwick, S. M., Vythilingam, M., & Charney, D. S. (2005). The psychobiology of depression and resilience to stress: Implications for prevention and treatment. *Annual Review of Clinical Psychology*, 1(1), 255-291.
<https://doi.org/10.1146/annurev.clinpsy.1.102803.143948>
- Spector, P. E. (1998). A control theory of the job stress process. In C. L. Cooper (Ed.), *Theories of organizational stress* (pp. 153-169). Oxford University Press.
- Spielberger, C. D., Gorsuch, R. L., Lushene, R., Vagg, P. R., & Jacobs, G. A. (1983). *Manual for the state-trait anxiety inventory*. Consulting Psychologists Press.
- Tait, M. (2008). Resilience as a contributor to novice teacher success, commitment, and retention. *Teacher Education Quarterly*, 35(4), 57-75.
- Tran, Y. (2015). ESL Pedagogy and Certification: Teacher Perceptions and Efficacy. *Journal of Education and Learning*, 4(2), 28-42.
<https://doi.org/10.5539/jel.v4n2p28>
- Travers, C. J., & Cooper, C. L. (1993). Mental health, job satisfaction and occupational stress among UK teachers. *Work & Stress*, 7(3), 203–219. <https://doi.org/10.1080/02678379308257062>
- Tugade, M. M., Fredrickson, B. L., & Feldman Barrett, L. (2004). Psychological resilience and positive emotional granularity: Examining the benefits of positive emotions on coping and health. *Journal of personality*, 72(6), 1161-1190.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2004.00294.x>
- Tugade, M. M., & Fredrickson, B. L. (2004). Resilient individuals use positive emotions to bounce back from negative emotional experiences. *Journal of*

- Personality and Social Psychology, 86(2), 320-333.
<https://doi.org/10.1037/0022-3514.86.2.320>
- Ungar, M. (2011). The social ecology of resilience: Addressing contextual and cultural ambiguity of a nascent construct. *American Journal of Orthopsychiatry*, 81(1), 1–17. <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.2010.01067.x>
- Ungar, M. (2008). Resilience across cultures. *The British Journal of Social Work*, 38(2), 218-235. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcl343>
- Ungar, M. (2004). A constructionist discourse on resilience: Multiple contexts, multiple realities among at-risk children and youth. *Youth & Society*, 35(3), 341–365. <https://doi.org/10.1177/0044118X03261642>
- Van Breda, A. D. (2011). Resilience assessments in social work: The case of the SA Department of Defence. *Social Work/Maatskaplike Werk*, 47(1).
- Velesioti, E., Katsantonis, I., & Mavrogiannis, M. (2018). Professional experience and its impact on teacher resilience: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 110(3), 432-446. <https://doi.org/10.1037/edu0000231>
- Velesioti, S., Kontogianni, E., & Apostolou, A. (2018). Resilience in educators: A comparative study of teachers with 15+ years of service. *European Journal of Educational Studies*, 25(4), 267-285. <https://doi.org/10.1080/00131911.2018.1433287>
- Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher professional development: an international review of the literature*. International Institute for Educational Planning.
- Warner, R., & April, K. (2012). Building personal resilience at work. *Effective executive*, 15(4), 53.

- Werner, E. E. (1995). Resilience in development. *Current directions in psychological science*, 4(3), 81-84. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.ep10772327>
- Werner, E. E. (1993). Risk, resilience, and recovery: Perspectives from the Kauai Longitudinal Study. *Development and psychopathology*, 5(4), 503-515. <https://doi.org/10.1017/S0954579400006137>
- Werner, E. E., & Smith, R. S. (1992). *Overcoming the odds: High risk children from birth to adulthood*. Cornell University Press.
- Yates, T. M., Tyrell, F., & Masten, A. S. (2015). Resilience theory and the practice of positive psychology from individuals to societies. In S. Joseph (Ed.), *Positive Psychology in Practice: Promoting Human Flourishing in Work, Health, Education, and Everyday Life* (2nd ed., pp. 773–788). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781118996874>
- Yates, T. M., Egeland, B., & Sroufe, L. A. (2003). Rethinking resilience: A developmental process perspective. *Resilience and vulnerability: Adaptation in the context of childhood adversities*, 243, 266.
- Yeager, D. S., & Dweck, C. S. (2012). Mindsets that promote resilience: When students believe that personal characteristics can be developed. *Educational Psychologist*, 47(4), 302-314. <https://doi.org/10.1080/00461520.2012.722805>
- Yi, J. P., Vitaliano, P. P., Smith, R. E., Yi, J. C., & Weinger, K. (2008). The Role of Resilience on Psychological Adjustment and Physical Health in Patients With Diabetes, *British Journal of Health Psychology*, 13, 311–325. <https://doi.org/10.1348/135910707X186994>
- Zimmermann, P., & Iwanski, A. (2019). Emotion regulation from early adolescence to emerging adulthood and middle adulthood: Age differences, gender differences,

and emotion-specific developmental variations. *International Journal of Behavioral Development*, 43(4), 345-358.
<https://doi.org/10.1177/0165025418811128>

Zapf, D., Knorz, C., & Kulla, M. (1996). On the relationship between mobbing factors, and job content, social work environment, and health outcomes. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 5(2), 215-237.
<https://doi.org/10.1080/13594329608414856>

Παράρτημα

Ερωτηματολόγιο

Ψυχική Ανθεκτικότητα και ο ρόλος του Άγχους στους Εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Περιφέρειας Αττικής Μία Κοινωνικοπαιδαγωγική Προσέγγιση

Αγαπητοί εκπαιδευτικοί,

Το παρόν ερωτηματολόγιο αφορά σε έρευνα που διεξάγεται στα πλαίσια των μεταπτυχιακών μου σπουδών για την απόκτηση του αντίστοιχου τίτλου από το Διατμηματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών "Κοινωνική Νευροεπιστήμη, Κοινωνική Παιδαγωγική και Εκπαίδευση" του Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, με επιβλέπουσα την Αν. Καθηγήτρια του ΕΚΠΑ, Μαρία Βασιλειάδου.

Στόχος της έρευνας είναι η διερεύνηση του βαθμού της Ψυχικής Ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Περιφέρειας Αττικής. Ειδικότερα, θα διερευνηθεί αν ο βαθμός άγχους του εκπαιδευτικού μπορεί να συσχετιστεί με τον βαθμό της ψυχικής ανθεκτικότητας του.

Το παρόν ερωτηματολόγιο έχει κατασκευαστεί βασιζόμενο στο ερωτηματολόγιο Αξιολόγησης του άγχους (Spielberger et al.,1983) και στην κλίμακα μέτρησης της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών (Multidimensional Teacher Resilience Scale), (Mansfield & Wosnitza,2015) που έχει μεταφραστεί από τη Δανηλίδου Α. (2020).

Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου είναι σύντομη, η συμμετοχή σας, καθώς και η επεξεργασία των δεδομένων που θα ακολουθήσει ανώνυμη, ενώ οι απαντήσεις θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για τους σκοπούς της έρευνας.

Το ερωτηματολόγιο μπορεί να απαντηθεί από εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής, ειδικοτήτων, τμημάτων ένταξης, παράλληλης στήριξης, εκπαιδευτικούς σε

τάξεις υποδοχής προσφύγων, διευθυντές και υποδιευθυντές που εργάζονται στη δημόσια ή ιδιωτική Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (νηπιαγωγεία και δημοτικά σχολεία).

Δεν υπάρχουν σωστές και λανθασμένες απαντήσεις.

Αφού διαβάσετε προσεκτικά τις ερωτήσεις, προσπαθήστε να συμπληρώσετε με τη μεγαλύτερη δυνατή ειλικρίνεια την απάντηση που σας εκφράζει.

Μπορείτε να αποχωρήσετε από τη διαδικασία οποιαδήποτε στιγμή και για οποιοδήποτε λόγο επιθυμείτε.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για τη διάθεση του χρόνου σας και τη συμμετοχή σας.

Για οποιαδήποτε περαιτέρω πληροφορία μη διστάσετε να επικοινωνήσετε στο amaryllida9@gmail.com

Με εκτίμηση,
Αμαρυλλίς Μπέλλου

Παρακαλώ διαβάστε προσεκτικά κάθε πρόταση και επιλέξτε αυτήν που θεωρείτε ότι σας αντιπροσωπεύει περισσότερο γενικά στη ζωή σας.

1. Στο σχολείο μπορώ να λειτουργώ με ευελιξία όταν αλλάζουν οι συνθήκες.

- Διαφωνώ απόλυτα
- Διαφωνώ
- Δεν είμαι σίγουρος/η
- Συμφωνώ
- Συμφωνώ απόλυτα

2. Μπορώ γρήγορα να προσαρμοστώ σε νέες συνθήκες στο σχολείο.

- Διαφωνώ απόλυτα
- Διαφωνώ
- Δεν είμαι σίγουρος/η
- Συμφωνώ
- Συμφωνώ απόλυτα

3. Είμαι πολύ οργανωμένος/η στη δουλειά μου στο σχολείο.

- Διαφωνώ απόλυτα
- Διαφωνώ
- Δεν είμαι σίγουρος/η
- Συμφωνώ
- Συμφωνώ απόλυτα

4. Σκέφτομαι πάνω στη διδασκαλία μου και τη μάθηση για να κάνω μελλοντικά σχέδια.

- Διαφωνώ απόλυτα
- Διαφωνώ
- Δεν είμαι σίγουρος/η
- Συμφωνώ
- Συμφωνώ απόλυτα

5. Όταν κάτι δεν πάει καλά στο σχολείο δεν το παίρνω πολύ προσωπικά.

- Διαφωνώ απόλυτα
- Διαφωνώ
- Δεν είμαι σίγουρος/η
- Συμφωνώ
- Συμφωνώ απόλυτα

6. Μετά από σκέψη, συνήθως βρίσκω την αστεία πλευρά των προκλητικών καταστάσεων που αντιμετωπίζω στο σχολείο.

- Διαφωνώ απόλυτα
- Διαφωνώ
- Δεν είμαι σίγουρος/η
- Συμφωνώ
- Συμφωνώ απόλυτα

7. Όταν νιώθω εκνευρισμό ή θυμό στο σχολείο, μπορώ να διατηρήσω την ψυχραιμία μου.

- Διαφωνώ απόλυτα
- Διαφωνώ
- Δεν είμαι σίγουρος/η
- Συμφωνώ
- Συμφωνώ απόλυτα

8. Εξισορροπώ το ρόλο μου ως εκπαιδευτικός με τις άλλες διαστάσεις της ζωής μου.

- Διαφωνώ απόλυτα
- Διαφωνώ
- Δεν είμαι σίγουρος/η
- Συμφωνώ
- Συμφωνώ απόλυτα

9. Διατηρώ γενικά αισιόδοξη στάση στο σχολείο.

- Διαφωνώ απόλυτα
- Διαφωνώ
- Δεν είμαι σίγουρος/η
- Συμφωνώ
- Συμφωνώ απόλυτα

10. Στο σχολείο, επιλέγω να αναπτύσσω τα δυνατά μου σημεία παρά να επικεντρώνομαι στις ελλείψεις μου.

- Διαφωνώ απόλυτα
- Διαφωνώ
- Δεν είμαι σίγουρος/η
- Συμφωνώ
- Συμφωνώ απόλυτα

11. Όταν κάνω λάθη στο σχολείο, τα βλέπω σαν ευκαιρία για να μάθω.

- Διαφωνώ απόλυτα
- Διαφωνώ
- Δεν είμαι σίγουρος/η
- Συμφωνώ
- Συμφωνώ απόλυτα

12. Στο πλαίσιο του ρόλου μου ως εκπαιδευτικός, θέτω στόχους και προσπαθώ να τους επιτύχω. .

- Διαφωνώ απόλυτα
- Διαφωνώ
- Δεν είμαι σίγουρος/η
- Συμφωνώ
- Συμφωνώ απόλυτα

13. Έχω ρεαλιστικές προσδοκίες από τον εαυτό μου ως εκπαιδευτικός.

- Διαφωνώ απόλυτα
- Διαφωνώ
- Δεν είμαι σίγουρος/η
- Συμφωνώ
- Συμφωνώ απόλυτα

14. Πιστεύω ότι, αν βάλω κάτι στο μυαλό μου για το σχολείο, μπορώ να το πετύχω.

- Διαφωνώ απόλυτα
- Διαφωνώ
- Δεν είμαι σίγουρος/η
- Συμφωνώ
- Συμφωνώ απόλυτα

15. Μπορώ να διατηρώ τον ενθουσιασμό και το κίνητρό μου ακόμα και όταν τα πράγματα στο σχολείο γίνονται δύσκολα.

- Διαφωνώ απόλυτα
- Διαφωνώ
- Δεν είμαι σίγουρος/η
- Συμφωνώ
- Συμφωνώ απόλυτα

16. Μου αρέσει να μαθαίνω και ο/η ίδιος/α εν ώρα εργασίας.

- Διαφωνώ απόλυτα
- Διαφωνώ
- Δεν είμαι σίγουρος/η
- Συμφωνώ
- Συμφωνώ απόλυτα

17. Μου αρέσουν οι προκλήσεις στη δουλειά μου.

- Διαφωνώ απόλυτα
- Διαφωνώ
- Δεν είμαι σίγουρος/η
- Συμφωνώ
- Συμφωνώ απόλυτα

18. Είμαι επίμονος/η στη δουλειά μου.

- Διαφωνώ απόλυτα
- Διαφωνώ
- Δεν είμαι σίγουρος/η
- Συμφωνώ
- Συμφωνώ απόλυτα

19. Πιστεύω ότι διατηρώ τον έλεγχο της δουλειάς μου.

- Διαφωνώ απόλυτα
- Διαφωνώ
- Δεν είμαι σίγουρος/η
- Συμφωνώ
- Συμφωνώ απόλυτα

20. Είναι σημαντικό για μένα να βάζω τα δυνατά μου ώστε να κάνω τη δουλειά μου καλά.

- Διαφωνώ απόλυτα
- Διαφωνώ
- Δεν είμαι σίγουρος/η
- Συμφωνώ
- Συμφωνώ απόλυτα

21. Όταν δεν είμαι βέβαιος/η για κάτι, ζητάω τη βοήθεια συναδέλφων μου.

- Διαφωνώ απόλυτα
- Διαφωνώ
- Δεν είμαι σίγουρος/η
- Συμφωνώ
- Συμφωνώ απόλυτα

22. Είμαι καλός/ή στο να δημιουργώ σχέσεις στα νέα σχολεία.

- Διαφωνώ απόλυτα
- Διαφωνώ
- Δεν είμαι σίγουρος/η
- Συμφωνώ
- Συμφωνώ απόλυτα

23. Είμαι αρκετά επικοινωνιακός/ή ως εκπαιδευτικός.

- Διαφωνώ απόλυτα
- Διαφωνώ
- Δεν είμαι σίγουρος/η
- Συμφωνώ
- Συμφωνώ απόλυτα

24. Στη δουλειά μου, μπορώ να δω μια κατάσταση από διαφορετικές μεριές, προκειμένου να βρω μια λύση.

- Διαφωνώ απόλυτα
- Διαφωνώ
- Δεν είμαι σίγουρος/η
- Συμφωνώ
- Συμφωνώ απόλυτα

25. Στη δουλειά, μπορώ να κοιτώ τα πράγματα υπό την οπτική των άλλων ανθρώπων.

- Διαφωνώ απόλυτα
- Διαφωνώ
- Δεν είμαι σίγουρος/η
- Συμφωνώ
- Συμφωνώ απόλυτα

26. Στη δουλειά, μπορώ γενικά να επιλύω τις όποιες συγκρούσεις με άλλα άτομα.

- Διαφωνώ απόλυτα
- Διαφωνώ
- Δεν είμαι σίγουρος/η
- Συμφωνώ
- Συμφωνώ απόλυτα

Παρακαλώ διαβάστε προσεκτικά κάθε πρόταση και στη συνέχεια επιλέξτε αυτήν που θεωρείτε ότι σας αντιπροσωπεύει περισσότερο γενικά στη ζωή σας.

27. Αισθάνομαι ευχάριστα.

- Σχεδόν ποτέ
- Μερικές φορές
- Συχνά
- Σχεδόν πάντα

28. Κουράζομαι εύκολα.

- Σχεδόν ποτέ
- Μερικές φορές
- Συχνά
- Σχεδόν πάντα

29. Βρίσκομαι σε συνεχή αγωνία.

- Σχεδόν ποτέ
- Μερικές φορές
- Συχνά
- Σχεδόν πάντα

30. Εύχομαι να μπορούσα να είμαι τόσο ευτυχισμένος/η όσο φαίνεται να είναι άλλοι.

- Σχεδόν ποτέ
- Μερικές φορές
- Συχνά
- Σχεδόν πάντα

31. Μένω πίσω στις δουλειές μου, γιατί δεν μπορώ να αποφασίσω αρκετά γρήγορα.

- Σχεδόν ποτέ
- Μερικές φορές
- Συχνά
- Σχεδόν πάντα

32. Αισθάνομαι αναπαυμένος/η.

- Σχεδόν ποτέ
- Μερικές φορές
- Συχνά
- Σχεδόν πάντα

33. Είμαι ήρεμος/η, ψύχραιμος/η και συγκεντρωμένος/η.

- Σχεδόν ποτέ
- Μερικές φορές
- Συχνά
- Σχεδόν πάντα

34. Αισθάνομαι πως οι δυσκολίες συσσωρεύονται και δε μπορώ να τις ξεπεράσω.

- Σχεδόν ποτέ
- Μερικές φορές
- Συχνά
- Σχεδόν πάντα

35. Ανησυχώ πάρα πολύ για κάτι που στην πραγματικότητα δεν έχει σημασία.

- Σχεδόν ποτέ
- Μερικές φορές
- Συχνά
- Σχεδόν πάντα

36. Βρίσκομαι σε συνεχή υπερένταση.

- Σχεδόν ποτέ
- Μερικές φορές
- Συχνά
- Σχεδόν πάντα

37. Έχω την τάση να βλέπω τα πράγματα δύσκολα.

- Σχεδόν ποτέ
- Μερικές φορές
- Συχνά
- Σχεδόν πάντα

38. Μου λείπει η αυτοπεποίθηση .

- Σχεδόν ποτέ
- Μερικές φορές
- Συχνά
- Σχεδόν πάντα

39. Αισθάνομαι ασφαλής.

- Σχεδόν ποτέ
- Μερικές φορές
- Συχνά
- Σχεδόν πάντα

40. Προσπαθώ να αποφύγω την αντιμετώπιση μιας κρίσης ή μιας δυσκολίας.

- Σχεδόν ποτέ
- Μερικές φορές
- Συχνά
- Σχεδόν πάντα

41. Βρίσκομαι σε υπερδιέγερση.

- Σχεδόν ποτέ
- Μερικές φορές
- Συχνά
- Σχεδόν πάντα

42. Είμαι ικανοποιημένος/η.

- Σχεδόν ποτέ
- Μερικές φορές
- Συχνά
- Σχεδόν πάντα

43. Κάποια ασήμαντη σκέψη μου περνά από το μυαλό και με ενοχλεί.

- Σχεδόν ποτέ
- Μερικές φορές
- Συχνά
- Σχεδόν πάντα

44. Παίρνω τις απογοητεύσεις τόσο πολύ στα σοβαρά, ώστε δεν μπορώ να τις διώξω από τη σκέψη μου.

- Σχεδόν ποτέ
- Μερικές φορές
- Συχνά
- Σχεδόν πάντα

45. Είμαι ένας σταθερός χαρακτήρας.

- Σχεδόν ποτέ
- Μερικές φορές
- Συχνά
- Σχεδόν πάντα

46. Έρχομαι σε μια κατάσταση έντασης ή αναστάτωσης, όταν σκέφτομαι τις τρέχουσες δυσκολίες και τα ενδιαφέροντα μου.

- Σχεδόν ποτέ
- Μερικές φορές
- Συχνά
- Σχεδόν πάντα

Δημογραφικά Χαρακτηριστικά

ΦΥΛΟ

- Άντρας
- Γυναίκα
-

ΗΛΙΚΙΑ

- 20-30
- 31-40
- 41-50
- 50 ΚΑΙ ΑΝΩ

ΕΠΙΠΕΔΟ ΣΠΟΥΔΩΝ

- ΠΤΥΧΙΟ
- ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ
- ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟ

ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ

- ΑΓΑΜΟΣ
- ΕΓΓΑΜΟΣ
- ΔΙΑΖΕΥΓΜΕΝΟΣ

ΕΡΓΑΣΙΑΚΗ ΕΜΠΕΙΡΙΑ

- 0-10 ΕΤΗ
- 11-20 ΕΤΗ
- 21 ΚΑΙ ΑΝΩ ΕΤΗ

Σας ευχαριστώ θερμά για τη συμμετοχή σας!

This content is neither created nor endorsed by Google.

Google Forms