



Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΤΙΤΛΟΣ: «Η ψυχική ανθεκτικότητα και η αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης»



Resilience

The Courage to Come Back

Πτυχιακή εργασία της
ΖΑΦΕΙΡΙΟΥ ΜΑΓΔΑΛΗΝΗΣ

Επιβλέπουσες Καθηγήτριες:
ΣΑΡΑΦΙΔΟΥ ΟΛΓΑ-ΓΙΑΣΕΜΗ
ΛΟΥΜΑΚΟΥ ΜΑΡΙΑ

ΒΟΛΟΣ, ΣΕΠΤΕΜΒΡΙΟΣ 2014



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ & ΚΕΝΤΡΟ ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΣΗΣ
ΕΙΔΙΚΗ ΣΥΛΛΟΓΗ «ΓΚΡΙΖΑ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ»

Αριθ. Εισ.: 13328/1
Ημερ. Εισ.: 17-12-2014
Δωρεά: Συγγραφέα
Ταξιθετικός Κωδικός: ΠΤ - ΠΔΕ
2014
ΖΑΦ

Ευχαριστίες

Θα ήθελα να ευχαριστήσω ιδιαίτερα την επιβλέπουσα καθηγήτρια της πτυχιακής μου εργασίας, κ. Γιασεμή-Όλγα Σαραφίδου για την υποστήριξη και την καθοδήγησή της όλο το διάστημα της συγγραφής της εργασίας και της διεξαγωγής της έρευνας. Την ευχαριστώ θερμά για την αμέριστη βοήθειά της, τις συμβουλές και το χρόνο της, καθώς και την ευκαιρία που μου έδωσε να εκπονήσω την πτυχιακή μου εργασία και να δραστηριοποιηθώ για πρώτη φορά στο χώρο της έρευνας. Θέλω, επίσης, να ευχαριστήσω και τη συνεπιβλέπουσα καθηγήτρια, κ. Λουμάκου Μαρία.

Περίληψη

Η έννοια της ψυχικής ανθεκτικότητας στην εκπαίδευση έφερε μια νέα προοπτική και οι ερευνητές άρχισαν να εξετάζουν τι είναι αυτό που “επιτρέπει” κάποιους εκπαιδευτικούς να παραμένουν στο επάγγελμα και να ανταπεξέρχονται στις δυσκολίες και να εξελίσσονται μέσα από αυτές. Η ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών έχει οριστεί με διάφορους τρόπους και έχει συνδεθεί μέσα από έρευνες με διάφορα ατομικά χαρακτηριστικά, ένα από τα οποία είναι και η αυτο-αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού. **Ο σκοπός** της παρούσας έρευνας ήταν να εξετάσει την ψυχική ανθεκτικότητα εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και την αυτο-αποτελεσματικότητά τους και να αναδείξει την πιθανή συσχέτιση μεταξύ της ψυχικής ανθεκτικότητας και της αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, αλλά και μεταξύ των δύο αυτών χαρακτηριστικών με το σχολικό κλίμα των σχολικών μονάδων, ένας παράγοντας για τον οποίο δεν βρέθηκαν ερευνητικά δεδομένα που να τον συνδέουν άμεσα με την ψυχική ανθεκτικότητα εκπαιδευτικών. **Η έρευνα** διεξήχθη με τη χρήση ερωτηματολογίου. Μοιράστηκαν ερωτηματολόγια σε 22 δημοτικά σχολεία σε εκπαιδευτικούς (ΠΕ70). Συλλέχθηκαν 156 ερωτηματολόγια. Για τη μέτρηση της ψυχικής ανθεκτικότητας και του σχολικού κλίματος χρησιμοποιήθηκε από ένα εργαλείο (κλίμακα), ενώ για τη μέτρηση της αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών χρησιμοποιήθηκαν δύο. Τα **αποτελέσματα** έδειξαν ότι η ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν υψηλή. Επίσης, κανένα από τα δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, καθώς και τα χαρακτηριστικά της σχολικής μονάδας στην οποία εργάζονταν δεν βρέθηκαν να επηρεάζει την ψυχική τους ανθεκτικότητα. Το σχολικό κλίμα βρέθηκε να έχει μια πολύ ασθενή θετική συσχέτιση με την ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών, ενώ η αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών εμφάνισε υψηλή, στατιστικά σημαντική συσχέτιση με την ψυχική τους ανθεκτικότητα. Ακόμη, σε γενικές γραμμές βρέθηκε στατιστικά σημαντική συσχέτιση του αντιλαμβανόμενου σχολικού κλίματος με την αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών.

Λέξεις κλειδιά: ψυχική ανθεκτικότητα εκπαιδευτικού, αυτο-αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικού, σχολικό κλίμα

Abstract

The concept of resilience in education brought a new perspective and researchers began to consider what is encourage some teachers to remain in the profession and to cope with the difficulties and evolve through them. Teacher resilience has been defined in various ways and has been linked through research with various individual characteristics, one of which is teacher self-efficacy. **The purpose of this study** was to examine the teacher resilience and self-efficacy in primary schools and to highlight the possible correlation between teacher resilience and teacher self-efficacy and also between these two individual characteristics and the school climate, a factor for which no research data have been found and directly linked with teacher resilience. **This survey** was conducted using a questionnaire. Questionnaires were distributed to teachers in 22 primary schools. 156 questionnaires were collected. Teacher resilience and school climate was measured by one scale each and teacher self-efficacy was measured by two scales. **The results** showed that resilience in teachers who participated in the survey was high. Also, none of the demographic and professional characteristics of teachers, and the characteristics of schools in which they work was found to affect their resilience. The school climate was found to have a very weak correlation with teacher resilience. On the other hand, teacher self-efficacy showed a high statistically significant correlation with teachers' resilience. It was also generally found statistically significant correlation between perceived school climate and teacher self-efficacy.

Key Words: teacher resilience, teacher self-efficacy, school climate

Περιεχόμενα

Ευχαριστίες	1
Περίληψη	2
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	6
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	12
1.1 ΨΥΧΙΚΗ ΑΝΘΕΚΤΙΚΟΤΗΤΑ	12
1.1.1 Η έννοια της Ψυχικής Ανθεκτικότητας	12
1.1.2 Παράγοντες που συνδέονται με την Ψυχική Ανθεκτικότητα	16
1.1.3 Χαρακτηριστικά του ψυχικά ανθεκτικού ατόμου.....	18
1.1.4 Ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών	19
1.1.5 Προαγωγή της ψυχικής ανθεκτικότητας στη σχολική κοινότητα.....	23
1.2 ΑΥΤΟ-ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ	28
1.2.1 Η έννοια της αυτο-αποτελεσματικότητας.....	28
1.2.2 Η αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών	29
1.2.3 Παράγοντες που σχετίζονται με την αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών	35
1.3 ΣΧΟΛΙΚΟ ΚΛΙΜΑ.....	39
1.4 ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΤΩΝ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΩΝ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΨΥΧΙΚΗ ΑΝΘΕΚΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ	46
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	53
2.1. Σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα	53
2.2 Η μέθοδος της έρευνας	54
2.3 Επιλογή εργαλείου	54
2.4 Κλίμακες	55
2.4.1 Κλίμακα μέτρησης της Ψυχικής Ανθεκτικότητας του εκπαιδευτικού	55
2.4.2 Κλίμακες μέτρησης της Αυτο-αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού..	56
2.4.3 Κλίμακα μέτρησης του Σχολικού Κλίματος των σχολικών μονάδων	57
2.5 Χορήγηση ερωτηματολογίου.....	60
2.6 Περιγραφή δείγματος/συμμετεχόντων.....	61
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3	65
3.1 Αποτελέσματα.....	65
3.1.1 Γενική εικόνα της Ψυχικής Ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών	65
3.1.2 Διαφοροποίηση της Ψυχικής Ανθεκτικότητας ως προς τα χαρακτηριστικά των σχολικών μονάδων.....	69
3.1.3 Σχέση της Ψυχικής Ανθεκτικότητας Εκπαιδευτικών με την Αυτο-αποτελεσματικότητά τους.....	71
3.1.4 Σχέση της Ψυχικής Ανθεκτικότητας Εκπαιδευτικών με το σχολικό κλίμα	

και τις διαστάσεις του	71
3.1.5 Σχέση της Αυτο-αποτελεσματικότητας των Εκπαιδευτικών με το σχολικό κλίμα και τις διαστάσεις του.....	73
3.2 Συζήτηση.....	77
3.3 Περιορισμοί της έρευνας	83
3.4 Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες.....	84
BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	86
Ξένη	86
Ελληνική	105
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	108
Το Ερωτηματολόγιο της έρευνας.....	108
Παραγοντική Ανάλυση των στοιχείων (προτάσεων) του εργαλείου του σχολικού κλίματος (OCDQ-RE).....	114

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η προσωπικότητα, το έργο και η εκπαίδευση του εκπαιδευτικού είναι ένα ζήτημα που απασχολεί ανέκαθεν κάθε ανεπτυγμένη κοινωνία, καθώς η παλαιότερη κάθε φορά γενιά του εμπιστεύεται τη διδασκαλία και διαπαιδαγώγηση της νεότερης. Η εκπαιδευτική λειτουργία της κοινωνίας και το έργο που επιτελούν οι εκπαιδευτικοί συμβάλλουν τα μέγιστα στην οικονομική, κοινωνική και πολιτιστική ανάπτυξη μιας χώρας. Ιδιαίτερα σημαντικές διαστάσεις απέκτησαν το επαγγελματικό προφίλ, ο ρόλος και η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο των σύγχρονων πολυπολιτισμικών κοινωνιών. Μέσα σε αυτές τις κοινωνίες βασική επιδίωξη του σχολείου είναι να συνδέσει τη νέα γενιά με τις εμπειρίες και τις πεποιθήσεις της προηγούμενης, καθώς και να την εξοπλίσει με τα κατάλληλα και απαραίτητα εφόδια (π.χ. με έναν ελάχιστο κορμό γνώσεων, με μεθόδους προσέγγισης της γνώσης, με κίνητρα συνεχούς μάθησης), διαπαιδαγωγώντας έτσι δημιουργικά και υπεύθυνα μέλη του κοινωνικού συνόλου (Ξωχέλλης, 2006). Ένας βασικός ακόμη στόχος του σύγχρονου σχολείου είναι η έμφαση στη ενίσχυση της ψυχικής υγείας και ανθεκτικότητας, ώστε να αναπτυχθούν εκείνες οι ικανότητες που θα επιτρέψουν στα παιδιά, τους εκπαιδευτικούς και όλα τα μέλη του σχολικής κοινότητας να αντιμετωπίζουν με αποτελεσματικότητα τις αντιξοότητες (Doll et al., 2009).

Τι σημαίνει όμως ένα άτομο (ή και σύστημα) να είναι ψυχικά ανθεκτικό; Η ψυχική ανθεκτικότητα είναι μια δυναμική διαδικασία κατά την οποία τα άτομα εκδηλώνουν θετική προσαρμογή παρά τις εμπειρίες σημαντικής αντιξοότητας ή τραύματος που αντιμετωπίζουν. Δεν αντιπροσωπεύει ένα χαρακτηριστικό της προσωπικότητας του ατόμου αλλά μάλλον είναι μια έννοια που συνεπάγεται δύο διαστάσεις, την έκθεση στην αντιξοότητα και την εκδήλωση αποτελεσμάτων θετικής προσαρμογής (Luthar & Cicchetti, 2000). Με άλλα λόγια, η έννοια της ψυχικής ανθεκτικότητας καθορίζεται από την ταυτόχρονη ύπαρξη δύο φαινομενικά αλληλοσυγκρουόμενων προϋποθέσεων. Η πρώτη αφορά ένα εγγενές ή επίκτητο πλαίσιο αντίξοων, αγχογόνων, τραυματικών, ή γενικά δυσχερών συνθηκών και εμπειριών ζωής του ατόμου, και η δεύτερη, περιγράφει την ικανοποιητική ή/και ιδιαίτερα επιτυχή αντιμετώπιση και διαχείριση αυτών των αρνητικών συνθηκών και εμπειριών από το άτομο. Η ψυχική ανθεκτικότητα είναι ένας συνδυασμός ικανοτήτων και χαρακτηριστικών που αλληλεπιδρούν δυναμικά ώστε να επιτρέψουν σε ένα άτομο

να επανέλθει (bounce back), να αντιμετωπίσει τις δυσκολίες με επιτυχία και να λειτουργήσει πάνω από το μέσο όρο παρά το σημαντικό στρες ή την αντιξοότητα που αντιμετωπίζει (Rutter, 1993). Η ανθεκτικότητα ως δυναμική διαδικασία προκύπτει από την αλληλεπίδραση του ατόμου, του γεγονότος και του περιβάλλοντος. Οι ατομικοί και περιβαλλοντικοί προστατευτικοί παράγοντες μπορεί να είναι απαραίτητοι αλλά δεν είναι πάντα επαρκείς για την κατανόηση της έννοιας της ανθεκτικότητας (Μωραΐτου κ.α., 2011).

Τα κυριότερα χαρακτηριστικά και εκφάνσεις της ψυχικής ανθεκτικότητας είναι η εύκαμπτη και ευρηματική προσαρμογή σε εξωτερικά και εσωτερικά αγχογόνα ερεθίσματα, η θερμή διάθεση για ζωή παρά τις αντιξοότητες που μπορεί να την χαρακτηρίζουν, η αποτελεσματική χρήση των νοητικών ικανοτήτων που διαθέτει το άτομο, κάποιος βαθμός συναισθηματικής επίγνωσης, η θετική συσχέτιση με το κοινωνικό περιβάλλον, η θετικότητα των συναισθημάτων, και η απόδοση θετικού νοήματος στα γεγονότα της ζωής (Grotberg, 1997; Klohnen, 1996; Masten, 2001).

Είναι, επομένως πολύ σημαντικό να επιδιώκεται η καλλιέργεια της ψυχικής ανθεκτικότητας μέσα στις σχολικές κοινότητες, με έμφαση στους ίδιους τους μαθητές. Ωστόσο, είναι τελείως παράλογο να αναμένουμε από τους μαθητές να είναι ψυχικά ανθεκτικοί όταν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι συνιστούν πρότυπα για τους μαθητές τους, δεν επιδεικνύουν ψυχική ανθεκτικότητα (Henderson & Milstein, 2003). Είναι γεγονός πως όταν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, αλλά και τα διοικητικά στελέχη, επιθυμούν να οικοδομήσουν την ψυχική τους ανθεκτικότητα και υιοθετούν ανάλογες συμπεριφορές, διευκολύνουν σε πολύ μεγάλο βαθμό την ανάπτυξη της ψυχικής ανθεκτικότητας των μαθητών του σχολείου τους (Waxman et al., 2003).

Η μελέτη της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών (teacher resilience) είναι ένα αποκλειστικά νέο πεδίο έρευνας που ξεκίνησε στις αρχές του 21ου αιώνα. Η έρευνα αρχικά προσπάθησε να εξηγήσει την φθορά των εκπαιδευτικών (teacher attrition) και να ερευνήσει τους λόγους που αυτή παρατηρείται. Ωστόσο, η εστίαση στο γιατί κάποιοι εκπαιδευτικοί εγκαταλείπουν το επάγγελμα δεν εξηγεί τους λόγους για τους οποίους κάποιοι παραμένουν σε αυτό. Μια άλλη προσέγγιση, όμως, αυτή της ψυχικής ανθεκτικότητας, μπορεί να εξηγήσει το πώς εκπαιδευτικοί που έχουν χαρακτηριστικά των ψυχικά ανθεκτικών ατόμων είναι πιο πιθανό να δείξουν επιμονή μπροστά σε μια αντιξοότητα, να προσαρμοστούν ευκολότερα παρουσία ενδεχόμενων αλλαγών κι, έτσι, να εμφανίζουν πολύ μικρότερη τάση να εγκαταλείψουν το επάγγελμα (Mansfield, 2012). Η ψυχική ανθεκτικότητα έφερε μια νέα προοπτική και

οι ερευνητές άρχισαν να εξετάζουν τι πάει καλά, δηλαδή τι είναι αυτό που “επιτρέπει” κάποιους εκπαιδευτικούς να ανταπεξέρχονται στις δυσκολίες και να εξελίσσονται μέσα από αυτές (Howard & Johnson, 2004).

Ως ένας καινούριος ερευνητικός τομέας, και εν μέρει λόγω της σύνθετης φύσης της ψυχικής ανθεκτικότητας, η ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών έχει οριστεί με διάφορους τρόπους. Η ποικιλία αυτή των ορισμών είναι σημαντική ώστε να αναδυθεί η πολυδιάστατη φύση της και, ακόμη, συνεισφέρει στην καλύτερη εξέταση της ασαφούς αυτής έννοιας (Beltman et al., 2011).

Η ψυχική ανθεκτικότητα είναι μια πολυδιάστατη έννοια και περιλαμβάνει τις ατομικές ιδιότητες (προσόντα) του κάθε εκπαιδευτικού (Brunetti, 2006), στρατηγικές που χρησιμοποιεί για να ανταπεξέλθει σε διάφορες συνθήκες (Castro et al., 2010), καθώς και την ικανότητα (capacity) να επανέρχεται και να ανακάμπτει από αντίξοες καταστάσεις (Sammons et al., 2007; Sumsion, 2004).

Υπάρχουν αρκετά θέματα που αναδύονται από την εξέταση της έννοιας της ψυχικής ανθεκτικότητας.

Πρώτον, οι ερευνητές φαίνεται να συμφωνούν στην πλειοψηφία τους ότι η ψυχική ανθεκτικότητα περιλαμβάνει δυναμικές διαδικασίες που είναι το αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης μεταξύ του ατόμου και του περιβάλλοντος και αυτό αποδεικνύεται από το πώς τα άτομα ανταποκρίνονται στις προκλήσεις ή τις αντίξοες καταστάσεις. Δεύτερον, υπάρχουν αποδείξεις ότι οι προστατευτικοί και οι παράγοντες επικινδυνότητας (τόσο οι ατομικοί όσο και οι περιβαλλοντικοί) παίζουν ένα πολύ σημαντικό ρόλο στη διαδικασία της ψυχικής ανθεκτικότητας. Τέλος, η βιβλιογραφία καταδεικνύει ότι τα ψυχικώς ανθεκτικά άτομα διαθέτουν ατομικές δυνάμεις (ιδιαίτερες ικανότητες), συμπεριλαμβανομένων συγκεκριμένων χαρακτηριστικών (*characteristics*), ιδιοτήτων (*attributes*), αρετών (*assets*) ή ικανοτήτων (*competencies*) (Mansfield, 2012, σελ. 7).

Η ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών έχει συνδεθεί μέσα από έρευνες με ατομικά χαρακτηριστικά όπως:

- το ισχυρό αίσθημα επάρκειας, η αποτελεσματικότητα, η ικανότητα επίτευξης των στόχων και το χιούμορ (Bobek, 2002),
- η αποφασιστικότητα στη λήψη αποφάσεων που σχετίζονται με την επαγγελματική εξέλιξη, η διορατικότητα (Sumsion, 2004),
- η χρήση στρατηγικών αντιμετώπισης και διαχείρισης καταστάσεων (Sharplin

et al., 2011).

Ακόμη, χαρακτηριστικά του ατόμου που λειτουργούν ως προστατευτικοί παράγοντες και ενισχύουν την ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών έχουν βρεθεί

- οι δεξιότητες θετικής σκέψης, η επινοητικότητα, η προσαρμοστικότητα, η αναγνώριση των συναισθημάτων και η αυτο-εκτίμηση (Noble & McGrath, 2008),
- ο αλτρουισμός (Brunetti, 2006; Chong & Low, 2009),
- η ύπαρξη ισχυρών εσωτερικών κινήτρων (Flores, 2006; Gu & Day, 2007; Kitching et al. 2009),
- η καρτερικότητα και η υπομονή (Fleet et al., 2007; Sinclair, 2008),
- η επιμονή, ο ενθουσιασμός, η δημιουργικότητα, οι επαγγελματικές φιλοδοξίες (Gu & Day, 2007; Yost, 2006),
- η αισιοδοξία (Chong & Low, 2009; Le Cornu, 2009),
- η συναισθηματική νοημοσύνη (Chan, 2008),
- η συναισθηματική και κοινωνική ικανότητα (Knight, 2007),
- η ύπαρξη ενός ηθικού σκοπού (Brunetti, 2006; Smethem 2007),
- η αίσθηση του χιούμορ (Bobek, 2002),
- η επιθυμία του ατόμου να παίρνει ρίσκα (Sumsion, 2003),
- η ευελιξία (Le Cornu, 2009),
- η αυτο-αποτελεσματικότητα (Brunetti, 2006; Chan, 2008; Day & Gu, 2007; Day, 2008; Fleet et al., 2007; Flores, 2006; Gu & Day, 2007; Howard & Johnson, 2004; Kitching et al., 2009; Klusmann et al., 2008; Le Cornu, 2009; Morgan, 2010; Tait, 2008; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2007; Woolfolk Hoy & Burke Spero, 2005).

Επίσης, δεξιότητες διαχείρισης και επίλυσης προβλημάτων και εύρεσης βοήθειας (Castro, et al., 2010; Patterson, et al., 2004; Sharplin, et al., 2011), διαπροσωπικές δεξιότητες που επιτρέπουν την ανάπτυξη κοινωνικών δικτύων υποστήριξης (Howard & Johnson, 2004; Tait, 2008), δεξιότητες στη διδασκαλία, όπως η αξιοποίηση ενός εύρους διδακτικών πρακτικών (Bobek, 2002; Klusmann et al., 2008) συμπεριλαμβάνονται στην έννοια της ψυχικής ανθεκτικότητας. Επιπλέον, το να γνωρίζει ο εκπαιδευτικός τους μαθητές του ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες του (Flores, 2006; Kaldi, 2009), να έχει υψηλή αποτελεσματικότητα στη διδασκαλία του (Brunetti, 2006; Gu & Day, 2007), να δεσμεύεται για συνεχή επαγγελματική

εκπαίδευση (Patterson, et al., 2004; Sumsion, 2004) και να είναι σίγουρος για τις ικανότητές του στη διδασκαλία (Kaldi, 2009; Woolfolk Hoy & Burke Spero, 2005). Από την άλλη, οι εκπαιδευτικοί που είναι λιγότερο ικανοί να διαχειριστούν τις συναισθηματικές διαστάσεις του επαγγέλματός τους (οι οποίες σχετίζονται με την καλλιέργεια της ψυχικής τους ανθεκτικότητας) έχουν περισσότερες πιθανότητες να βιώσουν άγχος και εξουθένωση (Chang, 2009).

Είναι αξιοσημείωτο ότι δεν υπάρχουν ερευνητικά δεδομένα για την ψυχική ανθεκτικότητα Ελλήνων εκπαιδευτικών. Κατά συνέπεια, η παρούσα έρευνα επικεντρώνεται στο να εξετάσει την ψυχική ανθεκτικότητα εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς και την αυτο-αποτελεσματικότητά τους. Ένας ακόμη βασικός σκοπός είναι να αναδείξει την πιθανή συσχέτιση μεταξύ της ψυχικής ανθεκτικότητας και της αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, αλλά και μεταξύ των δύο αυτών χαρακτηριστικών με το σχολικό κλίμα των σχολικών μονάδων, ένας παράγοντας για τον οποίο δεν βρέθηκαν ερευνητικά δεδομένα που να τον συνδέουν άμεσα με την ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών.

Η παρούσα εργασία συνίσταται από τρία κεφάλαια.

Το πρώτο κεφάλαιο αναπτύσσεται σε τέσσερα μέρη. Στο πρώτο γίνεται αναφορά στην έννοια της ψυχικής ανθεκτικότητας τόσο γενικότερα στο χώρο των επιστημών όσο και ειδικότερα στο χώρο της εκπαίδευσης. Στο δεύτερο μέρος αναφέρεται η έννοια της αυτο-αποτελεσματικότητας, όπως διατυπώθηκε μέσα από την κοινωνιο-γνωστική θεωρία του Bandura το 1977, καθώς και όπως την συναντούμε πλέον στην εκπαιδευτική βιβλιογραφία. Στο τρίτο μέρος γίνεται αναφορά στην έννοια του σχολικού κλίματος και στο τέταρτο, και τελευταίο, μέρος παρουσιάζεται η ανασκόπηση των ερευνών εκείνων που έχουν ασχοληθεί με την ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας κυρίως εκπαίδευσης.

Στο δεύτερο κεφάλαιο διατυπώνονται ο σκοπός και τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας έρευνας, παρουσιάζονται η μέθοδος της έρευνας και τα εργαλεία (οι κλίμακες) που χρησιμοποιήθηκαν, περιγράφονται η διαδικασία χορήγησης του ερωτηματολογίου και το δείγμα της έρευνας, καθώς και οι μέθοδοι και οι τεχνικές ανάλυσης των δεδομένων που συλλέχθηκαν.

Στο τρίτο κεφάλαιο παρατίθενται τα αποτελέσματα από τη στατική ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων και η συζήτηση που προκύπτει με βάση αυτά και όσα έχουν βρεθεί από συναφείς έρευνες. Επιπλέον, αναφέρονται οι περιορισμοί της

συγκεκριμένης έρευνας και προτάσεις για μελλοντικές έρευνες σχετικές με την έννοια της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών.

Στο τέλος, παρατίθενται αναλυτικά η βιβλιογραφία που αξιοποιήθηκε για τη συγγραφή της παρούσας εργασίας και το Παράρτημα, στο οποίο βρίσκεται το ερωτηματολόγιο που δημιουργήθηκε για τη συγκεκριμένη έρευνα, καθώς και ο πίνακας που προέκυψε από την παραγοντική ανάλυση των στοιχείων (δηλώσεων) του εργαλείου του σχολικού κλίματος, όπως αυτό χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

1.1 ΨΥΧΙΚΗ ΑΝΘΕΚΤΙΚΟΤΗΤΑ

1.1.1 Η έννοια της Ψυχικής Ανθεκτικότητας

Με τον όρο ψυχική ανθεκτικότητα αποδίδεται η έννοια που στη βιβλιογραφία απαντάται με τις λέξεις resilience και resiliency. Ο αγγλικός όρος προέρχεται από τη λατινική λέξη “resilio” που σημαίνει “ανακάμπω”. Με την πρώτη λέξη οι συγγραφείς αναφέρονται στον όρο ως ένα χαρακτηριστικό της προσωπικότητας, ενώ με τη δεύτερη ως την ικανότητα επιβίωσης και εξέλιξης παρά τις όποιες αντιξοότητες (Luthar & Cicchetti, 2000).

Ο όρος “resilience” χρησιμοποιήθηκε στη Μηχανική για να περιγράψει την ικανότητα ενός σώματος να “ανακρούει, ανακάμπει, επαναφέρει το σχήμα του, μετά από τέντωμα ή συμπίεση” (Concise Oxford Dictionary, 1976, ο.π. αναφ. Price et al., 2012, σελ. 83). Τον όρο αυτό συναντούμε για πρώτη φορά στη θεωρία της εξέλιξης, η οποία υποστηρίζει πως η εξέλιξη των ειδών πραγματοποιείται μέσα από ευεργετικές μεταλλάξεις του γενετικού τους υλικού. Τα είδη που καταφέρνουν να διατηρήσουν το πλεονέκτημα αυτό, χαρακτηρίζονται ως ανθεκτικά καθώς καταφέρνουν να επιβιώνουν, να ανταγωνίζονται και να αναπαράγονται με επιτυχία ακόμη και σε αντίξοες συνθήκες, σε σχέση με άλλα είδη στο φυσικό τους περιβάλλον (Darwin, 1859). Έπειτα ο όρος χρησιμοποιήθηκε από την ψυχολογία και τις περιβαλλοντικές επιστήμες για να περιγράψει την ικανότητα (ability) των ανθρώπινων όντων ή του περιβάλλοντος να επιστρέφουν σε μια κατάσταση ισορροπίας μετά την έκθεσή τους σε κάποια αντιξοότητα (Price et al., 2012). Ωστόσο, η βιβλιογραφία καταδεικνύει ότι η έρευνα για την ψυχική ανθεκτικότητα αναπτύχθηκε στο πλαίσιο της Ψυχολογίας και την Ψυχιατρικής στη δεκαετία του 1940 μέσα από το έργο των πρωτοπόρων στο θέμα Norman Garmezy, Emmy Werner και Ruth Smith (Manyena, 2006).

Η έρευνα των παραγόντων εκείνων που οδηγούν ένα άτομο να προσαρμόζεται επιτυχώς όταν αντιμετωπίζει αντίξοες καταστάσεις ξεκίνησε τη δεκαετία του 1970 από μια εμπειρική μελέτη της σχιζοφρένειας (Garmezy, 1970). Ο Garmezy εντόπισε σχιζοφρενή άτομα που παρουσίαζαν λιγότερο σοβαρά συμπτώματα και για μικρότερο χρονικό διάστημα, καθώς και μια ηπιότερη πορεία της διαταραχής. Αυτά ήταν άτομα

που χαρακτηρίζονταν από ένα σχετικά επαρκές ιστορικό προνοσηρότητας στην εργασία τους, τις κοινωνικές τους σχέσεις και το γάμο τους, καθώς και από μια ικανότητα ανάληψης ευθυνών. Το γεγονός αυτό, σε συνδυασμό με τις παρατηρήσεις που έκανε σε παιδιά σχολικής ηλικίας, τα οποία φαίνονταν να έχουν πολύ καλές επιδόσεις και συμπεριφορές στο σχολείο, αν και ζούσαν ή προέρχονταν από δυσλειτουργικές οικογένειες, οδήγησαν τον Garmezy (1970) και τους συνεργάτες του να στρέψουν το ερευνητικό τους ενδιαφέρον στα άτομα εκείνα που ήταν ικανά να επιδεικνύουν προσαρμοστικότητα και ψυχική ανθεκτικότητα αν και είχαν έρθει αντιμέτωπα με πολύ τραυματικές και στρεσογόνες καταστάσεις στη ζωή τους. Οι έρευνες του Garmezy ουσιαστικά ώθησαν την επιστημονική κοινότητα να στραφεί στην έρευνα της ψυχικής ανθεκτικότητας. Έκτοτε πολλοί ερευνητές ασχολήθηκαν με τη μελέτη της ψυχικής ανθεκτικότητας ανάμεσα σε παιδιά που είχαν σχιζοφρενείς γονείς (Anthony, 1974; Rutter, 1979), βρέφη που ζούσαν σε πολύ φτωχές οικογένειες σε συνδυασμό με την εμφάνιση περιγεννητικών ελλειμμάτων (Werner & Smith, 1982, 1989), καθώς και ενήλικες που είχαν μεγαλώσει σε μη κατάλληλα περιβάλλοντα και είχαν βιώσει πολλές στρεσογόνες καταστάσεις στην παιδική και εφηβική τους ηλικία (Higgins, 1994).

Οι Robin & Hooperman (1991) ορίζουν την ψυχική ανθεκτικότητα ως την ικανότητα του ατόμου να αναγεννάται, να επανέρχεται, να προσαρμόζεται με επιτυχία στο περιβάλλον παρά τις αντιξοότητες και να αναπτύσσει κοινωνική, ακαδημαϊκή και επαγγελματική επάρκεια παρά την έκθεσή του σε έντονο στρες ή αγχογόνες καταστάσεις. Επίσης, οι Sammons et. al. (2007) αναφέρονται στην ικανότητα του ατόμου να ανακτά τις δυνάμεις του και την πνευματική του συγκρότηση γρήγορα και αποδοτικά μπροστά σε οποιαδήποτε δυσκολία. Κι άλλοι ερευνητές (Comfort, 1999; Grotberg, 1995; Holling et al., 1995; Mallak, 1998; Oswald et al., 2003; Wildavsky, 1991; Wolin & Wolin, 1993) χρησιμοποιούν για την εννοιολόγηση της ψυχικής ανθεκτικότητας τον όρο "ικανότητα". Από την άλλη, ο Bobek αναφέρεται στην ψυχική ανθεκτικότητα ως μια "διαδικασία ανάπτυξης που συμβαίνει με την πάροδο του χρόνου" που περιλαμβάνει "την "ικανότητα προσαρμογής σε ποικίλες καταστάσεις και αύξησης της ικανότητας ενός ατόμου να αντιμετωπίζει αντίξοες συνθήκες" (Bobek, 2002, σελ. 202). Η Luthar (1996), επίσης, διακρίνει τις έννοιες "ego-resiliency" και "resilience". Η έννοια "resilience" περιλαμβάνει μια δυναμική εξελισσόμενη διαδικασία και προϋποθέτει την έκθεση του ατόμου σε πολύ αρνητικές καταστάσεις, ενώ η έννοια "ego-resiliency"

αναφέρεται σε ένα προσωπικό χαρακτηριστικό του ατόμου και δεν προϋποθέτει την έκθεση σε κάποια σημαντική αντιξοότητα. Η Masten (1994, ο.π. αναφ. Luthar et al., 2000) από την μεριά της τονίζει ότι η χρήση του όρου "resiliency" υπαινίσσεται ότι συνιστά ένα ξεχωριστό χαρακτηριστικό της προσωπικότητας του ατόμου. Έτσι, προτείνει να χρησιμοποιείται ο όρος "resilience" να χρησιμοποιείται "αποκλειστικά όταν αναφέρεται στη διατήρηση της θετικής προσαρμογής του ατόμου σε δύσκολες καταστάσεις στη ζωή" (Luthar et al., 2000, σελ. 546). Ένας ορισμός που εντοπίζεται στη βιβλιογραφία για την ψυχική ανθεκτικότητα είναι "συγκεκριμένες στρατηγικές που τα άτομα χρησιμοποιούν όταν αντιμετωπίζουν μια δύσκολη κατάσταση" (Castro et al., 2009, σελ. 623). Τέλος, οι Masten et al. (1990, σελ. 425) δίνουν το δικό τους ορισμό, ο οποίος θα μπορούσε ίσως να συμπεριλάβει όσους έχουν διατυπωθεί μέχρι σήμερα: "η διαδικασία, η ικανότητα ή το αποτέλεσμα της επιτυχούς προσαρμογής ανεξάρτητα από δύσκολες ή απειλητικές καταστάσεις".

Η ψυχική ανθεκτικότητα γενικά έχει οριστεί με δύο τρόπους: ως ένα επιθυμητό αποτέλεσμα και ως μια διαδικασία που οδηγεί σε επιθυμητά αποτελέσματα (Kaplan, 1999).

Η ψυχική ανθεκτικότητα (resiliency) ως μια ικανότητα δεν θα πρέπει να ταυτίζεται με έννοια της δεξιότητας (competence). Η "δεξιότητα" αποδίδει στην πραγματικότητα την ποικιλία των προσαρμοστικών συμπεριφορών, ενώ η έννοια της ψυχικής ανθεκτικότητας αναφέρεται στην προφανή ικανότητα του ατόμου παρά την έκθεσή του σε στρεσογόνους παράγοντες (Rolf, 1999). Η Benard (1991) κάνει μια σημαντική επισήμανση και αναφέρει πως ο κάθε άνθρωπος έχει την ικανότητα να ανακάμψει μετά από μια αντίξοη κατάσταση που αντιμετώπισε. Η ψυχική ανθεκτικότητα δεν είναι ένα χαρακτηριστικό που κληρονομείται ή χαρακτηρίζει ένα άτομο εκ γενετής, αλλά κατακτιέται μέσω μιας δυναμικής διαδικασίας που εξελίσσεται με την πάροδο του χρόνου (αυξάνεται ή και μειώνεται) και επηρεάζεται από τις συνθήκες του περιβάλλοντος. (Luthar et al., 2000). Η Higgins (1994), καθώς προσπάθησε να ορίσει την έννοια μέσα από την οπτική των ατόμων εκείνων που είχαν υποστεί κάποια συναισθηματική ή σωματική κακοποίηση, αναφέρει πως η ψυχική ανθεκτικότητα δεν συνιστά ένα συνδυασμό στατικών χαρακτηριστικών αλλά περισσότερο μια ενεργητική διαδικασία αυτο-επανόρθωσης και ανάπτυξης.

Η έννοια της ψυχικής ανθεκτικότητας καθορίζεται από την ταυτόχρονη ύπαρξη δύο φαινομενικά αλληλοσυγκρουόμενων προϋποθέσεων. Από τη μία απαραίτητη είναι η ύπαρξη αντίξοων και αγχογόνων συνθηκών σε ένα πλαίσιο είτε

εγγενές είτε επίκτητο και, από την άλλη, βασική προϋπόθεση είναι η επιτυχής και αποτελεσματική αντιμετώπιση των δύσκολων αυτών συνθηκών από το ίδιο το άτομο. Η ψυχική ανθεκτικότητα δεν αντιπροσωπεύει ένα χαρακτηριστικό της προσωπικότητας του ατόμου αλλά περισσότερο είναι μια έννοια που συνεπάγεται δύο διαστάσεις, την έκθεση στην αντιξοότητα και την εκδήλωση αποτελεσμάτων θετικής προσαρμογής μες στην αντιξοότητα αυτή (Luthar & Cicchetti, 2000).

Συμπερασματικά θα λέγαμε ότι η ψυχική ανθεκτικότητα είναι μια διαδικασία που μπορεί να εξελιχθεί, αλλά και να αυξομειώνεται στη διάρκεια της ζωής του ατόμου. Χωρίς το στρες όμως δεν μπορεί να εξελιχθεί η διαδικασία αυτή. Κάθε στρεσογόνος παράγοντας δίνει την ευκαιρία στο άτομο να αξιοποιήσει τους προστατευτικούς παράγοντες και να οικοδομήσει την ψυχική του ανθεκτικότητα (Doney, 2010). Πρόσφατες έρευνες δείχνουν ότι οι άνθρωποι που χαρακτηρίζονται από ψυχική ανθεκτικότητα δεν παρουσιάζουν χαμηλότερα επίπεδα στρες στη ζωή τους, αλλά αντίθετα, οι στρεσογόνες καταστάσεις εκλαμβάνονται ως ευκαιρίες για ανάπτυξη και όχι ως συνθήκες που απειλούν την ακεραιότητα και την προσαρμογή του ατόμου (O' Rourke, 2004). Ο Norman Garmezy, καθηγητής Ψυχολογίας στο Πανεπιστήμιο της Μινεσότα των ΗΠΑ, αναφέρει: "Μου φαίνεται ότι δεν μπορούμε να μιλάμε για ψυχική ανθεκτικότητα εν απουσία του στρες" (Rolf, 1999, σελ. 7).

Ο Rutter (1987) κάνει μια σημαντική διάκριση μεταξύ της ψυχικής ανθεκτικότητας ως διαδικασίας ή μηχανισμού και ως σταθερού παράγοντα, χαρακτηριστικού ή μεταβλητής. Ωστόσο, φαίνεται πως κάθε μεταβλητή θα μπορούσε να συμπεριφερθεί ως παράγοντας κινδύνου σε μια κατάσταση και ως παράγοντας ευπάθειας σε μια άλλη. Έτσι, προτιμώνται οι πρώτοι όροι (διαδικασία ή μηχανισμός) έναντι των δεύτερων. Με βάση αυτήν τη διάκριση ο Rutter (1987) αναφέρεται σε τρεις διαφορετικές διαδικασίες, οι οποίες προστατεύουν τα άτομα απέναντι σε ψυχολογικούς κινδύνους. Η πρώτη διαδικασία σχετίζεται με την ελάττωση της επίδρασης που έχουν οι διάφοροι κίνδυνοι και οι δυσκολίες πάνω στο άτομο και μπορεί να επιτευχθεί τόσο με το να αλλάξει το άτομο το τρόπο που αντιλαμβάνεται τον κίνδυνο ή τη δυσκολία όσο και με το να εκτίθεται λιγότερο σε τέτοιες καταστάσεις. Η δεύτερη διαδικασία αναφέρεται στη χρήση συγκεκριμένων μηχανισμών που μπορούν να επηρεάσουν με θετικό τρόπο ένα άτομο όταν αυτό έρχεται αντιμέτωπο με κάποιον κίνδυνο (π.χ. η επίβλεψη και η φροντίδα των γονέων μπορεί να μετριάσει την επιρροή που έχει η συναναστροφή του παιδιού τους με συνομηλίκους που εμφανίζουν παραβατική συμπεριφορά). Η τρίτη διαδικασία

αναφέρεται στον μηχανισμό που αναπτύσσει στο άτομο τις λειτουργίες εκείνες που το προστατεύουν και ως αποτέλεσμα προάγει την καλλιέργεια και διατήρηση της αυτο-αποτελεσματικότητας και της αυτοπεποίθησής του. Η ύπαρξη αυτών των δύο χαρακτηριστικών θεμελιώνεται μέσα από την ανάπτυξη αρμονικών σχέσεων αγάπης που δημιουργούν το αίσθημα της ασφάλειας, καθώς και από τις ευκαιρίες που δίνονται στο άτομο να βιώσει αισθήματα ικανοποίησης μέσα από την επίτευξη των στόχων του.

Στην αρχή του 21ου αιώνα οι Masten & Curtis (2000) διακρίνουν και αυτοί δύο διαστάσεις στην έννοια της ψυχικής ανθεκτικότητας. Η πρώτη αφορά στο κατά πόσο ένα άτομο τα καταφέρνει καλά στη ζωή του, κυρίως, σε σχέση με ένα σύνολο αναμενόμενων συμπεριφορών και αναπτυξιακών επιτευγμάτων. Η δεύτερη αφορά στο βαθμό που εκτίθεται (στο παρόν) ή/και έχει εκτεθεί (στο παρελθόν) ένα άτομο σε αντίξοες συνθήκες, οι οποίες είναι δυνατό να θέσουν σε κίνδυνο την ομαλή εξέλιξη και ανάπτυξη του.

Η Benard (2004) σημειώνει ότι η ψυχική ανθεκτικότητα δεν συνιστά μια ιδιότητα που απλώς χαρακτηρίζει ένα άτομο, αλλά αποτελεί μια "πολυσύνθετη δομή" που είναι αποτέλεσμα μιας δυναμικής σχέσης που υπάρχει μεταξύ των παραγόντων επικινδυνότητας και των προστατευτικών παραγόντων. Οι παράγοντες επικινδυνότητας αναφέρονται στις αντίξοες εξωτερικές συνθήκες που συμβάλλουν στη διαμόρφωση μιας ψυχικής δυναμικής που μπορεί να οδηγήσει στην εκδήλωση ψυχοκοινωνικών παρεκκλίσεων στο άτομο (Fraser, 2004; Garbarino & Ganzel, 2000; Werner, 2000, ο.π. αναφ. Κουρκούτας & Xavier, 2010).

1.1.2 Παράγοντες που συνδέονται με την Ψυχική Ανθεκτικότητα

Μέσα από έρευνες βρέθηκαν αρκετοί παράγοντες που συνδέθηκαν με την ψυχική ανθεκτικότητα. Κάποιοι από τους παράγοντες που μελετήθηκαν, καθώς θεωρήθηκαν παράγοντες επικινδυνότητας (δηλαδή, συνιστούσαν μια μορφή αντιξοότητας για το άτομο), ήταν: η χρόνια αρρώστια (Wells & Schwebel, 1987), το χαμηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο και οι κίνδυνοι που το συνοδεύουν (Garmezy, 1991; Rutter, 1979; Werner & Smith, 1992), η κακοποίηση (Beeghly & Cicchetti, 1994), η ψυχική ασθένεια ενός ή και των δύο γονέων (Masten & Coatsworth, 1995), οι καταστροφικές εμπειρίες (O'Dougherty-Wright, et al. 1997), η αστική φτώχεια και

η βία (Luthar, 1999).

Από τη δεκαετία του '90 και μετά οι ερευνητές αντί να μελετούν τα άτομα που εμφάνιζαν ψυχική ανθεκτικότητα μπροστά στις αντιξοότητες που αντιμετώπιζαν και τους περιβαλλοντικούς παράγοντες γύρω από αυτά, έστρεψαν την προσοχή τους προς τον εντοπισμό των προστατευτικών παραγόντων, εκείνων δηλαδή που συνέβαλαν στην θετική προσαρμογή του ατόμου παρά τις δυσκολίες που αντιμετώπιζε (Luthar, 1999; Luthar et al., 2000; Patterson, 2002).

Γενικότερα, οι μελέτες που διερευνούν τους καθοριστικούς παράγοντες της ψυχικής ανθεκτικότητας έχουν εστιάσει είτε στους παράγοντες επικινδυνότητας (e.g. Shoon et al., 2004) είτε στους προστατευτικούς παράγοντες (e.g. Finn & Rock, 1997; Mrazek & Mrazek, 1987; Judge, 2005; Leontopoulou, 2006; Shoon et al., 2004). Αντίθετα οι μελέτες που ερευνούν την ψυχική ανθεκτικότητα ως διαδικασία συγκλίνουν στην άποψη ότι η ψυχική ανθεκτικότητα είναι μια δυναμική αλληλεπίδραση ανάμεσα σε περιβαλλοντικούς και ατομικούς παράγοντες (e.g. Freitas & Downey, 1998; Morales, 2000; Harvey & Delfabbro, 2004).

Η ανθεκτικότητα ως δυναμική διαδικασία προκύπτει από την αλληλεπίδραση του ατόμου, του γεγονότος και του περιβάλλοντος. Οι ατομικοί και περιβαλλοντικοί προστατευτικοί παράγοντες μπορεί από τη μια πλευρά να είναι απαραίτητοι αλλά, ωστόσο, δεν είναι επαρκείς για την κατανόηση της έννοιας της ανθεκτικότητας. Όλα τα μοντέλα της ανθεκτικότητας συμφωνούν στο ότι η ανθεκτικότητα είναι μια δυναμική διαδικασία που περιλαμβάνει μια προσωπική διαπραγμάτευση κατά τη διάρκεια της ζωής και ότι μεταβάλλεται ανάλογα με τη χρονική στιγμή, το αναπτυξιακό στάδιο και το πλαίσιο (Μωραΐτου κ.α., 2011).

Στη μελέτη της ψυχικής ανθεκτικότητας αυτό που έχει κυρίαρχη σημασία είναι οι παράγοντες που βοηθούν το άτομο να ξεπεράσει τις δυσκολίες και τις αντιξοότητες που προκύπτουν στη ζωή του και να καταφέρει να επιβιώσει και να εξελιχθεί. Σε αυτό το πλαίσιο έχουν μελετηθεί αρκετές έννοιες. Τρεις πολύ βασικές είναι οι παρακάτω:

1. οι εσωτερικές και εξωτερικές δυνατότητες (internal and external assets),
2. οι πηγές στήριξης (resources), και
3. οι προστατευτικοί παράγοντες (protective factors).

Οι εσωτερικές και εξωτερικές δυνατότητες αφορούν μετρήσιμα χαρακτηριστικά είτε των ατόμων είτε των ίδιων των καταστάσεων. Οι δυνατότητες αυτές μπορούν να προβλέψουν την ύπαρξη θετικών αποτελεσμάτων στο μέλλον ως

προς κάποιο συγκεκριμένο κριτήριο ανάπτυξης (Morrison et al., 2006). Για παράδειγμα ένα καλό νοητικό δυναμικό συνιστά έναν παράγοντα πρόβλεψης μιας αντίστοιχα καλής ανάπτυξης των γνωστικών διεργασιών του παιδιού.

Οι πηγές στήριξης περιλαμβάνουν τα ανθρώπινα, κοινωνικά και υλικά, κυρίως, "εφόδια", που έχει στη διάθεσή του το άτομο για να τα χρησιμοποιήσει στις διαδικασίες προσαρμογής σε μια αντιξοότητα. Για παράδειγμα, μια πηγή στήριξης για ένα παιδί που προσπαθεί να προσαρμοστεί μες στο κοινωνικό του περιβάλλον είναι η παροχή ποικίλων εκπαιδευτικών ευκαιριών.

Οι προστατευτικοί παράγοντες μπορούν να οριστούν ως οι δεξιότητες εκείνες που είναι απαραίτητες για να επιτευχθεί η ψυχική ανθεκτικότητα. Οι δεξιότητες αυτές είναι οι υγιείς ικανότητες τις οποίες αξιοποιεί το άτομο και οι οποίες διακρίνονται σε ατομικές, διαπροσωπικές και οικογενειακές (Dyer & McGuinness, 1996). Οι Esquivel et. al. (2011), από τη μεριά τους, αναφέρουν πως οι προστατευτικοί παράγοντες μπορεί να είναι ποιοτικά χαρακτηριστικά τόσο των ίδιων των ατόμων (π.χ. το χιούμορ) όσο και των πλαισίων στα οποία ζουν και εργάζονται τα άτομα (οικογένεια, ευρύτερο περιβάλλον, κλπ.). Τα χαρακτηριστικά αυτά αμβλύνουν τις συνέπειες που έχουν οι αρνητικές καταστάσεις και επιτρέπουν στα άτομα να επιτύχουν παρά τους υψηλούς παράγοντες επικινδυνότητας. Επίσης, αυξάνουν τις πιθανότητες εμφάνισης θετικών αποτελεσμάτων και βελτίωσης της ψυχικής υγείας. Ο Rutter (1990) αναφέρει τρεις γενικευμένες μεταβλητές ως προστατευτικούς παράγοντες: η συνοχή της προσωπικότητας, η συνοχή της οικογένειας και η κοινωνική στήριξη. Είναι σημαντικό πάντως πως κάθε προστατευτικός παράγοντας συμβάλλει στην πρόληψη περισσότερων του ενός αρνητικών αποτελεσμάτων (Durlak, 1998).

1.1.3 Χαρακτηριστικά του ψυχικά ανθεκτικού ατόμου

Ο όρος ψυχική ανθεκτικότητα γενικά αναφέρεται στους παράγοντες και τις διαδικασίες εκείνες που περιορίζουν την εκδήλωση αρνητικών συμπεριφορών που σχετίζονται με το στρες και έχουν ως αποτέλεσμα την προσαρμογή του ατόμου στις εκάστοτε συνθήκες ακόμη κι όταν υπάρχει κάποια αντιξοότητα (Waxman et al., 2003). Οι ερευνητές χρησιμοποιούν επίσης τον όρο αυτό για να περιγράψουν ένα σύνολο από προστατευτικά χαρακτηριστικά που διαθέτουν τα άτομα που μπορούν να προσαρμόζονται, να αντιμετωπίζουν τις κακουχίες που εμφανίζονται και, εν τέλει, να

πετυχαίνουν (Masten et al., 1990).

Οι Wolin & Wolin (1993) περιγράφουν επτά χαρακτηριστικά των ψυχικά ανθεκτικών ανθρώπων: διορατικότητα, ανεξαρτησία, ικανότητα για σύναψη υγιών σχέσεων, πρωτοβουλία, δημιουργικότητα, χιούμορ και ηθική. Επίσης, τα άτομα με ψυχική ανθεκτικότητα έχουν ενσυναίσθηση, αυτεπάρκεια, αίσθημα αυτο-εκτίμησης και αυτοπεποίθησης, ικανότητες επίλυσης κοινωνικών προβλημάτων, αίσθημα αυτο-αποτελεσματικότητας, αυτονομία, και όραμα για το μέλλον (Dent & Cameron, 2003; Howard & Johnson, 2000, ο.π. αναφ. Ρουλου, 2007). Έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε πληθυσμό στην Ελλάδα και την Κύπρο (σε άτομα άνω των 18 ετών και από όλα τα κοινωνικοοικονομικά και μορφωτικά στρώματα) έδειξε πως τα άτομα που βιώνουν θετικά συναισθήματα αναφέρουν και υψηλά επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας και ικανοποίησης από τη ζωή (Γιανναράκη, 2013).

Η Coutu (2002) συνοψίζει τα χαρακτηριστικά του ψυχικά ανθεκτικού ανθρώπου σε τρία: αντιμετωπίζει την πραγματικότητα, ψάχνει την ουσία και είναι εφευρετικός. Τα κυριότερα χαρακτηριστικά και εκφάνσεις της ψυχικής ανθεκτικότητας είναι:

- η εύκαμπτη και ευρηματική προσαρμογή σε εξωτερικά και εσωτερικά αγχογόνα ερεθίσματα,
- η θερμή διάθεση για ζωή παρά τις αντιξοότητες που μπορεί να ενυπάρχουν,
- η χρήση των νοητικών ικανοτήτων που διαθέτει το άτομο με αποτελεσματικό τρόπο,
- κάποιος βαθμός συναισθηματικής επίγνωσης,
- η θετική συσχέτιση με το κοινωνικό περιβάλλον,
- η ύπαρξη θετικών συναισθημάτων, και
- η απόδοση θετικού νοήματος στα γεγονότα της ζωής (Grotberg, 1997; Klohnen, 1996; Masten, 2001)

1.1.4 Ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών

Η έρευνα πάνω στην ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών (Teacher Resilience) έχει ξεκινήσει τα τελευταία δεκαπέντε περίπου χρόνια και λόγω της πολύπλευρης φύσης της έννοιας αυτής, υπάρχει μια ποικιλία στο πώς ορίζεται η ψυχική ανθεκτικότητα μες στο διδακτικό πλαίσιο (Mansfield, 2012). Κάποιοι από

τους ορισμούς που συναντά κανείς στη βιβλιογραφία είναι:

- "Η ικανότητα (capacity) να ξεπερνά κανείς με επιτυχία τις προσωπικές του αδυναμίες (vulnerabilities) και τους περιβαλλοντικούς αγχογόνους παράγοντες" (Oswald et al., 2003, σελ. 50)
- "Η ιδιότητα (quality) που επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να διατηρούν την αφοσίωσή τους στη διδασκαλία και τις διδακτικές μεθόδους ανεξάρτητα από τις δύσκολες συνθήκες και τις επαναλαμβανόμενες αποτυχίες." (Brunetti, 2006, σελ. 813)
- "Ένας τρόπος αλληλεπίδρασης με τα γεγονότα στο περιβάλλον, ο οποίος ενεργοποιείται και αναπτύσσεται σε στρεσογόνες καταστάσεις." (Tait, 2008, σελ. 58)
- "Η ανθεκτικότητα σχετίζεται με τη ρύθμιση των συναισθημάτων και την αποτελεσματική αλληλεπίδραση σε κοινωνικά περιβάλλοντα." (Tait, 2008, σελ. 72)
- "Συγκεκριμένες στρατηγικές που τα άτομα χρησιμοποιούν όταν αντιμετωπίζουν μια δύσκολη κατάσταση" (Castro et al., 2009, σελ. 623).

Οι Price et. al. (2012) αναφέρουν ως βασικά στοιχεία του χαρακτήρα ενός ψυχικά ανθεκτικού εκπαιδευτικού το ισχυρό αίσθημα αυτο-αποτελεσματικότητας, τα υψηλά κίνητρα, την ύπαρξη "ηθικού σκοπού", την ευελιξία, την αίσθηση του χιούμορ, την δυνατότητα εφαρμογής μιας σειράς στρατηγικών αντιμετώπισης και διαχείρισης καταστάσεων και την ικανότητά του να συνεργάζεται με άλλους.

Η Tait (2008) κάνοντας μια ανασκόπηση στην βιβλιογραφία και εξετάζοντας το προφίλ ενός αρχάριου εκπαιδευτικού από το Τορόντο εντόπισε πολλές κατηγορίες που αντιπροσωπεύουν τις ικανότητες των εκπαιδευτικών που εμφανίζουν υψηλό βαθμό ψυχικής ανθεκτικότητας, προσωπικής αποτελεσματικότητας, και συναισθηματικής νοημοσύνης. Οι κατηγορίες αυτές περιλαμβάνουν τα εξής:

- επίδειξη κοινωνικών ικανοτήτων,
- εκμετάλλευση των ευκαιριών για ανάπτυξη της προσωπικής αποτελεσματικότητας,
- χρησιμοποίηση στρατηγικών για την επίλυση προβλημάτων,
- ικανότητα ανάκαμψης μετά από μια δύσκολη εμπειρία,
- ικανότητα να μαθαίνει το άτομο μέσα από τις εμπειρίες του, καθώς και να θέτει στόχους για το μέλλον,

- παροχή φροντίδας του ατόμου στον εαυτό του (σωματική άσκηση, επικοινωνία/συναντήσεις με φίλους, διάβασμα, άλλα χόμπι, κ.α.), και
- διατήρηση μιας αίσθησης αισιοδοξίας.

Η έρευνα έχει ασχοληθεί συστηματικά με τους παράγοντες που επηρεάζουν, αλλά και παράλληλα, καθορίζουν τη διαμόρφωση της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών, τόσο τους παράγοντες επικινδυνότητας (risk factors) όσο και τους προστατευτικούς παράγοντες (protective factors).

Οι παράγοντες επικινδυνότητας (risk factors) διακρίνονται στους ατομικούς και τους περιβαλλοντικούς. Η βιβλιογραφία αναδεικνύει τρεις πολύ βασικούς ατομικούς παράγοντες επικινδυνότητας: η αρνητική αυτοπεποίθηση και έλλειψη εμπιστοσύνης του ατόμου στον εαυτό του (Day, 2008; Fleet et al., 2007; Kitching et al., 2009; McCormack & Gore, 2008), η δυσκολία του ατόμου να ζητήσει βοήθεια και υποστήριξη (Fantilli & McDougall, 2009; Flores, 2006; Jenkins et al., 2009) και η σύγκρουση μεταξύ των προσωπικών του πεποιθήσεων και των μεθόδων που χρησιμοποιεί στην πράξη (Flores, 2006; McCormack & Gore, 2008).

Οι περιβαλλοντικοί παράγοντες επικινδυνότητας ομαδοποιούνται ανάλογα με το πλαίσιο που παρατηρούνται (το πρόγραμμα των προ-πτυχιακών σπουδών, η οικογένεια, το σχολείο ή/και η σχολική τάξη και το ευρύτερο επαγγελματικό πλαίσιο). Οι προκλήσεις που αντιμετωπίζει κανείς στα πλαίσια του προγράμματος των προ-πτυχιακών του σπουδών σχετίζονται με την παροχή μη κατάλληλων μαθημάτων (Fleet et al., 2007), το φόρτο εργασίας που προκύπτει από τις ακαδημαϊκές υποχρεώσεις (Kaldi, 2009) και τα πιεστικά χρονοδιαγράμματα (Sinclair, 2008). Η πίεση που ασκεί το οικογενειακό περιβάλλον προς την κατεύθυνση του να εγκαταλείψει ο εκπαιδευτικός το επάγγελμά του (Olsen & Anderson, 2007), η έλλειψη κατάλληλων υποδομών στο σπίτι (Fleet et al., 2007) και η ανάγκη να ισορροπήσει το άτομο μεταξύ των εργασιακών και οικογενειακών του υποχρεώσεων (Fleet et al., 2007; Smethem, 2007) συνιστούν βασικούς παράγοντες επικινδυνότητας στα πλαίσια της οικογένειας. Μέσα στο σχολείο οι κυριότερες προκλήσεις των εκπαιδευτικών είναι η ύπαρξη μη υποστηρικτικής ηγεσίας και προσωπικού (Day, 2008), η διαχείριση της σχολικής τάξης, καθώς και των μαθητών που έχουν την τάση να διασπώνται, να δημιουργούν αναστάτωση και να διαταράσσουν τη διεξαγωγή της διδασκαλίας, να είναι βίαιοι απέναντι σε άλλους και να προξενούν υλικές καταστροφές (Demetriou et al., 2009; Howard & Johnson, 2004). Τέλος, η πιο

σύνηθης πρόκληση που έχουν να αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευτικοί στο ευρύτερο πλαίσιο εργασίας τους είναι η έλλειψη χρόνου εξαιτίας του βαρύ φόρτου εργασίας και των εξωδιδασκτικών υποχρεώσεων, όπως η γραφειοκρατική δουλειά ή οι συναντήσεις του συλλόγου Διδασκόντων (Castro et al., 2009; Day, 2008; Fantilli & McDougall, 2009), καθώς και η περιστασιακή απασχόληση (Jenkins et al., 2009).

Όσον αφορά τους προστατευτικούς παράγοντες (protective factors) που συμβάλλουν στην καλλιέργεια της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών διακρίνονται και αυτοί σε ατομικούς και περιβαλλοντικούς. Στους ατομικούς προστατευτικούς παράγοντες αναφέρονται τα αλτρουιστικά κίνητρα, η ισχυρή εσωτερική παρακίνηση, η υψηλή αυτο-αποτελεσματικότητα, η ανάπτυξη δεξιοτήτων για τη διδασκαλία, η αυτο-εικόνα και η επαγγελματική εξέλιξη (Day, 2008; Chong & Low, 2009; Kitching et al., 2009; Morgan et al., 2010; Sinclair, 2008; Tait, 2008). Οι περιβαλλοντικοί προστατευτικοί παράγοντες περιλαμβάνουν τη συναδελφική υποστήριξη, την ισχυρή ηγεσία που δείχνει το ενδιαφέρον και την υποστήριξή της, την ύπαρξη σχέσεων με ένα μέντορα, καθώς και με συναδέλφους και την υποστήριξη από την οικογένεια και τους φίλους (Anderson & Olsen 2006; Bobek, 2002; Howard & Johnson, 2004; Goddard & Foster, 2001; Sumsion, 2004; Olsen & Anderson, 2007; Yost, 2006). Ακόμη, κάποιες έρευνες έχουν δείξει ότι και οι μαθητές μπορούν να προσφέρουν υποστήριξη στους εκπαιδευτικούς, μέσα από την ανάπτυξη ισχυρών θετικών σχέσεων μεταξύ τους (Brunetti, 2006; Kitching et al., 2009).

Συνοπτικά, οι παράγοντες που ενισχύουν έναν εκπαιδευτικό να παραμείνει στο επάγγελμα, παρά τις προκλήσεις και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει, είναι πέντε:

- οι σχέσεις που αναπτύσσονται (με τους μέντορες, τη διοίκηση και τους γονείς),
- οι ικανότητες και δεξιότητες επαγγελματικής εξέλιξης,
- η ικανότητα επίλυσης προβλημάτων, επίτευξης στόχων και παροχή βοήθειας στους μαθητές, και
- το αίσθημα της εκπλήρωσης ("βιώνοντας την επιτυχία") και η αίσθηση του χιούμορ. (Bobek, 2002).

Οι ψυχικά ανθεκτικοί εκπαιδευτικοί διαθέτουν ορισμένες προσωπικές αξίες που τους καθοδηγούν στη λήψη των αποφάσεών τους και, επιπλέον, παρέχουν καθοδήγηση και σε άλλους συναδέλφους τους. Επίσης, συνηθίζουν να θέτουν έναν

υψηλό στόχο στην επαγγελματική τους εξέλιξη και προσπαθούν να βρουν τρόπους να τον επιτύχουν, ενώ έχουν φίλους και συναδέλφους που τους στηρίζουν και σε συναισθηματικό επίπεδο. Πολύ βασικό είναι ότι αναλαμβάνουν την ευθύνη και επιλύουν προβλήματα που προκύπτουν, αλλά παράλληλα γνωρίζουν πότε να εμπλακούν κάπου και πότε όχι. Ακόμη, δίνουν μεγάλο βάρος στους ίδιους τους μαθητές και τη μάθησή τους και κάνουν ό,τι χρειάζεται για να τους βοηθήσουν να επιτύχουν. Τέλος, δεν καθυστερούν σε έναν συγκεκριμένο τρόπο διδασκαλίας που θεωρούν καλύτερο, αλλά ενδιαφέρονται να εφαρμόσουν νέες ιδέες (Patterson et al., 2004).

1.1.5 Προαγωγή της ψυχικής ανθεκτικότητας στη σχολική κοινότητα

Ο ρόλος του σχολείου είναι αδιαμφισβήτητα πολύπλευρος και, εδώ και κάποια χρόνια, πολύ διαφορετικός από τον παραδοσιακό του ρόλο, τόσο σε διεθνές επίπεδο όσο και στην ελληνική πραγματικότητα. Μια από τις σύγχρονες τάσεις είναι η έμφαση στην ενίσχυση της ψυχικής υγείας και ανθεκτικότητας των ατόμων, αλλά και των συστημάτων. Έτσι, ένας βασικός στόχος του σχολείου γίνεται η ανάπτυξη των ικανοτήτων εκείνων που θα επιτρέψουν στους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά τις αντιξοότητες που προκύπτουν, αξιοποιώντας τις δυνατότητες που έχουν (Doll et al., 2009).

Η ψυχική ανθεκτικότητα μπορεί να αναφέρεται ευρύτερα και σε ένα σύστημα, πέρα από τα μεμονωμένα άτομα. Μπορεί να οριστεί ως η θετική ικανότητα ενός συστήματος ή μιας ομάδας ανθρώπων να προσαρμόζεται στις συνέπειες μιας καταστροφικής αποτυχίας (Wieland & Wallenburg, 2013). Η έννοια της ψυχικής ανθεκτικότητας εμπερικλείει τόσο την ικανότητα κάποιου (ατόμου ή συστήματος) να κάμπτεται χωρίς να "σπάει" όσο και την ικανότητά του μετά να ανακάμπτει (Vaillant, 1993, ο.π. αναφ. Christie & Potterton, 1999).

Η Benard (2004) επισημαίνει πως η ψυχική ανθεκτικότητα συναντάται στο πλαίσιο της οικογένειας, του σχολείου, αλλά και της κοινότητας. Μακροχρόνιες μελέτες έδειξαν ότι τα παιδιά που ανήκουν σε ομάδες υψηλής επικινδυνότητας αναπτύσσουν επάρκεια μπροστά σε αντιξοότητες όταν τα διάφορα συστήματα στα οποία εντάσσονται έχουν λειτουργήσει έτσι ώστε να προστατέψουν το παιδί και να αντισταθμίσουν τους παράγοντες που απειλούν την εξέλιξή του.

Τα χαρακτηριστικά αυτών των συστημάτων, που χαρακτηρίζονται από ψυχική ανθεκτικότητα, είναι οι στενές και στοργικές σχέσεις μεταξύ των παιδιών και των ενηλίκων που τα φροντίζουν, καθώς και το “δέσιμο” που αναπτύσσεται τόσο μέσα και ανάμεσα στις οικογένειες όσο και με τις επίσημες και μη ομάδες στην κοινότητα που υπηρετούν την οικογένεια. Ακόμη, χαρακτηριστικά όπως, η ανάπτυξη ζεστών και αποδοτικών σχέσεων με συνομηλίκους, η ύπαρξη επιτυχημένων προτύπων ενηλίκων, οι ευκαιρίες για αυτορρύθμιση εκ μέρους των παιδιών, η υποστήριξη της αυτο-αποτελεσματικότητάς τους και του προσανατολισμού τους προς την επίδοση και η έκθεσή τους σε περιβάλλοντα που προάγουν την ευεξία και την ενδυνάμωσή τους, συμβάλλουν στην ανάπτυξη των κατάλληλων για την ηλικία των παιδιών δεξιοτήτων (Doll & Lyon, 1998; Coie et al., 1993; Cowen, 1994; Cowen et al., 1996). Επομένως, για την προαγωγή της ψυχικής ανθεκτικότητας στο σχολικό περιβάλλον είναι σημαντικό να υπάρχουν αυτά τα χαρακτηριστικά, καθώς και να καθορίζονται σαφή και ξεκάθαρα όρια, που θα γίνονται κατανοητά και θα τηρούνται από όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας (Henderson & Milstein, 2008).

Οι σχολικές τάξεις που χαρακτηρίζονται από ψυχική ανθεκτικότητα είναι “μέρη όπου όλα τα παιδιά μπορούν να είναι επιτυχημένα σε συναισθηματικό, ακαδημαϊκό και κοινωνικό επίπεδο” (Doll et al., 2009, σελ. 31). Ειδικότερα για τις τάξεις αυτές, όπου τα παιδιά μπορούν να είναι πιο επιτυχημένα σε ακαδημαϊκό και διαπροσωπικό επίπεδο, οι Doll et. al. (2009) έχουν διακρίνει τα εξής έξι χαρακτηριστικά:

- ακαδημαϊκή αποτελεσματικότητα, δηλαδή η πεποίθηση που έχουν οι μαθητές ότι είναι επαρκείς και αποτελεσματικοί κατά τη διαδικασία της μάθησης,
- ακαδημαϊκός αυτοπροσανατολισμός, δηλαδή η βούληση των μαθητών να θέτουν οι ίδιοι ακαδημαϊκούς στόχους και να εργάζονται προς την επίτευξή τους,
- συμπεριφορικός αυτοέλεγχος, δηλαδή η ικανότητα των μαθητών να επιδεικνύουν την αρμόζουσα συμπεριφορά με την ελάχιστη επίβλεψη των ενηλίκων,
- στενές σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών,
- ικανοποιητικές σχέσεις μεταξύ συνομηλίκων,
- σταθερές σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ του σχολείου και των σπιτιών των μαθητών.

Άλλοι ερευνητές μέσα από την παρατήρηση σχολείων φτωχού αστικού κέντρου κατέληξαν ότι τα παιδιά χρειάζονται στοργικούς ενήλικες που θα τα φροντίσουν και θα τα στηρίξουν, καθώς και σχολικά περιβάλλοντα που θα ενισχύσουν την ολοκληρωμένη ανάπτυξή τους (Comer et al., 1996).

Η προαγωγή της ψυχικής ανθεκτικότητας σε επίπεδο συστήματος και σχολικής κοινότητας αποτελεί μια σημαντική διάσταση του αποτελεσματικού σχολείου. Οι τάξεις και τα σχολεία μπορούν να αποτελέσουν "ψυχικά ανθεκτικές κοινότητες", δηλαδή, κοινότητες που παρέχουν στήριξη και καθοδήγηση σε όλα τα παιδιά και συμβάλλουν στη διευκόλυνση της ανάπτυξης και της σχολικής τους προσαρμογής (Henderson & Milstein, 2008; Doll et al., 2009), ενώ ανταποκρίνονται σε πολλές από τις ανάγκες των εκπαιδευτικών, όπως η αίσθηση της κοινότητας, ένας δρόμος για επαγγελματική ανάπτυξη και βελτίωση της επάρκειας στη διδασκαλία και της διαχείρισης της τάξης (Marks, 1995, ο.π. αναφ. Doll et al., 2009). Με άλλα λόγια, τα σχολεία οικοδομούν την ψυχική τους ανθεκτικότητα μέσω της δημιουργίας ενός περιβάλλοντος που μεριμνά για την ανάπτυξη προσωπικών σχέσεων (Henderson & Milstein, 1996). Ο Krovetz (1999, ο.π. αναφ. Waxman et al., 2003) πάει ένα βήμα παραπέρα υποστηρίζοντας πως για να οικοδομηθούν σχολεία που χαρακτηρίζονται από ψυχική ανθεκτικότητα, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να αφιερώσουν χρόνο στην ανάπτυξη επαγγελματικών σχέσεων με εκπαιδευτικούς κι άλλων σχολείων. Οι διευθυντές των σχολικών μονάδων μπορούν να παίξουν ένα καθοριστικό ρόλο στην προαγωγή της ψυχικής ανθεκτικότητας στο σχολείο τους, συμβάλλοντας στη δημιουργία ενός σχολικού περιβάλλοντος που υποστηρίζει και προάγει εξίσου την ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών του σχολείου. Μπορούν, επίσης, να εκφράζουν θετικές προσδοκίες και την εμπιστοσύνη τους στους εκπαιδευτικούς και να τους παρέχουν συνεχώς ευκαιρίες να στοχάζονται, να συνδιαλέγονται και να παίρνουν αποφάσεις από κοινού. Όταν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί και τα διοικητικά στελέχη επιθυμούν να οικοδομήσουν την ψυχική τους ανθεκτικότητα, υιοθετώντας ανάλογες συμπεριφορές, διευκολύνουν σε πολύ μεγάλο βαθμό την ανάπτυξη της ψυχικής ανθεκτικότητας των μαθητών του σχολείου τους (Waxman et al., 2003). Οι εκπαιδευτικοί αυτοί, προσεγγίζοντας τις βασικές ανάγκες των παιδιών για ασφάλεια, αγάπη, αίσθημα του "ανήκειν", σεβασμό, δύναμη, επίτευξη των στόχων τους και μάθηση, προωθούν τρεις προστατευτικούς παράγοντες που μειώνουν τους παράγοντες επικινδυνότητας και ενισχύουν τη θετική εξέλιξη: τις σχέσεις που στηρίζονται στη μέριμνα και τη φροντίδα, τις υψηλές προσδοκίες και τις ευκαιρίες

για συμμετοχή και συνεισφορά (Benard, 1991). Η Benard (1997) επισημαίνει πως οι εκπαιδευτικοί αυτοί αντιμετωπίζουν αποτελεσματικά κρίσιμες καταστάσεις στη ζωή τους, δεν παίρνουν προσωπικά τις συμπεριφορές των μαθητών τους και κατανοούν ότι οι μαθητές κάνουν το καλύτερο που μπορούν. Επίσης, μπορούν να αναζητούν τις ελλείψεις που έχουν οι οικογένειες, να προσφέρουν οι ίδιοι βοήθεια ή να απευθύνονται προληπτικά σε κοινωνικούς φορείς που παρέχουν υποστήριξη. Μια τέτοια αντιμετώπιση έχει θετικό αντίκτυπο ιδιαίτερα στις οικογένειες που κατακλύζονται από πολλαπλές δυσκολίες.

Οι σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών δίνουν ευκαιρίες στους ίδιους τους μαθητές να κυνηγήσουν την ακαδημαϊκή τους επιτυχία. Στα σχολεία που προωθούν ένα ασφαλές και υποστηρικτικό περιβάλλον, οι μαθησιακές αυτές ευκαιρίες είναι υπαρκτές. (Hupfeld, 2007). Μέσα από συγκεκριμένες κατευθύνσεις και οδηγίες, σε θεωρητικό και πρακτικό επίπεδο, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να εξασκηθούν στο σχεδιασμό, στην ανάπτυξη και στην εφαρμογή συγκεκριμένων δράσεων που προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα σε επίπεδο σχολικού συστήματος (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011).

Οι Wolin & Wolin (1993) αναφέρουν ότι η προαγωγή της ψυχικής ανθεκτικότητας στους μαθητές στο δημοτικό θα πρέπει να συνιστά μέρος της καθημερινότητας των εκπαιδευτικών οι οποίοι θα προσφέρουν άφθονες ευκαιρίες στους μαθητές για να αναπτύξουν και να εξασκήσουν συμπεριφορές που σχετίζονται με την ψυχική ανθεκτικότητα.

Έχει υποστηριχθεί ότι τα άτομα με ψυχική ανθεκτικότητα αναζητούν περιβάλλοντα που υποστηρίζουν και ευνοούν την ανάπτυξη της (Masten, 1994). Οι μαθητές που βρίσκονται σε μειονεκτικά σχολικά περιβάλλοντα, ωστόσο, συχνά δεν μπορούν να επιλέξουν σε ποια σχολεία θα φοιτήσουν ή ποιες τάξεις θα παρακολουθήσουν. Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να γνωρίζουν τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν αυτοί οι μαθητές, καθώς και το πώς τα σχολεία συμβάλλουν στη δημιουργία τους. Εν κατακλείδι, είναι προφανές ότι ορισμένοι από τους κινδύνους που σχετίζονται με την αποτυχία των μαθητών στο σχολείο αφορούν τη φύση του συγκεκριμένου σχολικού περιβάλλοντος και επομένως είναι αναγκαία, από μέρους των εκπαιδευτικών, η συνειδητοποίηση της σοβαρότητας των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι μαθητές και μια σοβαρή δέσμευση για ανατροπή της πορείας που οδηγεί στην αποτυχία των μαθητών (Waxman et al., 2003).

Έτσι, γίνεται κατανοητό πως η ύπαρξη ψυχικά ανθεκτικών ατόμων

(ενηλίκων) στις σχολικές μονάδες είναι πολύ σημαντική, καθώς αυτά τα άτομα συχνά διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση ψυχικά ανθεκτικών σχολείων και, επίσης, δρουν ως “προστατευτικοί” ενήλικες στις ζωές των παιδιών που αντιμετωπίζουν δυσκολίες (Masten et al., 2008; Χατζηχρήστου, 2011).

Η μελέτη της ψυχικής ανθεκτικότητας στο χώρο της εκπαίδευσης προσανατολίστηκε αρχικά σε μαθητές που προέρχονταν από δυσλειτουργικά οικογενειακά και κοινωνικά περιβάλλοντα και σε σχολεία που βρίσκονταν σε φτωχές αστικές περιοχές. Αν και απαριθμεί σχετικά λίγα χρόνια ερευνητικών δεδομένων (κυρίως από τη δεκαετία '90 και μετά), η μελέτη της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών (teacher resilience) είναι ένα αποκλειστικά νέο πεδίο έρευνας που ξεκινά στις αρχές του 21ου αιώνα.

Οι ερευνητές προσπαθούν βασικά να απαντήσουν στο ερώτημα “Τι είναι αυτό που συντηρεί κάποιους εκπαιδευτικούς και τους επιτρέπει να ευημερούν κι όχι απλώς να επιβιώνουν στο επάγγελμα, ενώ άλλοι εγκαταλείπουν από τα πρώτα (ή και τον πρώτο) χρόνια διδασκαλίας;”. Οι περισσότερες έρευνες πραγματοποιήθηκαν σε χώρες στις οποίες η φθορά των εκπαιδευτικών (teacher attrition) συνιστά ένα σημαντικό προβληματισμό. Λίγες μελέτες επικεντρώθηκαν στους μελλοντικούς υποψήφιους εκπαιδευτικούς, ενώ οι περισσότερες εξέτασαν συγκεκριμένες ομάδες εκπαιδευτικών. Ορισμένες μελέτες εξέτασαν το πρόγραμμα σπουδών πανεπιστημίων ή τις στρατηγικές που εφαρμόζονταν με στόχο τη διατήρηση (retention) και την ανάπτυξη (development) των εκπαιδευτικών (Betlman et. al., 2011).

1.2 ΑΥΤΟ-ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ

1.2.1 Η έννοια της αυτο-αποτελεσματικότητας

Η έννοια της αυτο-αποτελεσματικότητας (self-efficacy) εντοπίζεται για πρώτη φορά στα πλαίσια της κοινωνιο-γνωστικής θεωρία του Albert Bandura το 1986. Ο ίδιος ορίζει την αυτο-αποτελεσματικότητα ως "την αντίληψη που έχουν τα άτομα για τις ικανότητές τους να οργανώνουν και να εκτελούν μια σειρά από ενέργειες στοχεύοντας στην επιτυχία για τους σχεδιαζόμενους αυτούς τύπους εκτέλεσης" (Bandura, 1986, σελ. 391). Ο Bandura επισημαίνει πως "η αυτοπεποίθηση με την οποία οι άνθρωποι προσεγγίζουν και καταφέρνουν να φέρουν εις πέρας δύσκολα καθήκοντα που αναλαμβάνουν, καθορίζει κατά πόσον κάνουν καλή ή κακή χρήση των ικανοτήτων που έχουν. Οι αμφιβολίες μπορούν πολύ εύκολα να αχρηστεύσουν τις καλύτερες δεξιότητες." (Bandura, 1997, σελ. 35).

Η αυτο-αποτελεσματικότητα σχετίζεται με τις αντιλήψεις που έχει κάποιος για την ικανότητά του παρά για την πραγματική του ικανότητα. Αυτή είναι μια σημαντική διάκριση, καθώς οι άνθρωποι συχνά υποτιμούν ή υπερεκτιμούν τις ικανότητες που στα αλήθεια έχουν. Αυτές οι εκτιμήσεις μπορούν να έχουν επιπτώσεις στους τρόπους που ενεργούν και στην προσπάθεια που καταβάλλουν για να επιτύχουν τους στόχους τους (Woolfolk Hoy & Burke Spero, 2005). Οι αντιλήψεις που έχει κάποιος για την αποτελεσματικότητά του επηρεάζουν τον τρόπο σκέψης και τα συναισθήματά του, τα οποία με τη σειρά τους ενεργοποιούν ή αναστέλλουν τις δράσεις του (Bandura, 1997). Σύμφωνα με τη θεωρία του Bandura (1997) η αυτο-αποτελεσματικότητα αποτελείται από δύο συνιστώσες/διαστάσεις:

1. την προσδοκία για αποτελεσματικότητα (efficacy expectation): η πίστη ότι κάποιος έχει την ικανότητα, τη γνώση και τις δεξιότητες να επιτύχει τη συμπεριφορά ή τις δράσεις που απαιτούνται για να παραγάγει τα επιθυμητά αποτελέσματα.
2. την προσδοκία για το αποτέλεσμα (outcome expectancy): η προσωπική εκτίμηση των πιθανών επιπτώσεων της υλοποίησης μιας εργασίας στο προσδοκώμενο από το ίδιο το άτομο επίπεδο.

Η προσδοκία για αποτελεσματικότητα είναι ο μεσολαβητής μεταξύ του ατόμου και της συμπεριφοράς του, ενώ η προσδοκία για το αποτέλεσμα είναι ο

μεσολαβητής μεταξύ της συμπεριφοράς του ατόμου και του αποτελέσματος αυτής της συμπεριφοράς (Bandura, 1986). Οι δύο αυτές διαστάσεις συνεργάζονται. Μια θετική προσδοκία για το αποτέλεσμα συγκεκριμένων συμπεριφορών μπορεί να λειτουργεί ως ρυθμιστικός παράγοντας για τις συμπεριφορές αυτές (Sutton & Fall, 1995).

Άτομα με υψηλή αυτο-αποτελεσματικότητα τείνουν να προσεγγίζουν δύσκολες καταστάσεις με μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση και να αισθάνονται ότι έχουν την ικανότητα να επηρεάσουν και να ελέγξουν ως ένα βαθμό μια κατάσταση. Επίσης, δε διστάζουν να θέσουν δύσκολους στόχους και να δεσμευτούν για την επίτευξή τους. Από την άλλη, άτομα με χαμηλή αυτο-αποτελεσματικότητα τείνουν να αποφεύγουν τις δύσκολες καταστάσεις και να αμφισβητούν την ικανότητάς τους να επηρεάσουν ένα αποτέλεσμα. Ακόμη, συχνά εγκαταλείπουν την προσπάθεια, ιδιαίτερα όταν βρίσκονται μπροστά σε αντιξοότητες και χρειάζονται αρκετό χρόνο για να συνέλθουν μετά από μια αποτυχία (Bandura, 1994).

1.2.2 Η αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών

Η αυτο-αποτελεσματικότητα είναι η πεποίθηση που έχει κάποιος ότι είναι ικανός να αποδώσει με κατάλληλο και αποτελεσματικό τρόπο ώστε να επιτύχει τους στόχους του (Ormrod, 2006) και εκδηλώνεται σε όλες της πτυχές της ζωής του ατόμου. Στην εκπαίδευση, η αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών (teacher self-efficacy) είναι η προσωπική πεποίθηση του εκπαιδευτικού στην ικανότητά του να σχεδιάζει τη διδασκαλία του και να επιτυγχάνει τους διδακτικούς του στόχους. Ο όρος αυτός πρέπει να διαχωριστεί από την “ικανότητα του εκπαιδευτικού” (teacher competence), η οποία συνήθως αναφέρεται στις γνώσεις και τις δεξιότητες που έχει ο εκπαιδευτικός σχετικά με το επάγγελμά του. Η αυτο-αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού είναι μια πιο ευρεία έννοια και, στην πραγματικότητα, η υψηλή αυτο-αποτελεσματικότητα είναι προϋπόθεση για την αποτελεσματική και επιτυχή αξιοποίηση των γνώσεων και δεξιοτήτων που κατέχει το άτομο (Gavora, 2010).

Σύμφωνα με τους Friedman & Kass (2002) η αυτο-αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού είναι η αντίληψη που έχει για την ικανότητά του (α) να φέρνει εις πέρας τα επαγγελματικά του καθήκοντα και να ρυθμίζει τις σχέσεις που εμπλέκονται στη διαδικασία της διδασκαλίας και της εκπαίδευσης των μαθητών

(αποτελεσματικότητα στην τάξη), και (β) να εκτελεί τα οργανωτικά του καθήκοντα, να λειτουργεί ως μέλος του οργανισμού και να συμμετέχει στις πολιτικές και κοινωνικές διεργασίες του (οργανωτική αποτελεσματικότητα). Σύμφωνα με αυτόν τον ορισμό ο εκπαιδευτικός διαθέτει

- την ικανότητα να δώσει κίνητρα και να μεταδώσει γνώσεις, αξίες και ήθος στους μαθητές,
- την ικανότητα διαχείρισης της τάξης και αυτοσχεδιασμού όταν προκύπτουν απρόβλεπτες καταστάσεις στην τάξη,
- την ικανότητα να ξεπεράσει πειθαρχικές παραβάσεις χωρίς να καταβάλει πολλή προσπάθεια,
- μια δυναμική στάση απέναντι στην διοίκηση του σχολείου,
- την πλήρη γνώση σχετικά με τα πολιτικά και κοινωνικά συστήματα του σχολείου, και
- τη συμμετοχή στα σημεία επιρροής εντός του σχολικού οργανισμού.

Η κύρια διαφορά μεταξύ του ορισμού που διατυπώθηκε από τους Friedman & Kass (2002) και των υπολοίπων είναι η προσθήκη της οργανωτικής πτυχής (ο τομέας του σχολείου) του ρόλου του εκπαιδευτικού στην έννοια της αυτο-αποτελεσματικότητάς του, τονίζοντας τη διάκριση μεταξύ των διδακτικών του καθηκόντων και αυτών που σχετίζονται με το σχολείο ως οργανισμός. Μια άλλη διαφορά είναι η αύξηση των "σχέσεων" που συνιστούν μέρος του έργου του εκπαιδευτικού τόσο σε επίπεδο τάξης όσο και στο επίπεδο του σχολείου. Ο προτεινόμενος ορισμός υποστηρίζει την άποψη που καθιστά τον εκπαιδευτικό μέλος ενός οργανισμού στον οποίο δραστηριοποιείται και δημιουργεί σχέσεις σε δύο επίπεδα: (α) το πρώτο επίπεδο περιλαμβάνει το μαθητή και το πλαίσιο της τάξης, ενώ (β) το δεύτερο επίπεδο περιλαμβάνει τους συναδέλφους και τη διοίκηση. Στο πρώτο επίπεδο, ο εκπαιδευτικός λειτουργεί ως ηγέτης κατευθύνοντας τους μαθητές προς την επίτευξη των γνωστικών και κοινωνικών στόχων. Στο δεύτερο επίπεδο, λειτουργεί ως μέλος μιας ομάδας στην οποία δρα ώστε να υποστηρίξει την ομάδα αλλά και τον οργανισμό για την επίτευξη και προώθηση των σκοπών του και τον προσδιορισμό των στρατηγικών που θα ακολουθήσει ο οργανισμός αυτός, δηλαδή η σχολική μονάδα (Schein, 1971, ο.π. αναφ. Friedman & Kass, 2002). Ο ορισμός αυτός συμβάλλει σε μια βαθύτερη κατανόηση του σύνθετου ρόλου του εκπαιδευτικού και του συστήματος (του σχολείου).

Έχει γίνει ήδη αναφορά στις δύο κύριες διαστάσεις της αυτο-αποτελεσματικότητας (η προσδοκία για αποτελεσματικότητα/efficacy expectation και η προσδοκία για το αποτέλεσμα/outcome expectancy). Όταν αναφερόμαστε όμως στις διαστάσεις της αυτο-αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού, βιβλιογραφικά, συναντούμε τους όρους προσωπική διδασκαλία (personal teaching), που αναφέρεται στην πίστη που έχει κάποιος για την ικανότητά του να παρουσιάζει αποτελεσματικά τη γνώση, να εκτελεί διαδικασίες και να καθοδηγεί τους μαθητές προς την κατανόηση και προσδοκία του αποτελέσματος (outcome expectancy), που αναφέρεται στον υπολογισμό των πιθανών συνεπειών που προκύπτουν από την εκτέλεση ενός συγκεκριμένου έργου στο αναμενόμενο επίπεδο ικανότητας του εκπαιδευτικού. Η προσδοκία για το αποτέλεσμα μπορεί να παρέχει κίνητρα και αντικίνητρα για μια συγκεκριμένη συμπεριφορά στον τρόπο των κοινωνικών αμοιβών, των αναγνωρίσεων ή των αυτο-αξιολογήσεων (Bandura, 1986). Ο εκπαιδευτικός για να θεωρηθεί επιτυχημένος πρέπει να έχει και τα δύο αυτά χαρακτηριστικά. Αν έχει το πρώτο και όχι το δεύτερο, είναι εντελώς απίθανο να είναι επιτυχημένος ακόμη κι αν έχει πολύ καλά προσόντα.

Στη βιβλιογραφία συναντούμε δύο είδη αυτο-αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού (Bezzina & Butcher, 1990; Ross, 1994):

- η προσωπική (personal teacher efficacy): είναι “η πεποίθηση του εκπαιδευτικού ότι είναι ικανός να επιφέρει την μάθηση” (Ross, 1994, σελ. 5). Αυτό το είδος αυτο-αποτελεσματικότητας καθορίζει σε σημαντικό βαθμό τις δραστηριότητες και τις στρατηγικές που θα επιλέξει να εφαρμόσει ο εκπαιδευτικός, την ποιότητα των επαγγελματικών του προσπαθειών και την επιμονή που θα επιδείξει στην αντιμετώπιση των προβλημάτων (Bandura & Schunk, 1981).
- η γενική (general teacher efficacy): “η πίστη του εκπαιδευτικού στην ικανότητά του να επιφέρει αλλαγή, που επηρεάζεται από παράγοντες πέρα από το δικό του έλεγχο” (Ross, 1994, σελ. 5). Η γενική αυτο-αποτελεσματικότητα έχει να κάνει με την πεποίθηση ότι η ικανότητα του εκπαιδευτικού να επηρεάσει το μαθησιακό αποτέλεσμα στην τάξη του επηρεάζεται κατά βάση από εξωγενείς παράγοντες, δηλαδή παράγοντες στους οποίους ο ίδιος δεν μπορεί να ασκήσει έλεγχο.

Ο Gibbs (2002) διακρίνει τέσσερα είδη αυτο-αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού. Το καθένα από αυτά έχει καθοριστικό ρόλο στον τρόπο που ο εκπαιδευτικός διδάσκει και στην διάθεσή του να εμμένει στην προσπάθειά του ανεξάρτητα από την ύπαρξη ή όχι αντιξοοτήτων:

1. Συμπεριφορική: η πίστη του εκπαιδευτικού στην ικανότητά του να εκτελεί συγκεκριμένες πράξεις για να αντιμετωπίζει αποτελεσματικά συγκεκριμένες καταστάσεις.
2. Γνωστική: η πίστη του εκπαιδευτικού στην ικανότητά του να ρυθμίζει τη σκέψη των μαθητών του σε συγκεκριμένες καταστάσεις.
3. Συναισθηματική: η πίστη του εκπαιδευτικού στην ικανότητά του να ρυθμίζει τα συναισθήματα των μαθητών του σε συγκεκριμένες καταστάσεις.
4. Πολιτισμική: η πίστη του εκπαιδευτικού στην ικανότητά του να εκτελεί συγκεκριμένες πράξεις με πολιτισμικά κατάλληλους τρόπους.

Η θεωρία του Bandura (1977) υποστηρίζει πως υπάρχουν τέσσερις πηγές που ενισχύουν την ανάπτυξη μιας υψηλής αυτο-αποτελεσματικότητας στο άτομο γενικότερα: τα επίκτητα προσόντα ή η παρελθοντική επιτυχία, η παράγωγη γνώση ή η μάθηση μέσα από τη μίμηση, η προφορική πειθώ και οι διάφορες ψυχολογικές καταστάσεις. Όταν αναφερόμαστε στην ανάπτυξη υψηλής αυτο-αποτελεσματικότητας στον εκπαιδευτικό οι τέσσερις αυτές πηγές περιλαμβάνουν:

1. Τα επιτεύγματα επίδοσης (mastery teaching experiences): είναι καταστάσεις στις οποίες οι εκπαιδευτικοί επιδεικνύουν τις διδακτικές τους ικανότητες και αποδεικνύουν ότι είναι ικανοί δάσκαλοι. Συνιστούν την πιο σημαντική πηγή που δίνει πληροφορίες σχετικά με την αυτο-αποτελεσματικότητα, καθώς παρέχει την πιο γνήσια απόδειξη του κατά πόσο κάποιος μπορεί να επιστρατεύσει οτιδήποτε χρειάζεται για να επιτύχει. Η επιτυχία ισχυροποιεί την πεποίθηση που έχει κάποιος για την αποτελεσματικότητά του. Από την άλλη, η αντίληψη κάποιου ότι η διδασκαλία του είναι αποτυχημένη μειώνει την αποτελεσματικότητά που θεωρεί ότι έχει, συμβάλλοντας έτσι στο να καλλιεργηθεί η προσδοκία μιας αποτυχίας και στο μέλλον, εκτός κι εάν η αποτυχία εκληφθεί ως ευκαιρία για την ανάπτυξη περισσότερο αποτελεσματικών στρατηγικών.
2. Η νοερή εμπειρία ή τα πρότυπα (Vicarious experience): είναι η παρατήρηση άλλων εκπαιδευτικών που είναι αποτελεσματικοί να "μοντελοποιούν" μια δεξιότητα. Η παρατήρηση επιτυχημένων εκπαιδευτικών και η υιοθέτηση

συμπεριφορών τους μπορούν να οδηγήσουν τους εκπαιδευτικούς να μάθουν μέσα από την επιτυχία των συναδέλφων τους και, ως αποτέλεσμα, μπορούν να επιδράσουν θετικά στην δική τους αυτο-αποτελεσματικότητα. Όσο περισσότερο ο παρατηρητής ταυτίζεται με το "μοντέλο" τόσο πιο ισχυρή επίδραση θα έχει στην αποτελεσματικότητά του. Φυσικά, βασική προϋπόθεση είναι η μοντελοποίηση της δεξιότητας να γίνεται σωστά και αποτελεσματικά.

3. Η κοινωνική ή προφορική πειθώ (Social or verbal persuasion) των συναδέλφων και των ανωτέρων, ακόμη και των μαθητών, ότι ο εκπαιδευτικός μπορεί να είναι αποτελεσματικός στη διδασκαλία του, μπορεί να ενισχύει την αυτο-αποτελεσματικότητά του. Για τους αρχάριους εκπαιδευτικούς μια ισχυρή πηγή αποτελεσματικότητας είναι η ανατροφοδότηση που παίρνουν από τους μαθητές τους υπό τη μορφή του ενθουσιασμού που εκφράζουν και της ανταπόκρισής τους στις υποχρεώσεις τους, καθώς και της λεκτικής πειθούς από τους έμπειρους εκπαιδευτικούς υπό τη μορφή της ενθάρρυνσης και των συμβουλών (Mulholland & Wallace, 2001).
4. Συναισθηματική και ψυχολογική αφύπνιση: Θετικές καταστάσεις που βιώνει ο εκπαιδευτικός μπορούν να ενισχύσουν την αποτελεσματικότητά του στη διδασκαλία του, ενώ αρνητικές καταστάσεις μπορούν να τον οδηγήσουν σε αρνητικές κρίσεις για τις ικανότητες και δεξιότητές του.

Ο Bandura (1997) πρότεινε ότι η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών πρέπει να περιλαμβάνει επτά κατηγορίες:

1. αποτελεσματικότητα στον επηρεασμό της λήψης αποφάσεων,
2. αποτελεσματικότητα στον επηρεασμό της απόκτησης και χρήσης των σχολικών πόρων,
3. αποτελεσματικότητα στη διδασκαλία,
4. αποτελεσματικότητα στα θέματα πειθαρχίας,
5. αποτελεσματικότητα στη στρατολόγηση της γονικής βοήθειας,
6. αποτελεσματικότητα στη συμμετοχή της κοινότητας, και
7. αποτελεσματικότητα στη δημιουργία ενός ανοιχτού σχολικού κλίματος.

Οι εκπαιδευτικοί με υψηλή αυτο-αποτελεσματικότητα χρησιμοποιούν περισσότερο ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, ερευνητικές μεθόδους ή μαθησιακές δραστηριότητες που τις οργανώνουν σε μικρές ομάδες μαθητών. Επίσης, είναι περισσότεροι επίμονοι στις εργασίες που αναλαμβάνουν, παίρνουν πιο πολλά ρίσκα

και είναι πιο πιθανό να εντάξουν καινοτόμα στοιχεία στη διδασκαλία τους. Ακόμη, σε μεγάλο βαθμό υποστηρίζουν την αυτονομία των μαθητών τους, έχουν λιγότερες πιθανότητες να βιώσουν την επαγγελματική εξουθένωση και έχουν περισσότερες πιθανότητες να μην εγκαταλείψουν το επάγγελμα (Brouwers & Tomic, 2003; Henson, 2001; Ross & Bruce, 2007; Tschannen-Moran & Hoy, 2001). Συγκεκριμένα, όπως αναφέρεται στους Woolfolk Hoy & Burke Spero (2005) οι εκπαιδευτικοί που έχουν ισχυρό το αίσθημα της αποτελεσματικότητάς τους:

- εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα σχεδιασμού, οργάνωσης και ενθουσιασμού,
- ξοδεύουν περισσότερο χρόνο στη διδασκαλία θεμάτων για τα οποία αισθάνονται πολύ αποτελεσματικοί,
- είναι περισσότεροι ανοιχτοί σε καινούριες ιδέες και επιθυμούν να δοκιμάζουν νέες και καινοτόμες μεθόδους ώστε να καλύπτουν επαρκέστερα τις ανάγκες των μαθητών τους,
- είναι περισσότερο προσηλωμένοι στη διδασκαλία τους,
- οι πεποιθήσεις τους τους βοηθούν να εμμένουν στην προσπάθειά τους ακόμη κι όταν τα πράγματα δεν κυλούν ομαλά,
- είναι λιγότεροι επικριτικοί στους μαθητές που κάνουν λάθη,
- εργάζονται περισσότερο με τους πιο αδύναμους μαθητές,
- πιο δύσκολα παραπέμπουν έναν μαθητή που αντιμετωπίζει δυσκολίες στην ειδική εκπαίδευση.

Αξίζει να αναφερθεί πως δεν συμφωνούν όλοι οι ερευνητές ότι τα υψηλά επίπεδα αποτελεσματικότητας έχουν πάντα θετικές επιδράσεις. Ο Wheatley (2002) επισημαίνει πως το να αμφιβάλει κάποιος για την αποτελεσματικότητά του μπορεί να έχει θετικά αποτελέσματα στην εξέλιξή του ως εκπαιδευτικός, καθώς υπάρχει η πιθανότητα οι αμφιβολίες του να του δημιουργούν κίνητρα για μάθηση, να τον καθιστούν φιλικότερο προς καθετί διαφορετικό και να προάγουν τη συνεργασία. Από την άλλη, φαίνεται περισσότερο λογικό το αίσθημα της αποτελεσματικότητας για τη διδασκαλία να πρέπει να είναι απαραίτητο ώστε να προσεγγίσει κανείς τις όποιες αμφιβολίες του με αυτούς τους τρόπους. Το θέμα είναι ότι το να έχει κανείς διαρκώς την πεποίθηση ότι έχει υψηλή αποτελεσματικότητα, αλλά στην πράξη να αποδίδει ελλιπώς, μπορεί να έχει ως αποτέλεσμα αισθήματα ματαιώσης και εγκατάλειψης, παρόλο που μπορεί να προβαίνει σε θετικές ενέργειες.

1.2.3 Παράγοντες που σχετίζονται με την αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών

Αρκετές πρόσφατες μελέτες έχουν αναδείξει την οργανωτική πτυχή του έργου των εκπαιδευτικών και τη σημασία στην έννοια της αίσθησης της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών. Μεταβλητές που σχετίζονται με το σχολείο όπως, το σχολικό κλίμα, η συμπεριφορά της διοίκησης, η αίσθηση της κοινότητας μεταξύ του προσωπικού του σχολείου και οι διαδικασίες που ακολουθούνται για τη λήψη των αποφάσεων στο σχολείο έχουν σημασία για την αίσθηση της επαγγελματικής αποτελεσματικότητας που αναπτύσσει ο εκπαιδευτικός (Friedman & Kass, 2002). Η αυτο-αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έχει βρεθεί ότι σχετίζεται με σημαντικά επιτεύγματα των μαθητών, αύξηση των κινήτρων τους και της αυτο-αποτελεσματικότητας των ίδιων των μαθητών, οι οποίοι φαίνεται να μαθαίνουν περισσότερο από εκπαιδευτικούς με υψηλή αυτο-αποτελεσματικότητα (Midgley et al., 1989; Anderson, et al., 1988).

Ανάλογες ήταν και οι αντιλήψεις Ελλήνων εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την αποτελεσματικότητά τους στη διδασκαλία σε έρευνα που διεξήχθη από την Κουτρομπά (Koutrouba, 2012). Οι Έλληνες εκπαιδευτικοί, όπως και οι συνάδελφοί τους διεθνώς, υποστήριξαν πως η ύπαρξη σχέσεων εμπιστοσύνης ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και μαθητές προτρέπουν τους δεύτερους να νιώθουν άνετα και να έχουν ισχυρό κίνητρο στη μάθηση, ειδικά όταν ο εκπαιδευτικός είναι άμεσα κατανοητός από το μαθητή, είναι διακριτικός, ευέλικτος και έχει αποτελεσματικές επικοινωνιακές δεξιότητες. Εν τούτοις, υποστήριξαν ότι η ικανότητα του εκπαιδευτικού να διαχειρίζεται την τάξη του με παραγωγικό τρόπο συνιστά ένα απαραίτητο χαρακτηριστικό του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού, πιθανότατα επειδή, σύμφωνα με τους ίδιους, η “αποτελεσματικότητα” δεν σημαίνει οπωσδήποτε ότι κάποιος είναι ιδιαίτερα ήπιος χωρίς κάποιο λόγο και εύκαμπτος, αλλά, αντίθετα, σταθερός, επίμονος και αντικειμενικός όταν οι καταστάσεις το απαιτούν. Επιπλέον, χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και της συμπεριφοράς, όπως η ευγένεια, η επίγνωση, η προσφορά βοήθειας, η ζεστασιά, η υπομονή, η υποστήριξη, η κατανόηση, ο σεβασμός, η κοινωνικότητα, η φερεγγυότητα και το χιούμορ φαίνεται να σχετίζονται σημαντικά με την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού. Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί που λαμβάνουν υπόψη τους την προϋπάρχουσα γνώση των μαθητών, παρέχουν στη διδασκαλία τους τα κατάλληλα

μέσα και υλικά που ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μαθητών τους, δείχνουν σεβασμό απέναντι σε κάθε είδους διαφορετικότητα, προάγουν την αλληλεγγύη και τις δημοκρατικές διαδικασίες, μειώνουν το φόρτο εργασίας των μαθητών και ενισχύουν την παροχή ανατροφοδότησης, φαίνεται να θεωρούνται ως αποτελεσματικοί.

Οι έρευνες των Tschannen-Moran & Hoy (2002) και του Pajares (2002) συμφωνούν πως το φύλο δεν συνιστά παράγοντα που επηρεάζει το βαθμό αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών. Αντίθετα, οι Coladarcι (1992) και Ross (1994) εντόπισαν στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της αυτο-αποτελεσματικότητας ανδρών και γυναικών, με τις γυναίκες να σημειώνουν μεγαλύτερα επίπεδα στην αίσθηση της αποτελεσματικότητάς τους από ότι οι άνδρες. Μελέτες έχουν συνδέσει την έννοια της αυτο-αποτελεσματικότητας με την ευημερία των εκπαιδευτικών, την επαγγελματική εξουθένωση, την υποστήριξη από τους συναδέλφους και την ηγεσία, την επιμονή, την ψυχική ανθεκτικότητα και το άγχος (Aelterman et al., 2007; Brouwers & Tomic, 2000; Gu & Day, 2007; Hutchinson, 1996; Ingersoll, 2001, ο.π.αναφ. Sharplin et al., 2011).

Ο Smylie (1988, ο.π. αναφ. Coladarcι, 1992) βρήκε ότι το ποσοστό των μαθητών με χαμηλές επιδόσεις σε μια τάξη είχε αρνητική επίδραση στην προσωπική αποτελεσματικότητα (personal efficacy) του εκπαιδευτικού της τάξης αυτής. Από την άλλη, οι αλληλεπιδράσεις ενός εκπαιδευτικού με τους συναδέλφους του σχετικά με εκπαιδευτικά θέματα είχε μια θετική, έμμεση, επίδραση στην προσωπική αποτελεσματικότητά του. Οι Hoy και Woolfolk (1990b, ο.π. αναφ. Coladarcι, 1992) σε μελέτη τους για την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και το σχολικό κλίμα, βρήκαν ότι η έμφαση στην ακαδημαϊκότητα, η ακεραιότητα του θεσμού του σχολείου και η επιρροή του διευθυντή είναι μεταβλητές που συσχετίζονται είτε με την προσωπική (personal) είτε με τη γενική (general) αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού. Ακόμη, οι Bliss & Finneran (1991, ο.π. αναφ. Imants & Zoelen, 1995) διαπίστωσαν πως το σχολικό κλίμα και η αίσθηση που έχουν οι εκπαιδευτικοί για την αποτελεσματικότητά τους είναι παράγοντες που επηρεάζουν το άγχος των εκπαιδευτικών.

Σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι αμφιβάλλουν για την αποτελεσματικότητά τους, οι εκπαιδευτικοί με αυτο-αποτελεσματικότητα είναι περισσότερο διατεθειμένοι να εκτιμήσουν τη συμβολή άλλων συστατικών του σχολείου στη λειτουργία του, ώστε να δουν τη διεύθυνση, τους συναδέλφους, το προσωπικό, τους μαθητές και τους γονείς να συμπεριφέρονται σύμφωνα με τις

υποχρεώσεις τους και να αντιληφθούν ολόκληρο το σχολείο ως ένα σύστημα ικανό να φέρει εις πέρας την αποστολή του (Caprara et al., 2006).

Η ύπαρξη κοινωνικών δεσμών σε ένα σχολείο ήταν ο ισχυρότερος παράγοντας πρόβλεψης του επιπέδου της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών σε μια μελέτη των Lee, Dedrick & Smith (1991, ο.π. αναφ. Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2007). Το να λαμβάνει ο εκπαιδευτικός θετική ανατροφοδότηση για τις επιδόσεις του και τη συνεργασία του με άλλους εκπαιδευτικούς συσχετίστηκε σημαντικά με την αίσθηση των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματικότητά τους (Rosenholtz, 1989, ο.π. αναφ. Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2007). Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι βίωναν υψηλότερα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης έτειναν να αποσύρονται από τις σχέσεις εκπαιδευτικού-μαθητή και να έχουν την τάση να αισθάνονται αναποτελεσματικοί στη διδασκαλία τους σε έρευνα των Burke et. al. (1996).

Αποτελέσματα ερευνών τονίζουν ότι η αίσθηση της αυτο-αποτελεσματικότητας θα μπορούσε να είναι ένα ουσιαστικό συστατικό της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών (Gu & Day, 2007; Henderson & Milstein, 2003). Καθώς οικοδομείται η σχέση μεταξύ των δύο αυτών ατομικών χαρακτηριστικών, έρευνες έχουν δείξει διαφορές στα επίπεδα της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών ανάλογα με τη διδακτική τους εμπειρία. Ο Tsui (1995) διαπιστώνει πως τα χρόνια διδακτικής εμπειρίας καθορίζουν σε σημαντικό βαθμό τη διαμόρφωση συναισθημάτων αυτο-αποτελεσματικότητας στον εκπαιδευτικό. Το γεγονός αυτό είναι μάλλον αναμενόμενο καθώς όσα περισσότερα χρόνια διδάσκει ένας εκπαιδευτικός, τόσο καταφεύγει σε όλο και περισσότερες και αποτελεσματικότερες μεθόδους διαχείρισης της τάξης, αποκτά μεγαλύτερη εμπειρία, καταλαμβάνει υψηλότερες θέσεις στην ιεραρχία, κάποια επιπλέον εργασιακά προνόμια και πολύ μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση. Δύο άλλοι ερευνητές (Klassen & Chiu, 2011) εξέτασαν εν ενεργεία και υποψήφιους εκπαιδευτικούς ώστε να διερευνήσουν την επίδραση της αυτο-αποτελεσματικότητας και του εργασιακού τους άγχους, καθώς και άλλων γενικότερων παραγόντων, στην επαγγελματική τους αφοσίωση, καθώς και την πρόθεσή τους να εγκαταλείψουν το επάγγελμα. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι πράγματι παράγοντες όπως η αυτο-αποτελεσματικότητα, το εργασιακό άγχος και το πλαίσιο διδασκαλίας επηρεάζουν την επαγγελματική αφοσίωση και την πρόθεσή των εκπαιδευτικών να εγκαταλείψουν το επάγγελμά τους. Ωστόσο, οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί εμφάνισαν μεγαλύτερη αφοσίωση και λιγότερο άγχος από τους εν

ενεργεία εκπαιδευτικούς, οι οποίοι όμως εμφάνισαν σημαντικά υψηλότερα επίπεδα αυτο-αποτελεσματικότητας στη διαχείριση της τάξης τους. Ακόμη, βρέθηκε ότι οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για τα κίνητρά τους ποικίλουν ανάλογα με το στάδιο που βρίσκονται στην καριέρα τους. Επίσης, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι για τους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς η αφοσίωσή τους επηρεάζεται από την αντίληψη που έχουν για την αποτελεσματικότητά τους στις διάφορες στρατηγικές διδασκαλίας, ενώ για τους υποψήφιους εκπαιδευτικούς το αίσθημα της αφοσίωσης στο επάγγελμα επηρεάζεται από την ικανότητα διαχείρισης και οργάνωσης της τάξης. Επίσης, οι Woolfolk Hoy & Burke Spero (2005) βρήκαν ότι η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών αυξάνει στη διάρκεια της προετοιμασίας των υποψήφιων εκπαιδευτικών, αλλά μειώνεται καθώς ξεκινούν την επαγγελματική τους σταδιοδρομία. Οι ερευνητές επισημαίνουν ότι οι νέοι εκπαιδευτικοί αν και εξακολουθούν να αισθάνονται ικανοί σε μια σειρά από δεξιότητες, ωστόσο δεν είναι πλέον σίγουροι ότι αυτές θα τους οδηγήσουν να επιτύχουν ως εκπαιδευτικοί.

Η αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών έχει αποδειχθεί ότι επηρεάζει την επιμονή τους, την ψυχική τους ανθεκτικότητα, όταν τα πράγματα πάνε στραβά, και τον ενθουσιασμό τους για τη διδασκαλία, καθώς και την πιθανότητα να παραμείνουν στο επάγγελμα.(Tschannen-Moran et al., 1998). Οι εκπαιδευτικοί που πιστεύουν ότι είναι σε θέση να συνδυάσουν αρμονικά τη γνώση και τις δεξιότητες που απαιτούνται για το σχεδιασμό της διδασκαλίας, η οποία βασίζεται στις ατομικές ανάγκες των μαθητών, λαμβάνοντας υπόψη τις προκλήσεις του πλαισίου της συγκεκριμένης διδασκαλίας, θα επιδείξουν πιθανότατα μεγαλύτερη προσπάθεια, επιμονή και ψυχική ανθεκτικότητα, ως αποτέλεσμα της ισχυρότερης αυτο-αποτελεσματικότητά τους (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2007).

Οι ψυχικά ανθεκτικοί εκπαιδευτικοί είναι εκείνοι που μπορούν να σκεφτούν σε βάθος, να επιλύσουν προβλήματα και να αισθανθούν σίγουροι για την ικανότητά τους να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μαθητών τους. Αυτό οδηγεί σε υψηλά επίπεδα της αυτο-αποτελεσματικότητάς τους, η οποία με τη σειρά της οδηγεί σε μεγαλύτερη επιμονή και ανάληψη ρίσκων (Yost, 2006). Ο Pajares (1996, σελ. 544) λέει χαρακτηριστικά “όσο υψηλότερη είναι η αίσθηση της αποτελεσματικότητας, τόσο μεγαλύτερη είναι η προσπάθεια, η επιμονή και η ψυχική ανθεκτικότητα”.

1.3 ΣΧΟΛΙΚΟ ΚΛΙΜΑ

Το σχολικό κλίμα είναι ένας από τους παράγοντες που συντελεί ώστε μια σχολική μονάδα να είναι αποτελεσματική. Άλλοι παράγοντες είναι η εκπαιδευτική ηγεσία, η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών και οι προσδοκίες τους, το διδακτικό τους έργο, η σχολική επίδοση και η συμμετοχή των γονέων (Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2000).

Οι ερευνητές έχουν εντοπίσει ότι το σχολικό κλίμα διαδραματίζει ουσιαστικό ρόλο στην επιτυχία του σχολείου ως χώρου μάθησης. Αναφέρεται στην ατμόσφαιρα που επικρατεί σε κάθε σχολική μονάδα και σχετίζεται άμεσα με όσους εμπλέκονται στη διαμόρφωσή της. Επηρεάζει, επίσης, σε μεγάλο βαθμό την ψυχική διάθεση των εκπαιδευτικών για την εκτέλεση του εκπαιδευτικού τους έργου (ψυχολογικό κλίμα), τον ενθουσιασμό των εκπαιδευτικών για το εκπαιδευτικό και διδακτικό τους έργο (συναισθήματα, στάσεις), την παραγωγικότητα των εκπαιδευτικών στο έργο τους (διεκπεραίωση συγκεκριμένης εργασίας σε καθορισμένο χρόνο), την επίτευξη των στόχων τους κατά τρόπο αποτελεσματικό και, γενικά, την όλη τους απόδοση στο εκπαιδευτικό τους έργο (Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2006). Είναι σημαντική, επίσης, η επισήμανση του Ζαλβάνου (1999) πως το κλίμα μια συγκεκριμένης σχολικής μονάδας διαμορφώνεται από τις αντιληπτικές όψεις των μελών του, δηλαδή είναι εκείνο που πιστεύουν τα μέλη που την απαρτίζουν (εκπαιδευτικοί, μαθητές, διευθυντής/τρια) και όχι αναγκαστικά αυτό που είναι στην πραγματικότητα.

Στη βιβλιογραφία, διεθνή και ελληνική, συναντούμε αρκετούς ορισμούς για το σχολικό κλίμα. Παρακάτω παρατίθενται μερικοί με από αυτούς:

- Η κοινωνική ατμόσφαιρα του μαθησιακού περιβάλλοντος στο οποίο οι μαθητές αποκτούν διαφορετικές εμπειρίες ανάλογα με τις κατευθύνσεις που δίνονται από τους εκπαιδευτικούς και το/η διευθυντή/τρια (Moos, 1979).
- Η καρδιά και η ψυχή ενός σχολείου. Είναι ο παράγοντας του σχολείου που βοηθά τα άτομα να βιώνουν την αίσθηση της προσωπικής αξίας, αξιοπρέπειας και σημαντικότητας, ενώ ταυτόχρονα τα βοηθά στη δημιουργία του αισθήματος του “ανήκειν” σε κάτι πέρα από τους εαυτούς τους (Freiberg & Stein, 1999).
- Ένα σύνολο από χαρακτηριστικά που διακρίνουν έναν οργανισμό από έναν άλλο και επηρεάζουν τη συμπεριφορά των μελών του οργανισμού.

Ειδικότερα, είναι μια σταθερή σχετικά ποιότητα του σχολείου στο σύνολό του, που βιώνεται από τους συμμετέχοντες, περιγράφει τις συλλογικές τους αντιλήψεις για τη συμπεριφορά και επηρεάζει τη στάση και συμπεριφορά τους στο σχολείο (Hoy & Miskel, 2005).

- Το σύνολο των δυναμικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ των ψυχολογικών, ακαδημαϊκών και φυσικών διαστάσεων του σχολικού περιβάλλοντος. Το κλίμα για έναν οργανισμό είναι ό,τι η προσωπικότητα για τον άνθρωπο (Πασιαρδή, 2001).
- Το σχολικό κλίμα αντανακλά τα πρότυπα, τους στόχους, τις αξίες, τις διαπροσωπικές σχέσεις, τη διδασκαλία, τη μάθηση, τις πρακτικές της ηγεσίας και τις οργανωτικές δομές ενός σχολείου (National School Climate Council, 2009, ο.π. Cohen, 2013, σελ. 413).

Κατά τη διάρκεια των τελευταίων 3 δεκαετιών, οι εκπαιδευτικοί και οι ερευνητές προσπαθούν να εντοπίσουν τα στοιχεία εκείνα που συνθέτουν το σχολικό κλίμα. Αν και δεν υπάρχει ένας συγκεκριμένος “κατάλογος” που συνοψίζει τα στοιχεία αυτά, σχεδόν όλοι οι ερευνητές προτείνουν ότι υπάρχουν τέσσερις βασικοί τομείς στους οποίους είναι πολύ σημαντικό να δοθεί σημασία (Cohen, 2013):

1. η ασφάλεια (π.χ. οι κανόνες και τα πρότυπα, η σωματική ασφάλεια, η κοινωνικό-συναισθηματική ασφάλεια),
2. οι σχέσεις (π.χ. ο σεβασμός της διαφορετικότητας, η κοινωνική υποστήριξη των ενηλίκων και των μαθητών, η ηγεσία),
3. η διδασκαλία και η μάθηση (π.χ. η κοινωνική, συναισθηματική, ηθική, και πολιτειακή (civic) μάθηση, η υποστήριξη για τη μάθηση, οι επαγγελματικές σχέσεις) και,
4. το θεσμικό περιβάλλον ή το φυσικό περιβάλλον του σχολείου (π.χ. η συνεκτικότητα του σχολείου, το φυσικό περιβάλλον του σχολείου).

Στη βιβλιογραφία η έννοια του “κλίματος” συχνά φαίνεται να έχει άμεση σχέση με την έννοια της “κουλτούρας”. Είτε οι δύο έννοιες θεωρούνται ταυτόσημες είτε το σχολικό κλίμα θεωρείται ως ένα υποσύνολο της κουλτούρας. Η Πασιαρδή (2001) γράφει για το σχολικό κλίμα και την κουλτούρα:

Σ' έναν ορισμό για την έννοια του σχολικού κλίματος τονίζεται ότι το σχολικό κλίμα καθορίζεται από την κοινωνική και φαινομενολογική μοναδικότητα μιας συγκεκριμένης κοινότητας και η οποία περιλαμβάνει αόρατα, συμβολικά στοιχεία, όπως είναι οι αξίες,

φιλοσοφίες και ιδεολογίες αλλά και ορατά στοιχεία, όπως είναι τα προγράμματα, οι σκοποί του οργανισμού και η δομή του (Beare et al., 1989, ο.π. αναφ. Πασιαρδή, 2001, σελ. 25). ... Η κουλτούρα αναφέρεται σε θέματα που είναι αποδεκτά από όλα τα μέλη μιας σχολικής μονάδας και μ' αυτά δένονται μεταξύ τους στενά, αποκτώντας συγχρόνως και μια διαφορετική ταυτότητα από τα μέλη μιας άλλης σχολικής μονάδας. Στην κουλτούρα ανήκουν κυρίως μύθοι, ιστορίες, σύμβολα, αξίες και παραδοχές που διδάσκονται στο σχολείο, που διέπουν τη λειτουργία του και που επιχειρούνται να υλοποιηθούν μέσα από τη θεσμοθετημένη εκπαίδευση στο σχολείο (Πασιαρδή, 2001, σελ. 26).

Η σχολική κουλτούρα διέπεται από ένα βασικό χαρακτηριστικό: μπορεί να επιφέρει τροποποιητικές αλλαγές στα μέλη της εκπαιδευτικής μονάδας, αλλά και η ίδια να διαμορφωθεί και να αλλάξει ανάλογα με την κουλτούρα και την κοινωνική αντίληψη των ατόμων που μετέχουν στον οργανισμό. Μ' άλλα λόγια δεν είναι στατική, αφού λειτουργεί συνεχώς σε μια μεταβαλλόμενη κοινωνία (Καρατάσιος & Καραμήτρου, 2010, σελ. 52).

Επομένως, σαφώς και οι δύο αυτοί όροι “σχολικό κλίμα” και “κουλτούρα” δεν περιγράφουν την ίδια έννοια. Ωστόσο, φαίνεται πως η κουλτούρα ενός σχολείου αποτελεί αντανάκλαση του σχολικού κλίματος (Mintzberg, 1979, ο.π. αναφ. Πασιαρδή, 2001). Το σχολικό κλίμα και η κουλτούρα της σχολικής μονάδας διαδραματίζουν πολύ σημαντικούς ρόλους προς την κατεύθυνση μιας αλλαγής που είναι απαραίτητη σε μια κοινωνία που διαρκώς μεταβάλλεται. Η έννοια της κουλτούρας είναι στενά συνδεδεμένη με την έννοια του κλίματος, γιατί το κλίμα είναι ουσιαστικά η ερμηνεία της κουλτούρας (Kowalski & Reitzug, 1993, ο.π. αναφ. Πασιαρδή, 2001). Θα μπορούσε κανείς να ισχυριστεί πως “η έννοια της κουλτούρας είναι ένας από τους παράγοντες που επηρεάζουν το κλίμα και συνεπώς την αποτελεσματικότητα του οργανισμού” (Πασιαρδή, 2001, σελ. 27).

Υπάρχουν αρκετοί παράγοντες που επηρεάζουν τη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος, όπως ο αριθμός και η ποιότητα των αλληλεπιδράσεων μεταξύ των ενηλίκων και των μαθητών, οι αντιλήψεις των μαθητών και των εκπαιδευτικών για το περιβάλλον ή την προσωπικότητα του σχολείου τους, διάφοροι περιβαλλοντικοί παράγοντες (κτίρια, σχολικές αίθουσες, υλικά που χρησιμοποιούνται κατά τη διδασκαλία), τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα, το αίσθημα της ασφάλειας και του μεγέθους του σχολείου και τα αισθήματα εμπιστοσύνης και σεβασμού μεταξύ των μαθητών και των εκπαιδευτικών (Marshall, 2007).

Οι περισσότεροι ερευνητές συγκλίνουν στην άποψη ότι το σχολικό κλίμα αποτυπώνεται σε τέσσερις βασικές παραμέτρους: επικοινωνία, συνεργασία, οργάνωση και διοίκηση του οργανισμού, και μαθητές (Πασιαρδή, 2001). Οι Manning & Saddlemire (1996) προσθέτουν ακόμη την αμοιβαία υποχρέωση και την ανησυχία που εκφράζεται από όλα τα μέλη της σχολικής μονάδας για το σχολικό της κλίμα.

Οι εκπαιδευτικοί συνιστούν ένα σημαντικό παράγοντα στη διαμόρφωση του κλίματος μιας σχολικής μονάδας, καθώς έχουν πολλά καθήκοντα και ευθύνες και ένα πολύπλευρο ρόλο μέσα στο σχολείο. Οι εκπαιδευτικοί είναι αυτοί που κάνουν το μεγαλύτερο μέρος της πραγματικής «δουλειάς» του σχολείου. Φέρουν την πρωταρχική ευθύνη για την καθοδήγηση των μαθητών, σχεδιάζουν τις δραστηριότητές τους, με τη βοήθεια των όσων τους παρέχονται (βιβλία, άλλα υλικά διδασκαλίας), έχουν συγκεκριμένα καθήκοντα που κυμαίνονται από τις ευθύνες για τη διδασκαλία της διδακτέας ύλης και την υλοποίηση διδακτικών στόχων που δεν αναφέρονται στο αναλυτικό πρόγραμμα, μέχρι καθήκοντα που σχετίζονται με τη διατήρηση της τάξης, την προστασία του σχολικού περιβάλλοντος, τη συνοδεία των μαθητών σε εξωσχολικές εκδηλώσεις και τις συναντήσεις με τους γονείς των μαθητών. Επίσης, έχουν να αντιμετωπίσουν πολλές δυσκολίες και ελλείψεις, όπως τους ατίθασους και ανυπάκουους μαθητές, επιπλέον υποχρεώσεις που σχετίζονται με τη γραφειοκρατική οργάνωση του σχολικού συστήματος, την ελλιπή χρηματοδότηση των σχολείων που μεταφράζεται σε μειωμένους διδακτικούς πόρους και προσωπικό, τα “δύσκαμπτα” αναλυτικά προγράμματα, τους διάχυτους και αόριστους στόχους για το σχολείο, καθώς και τις διαφωνίες που προκύπτουν ανάμεσα στα όργανα της Πολιτείας σχετικά με την εκπαίδευση (Biddele et al., 1997).

Εξαιτίας όλων αυτών των δυσκολιών που έχουν να αντιμετωπίσουν και να ξεπεράσουν οι εκπαιδευτικοί, η συνεισφορά της διεύθυνσης κρίνεται αναγκαία και μείζονος σημασίας. Η διαμόρφωση ενός θετικού κλίματος στη σχολική μονάδα εξαρτάται κυρίως από το διευθυντή, με άμεσο αποτέλεσμα την αύξηση της παραγωγικότητας και της αποτελεσματικότητας του σχολείου. Η διεύθυνση, σε συνεργασία με όσους εμπλέκονται στη λειτουργία του σχολείου, επιδιώκει να αναπτύξει ένα θετικό κλίμα στο οποίο η επικοινωνία, η συνεργασία και η οργάνωση του σχολείου είναι απαραίτητο να συνυπάρχουν. Ο διευθυντής ανάλογα με την προσωπικότητα και τις ικανότητές του επηρεάζει τα λοιπά μέλη της κοινωνικής ομάδας του σχολείου αλλά, ταυτόχρονα, επηρεάζεται από αυτά. Έτσι συμβάλλει στη διαμόρφωση ενός κλίματος που προάγει την ελεύθερη επικοινωνία και τη γόνιμη

συνεργασία ανάμεσα στον ίδιο και το προσωπικό του σχολείου. Σε ένα σχολείο που υπάρχει θετικό κλίμα οι εκπαιδευτικοί χαρακτηρίζονται από ανοιχτή επικοινωνία μεταξύ τους, συλλογική προσπάθεια για την πρόοδο των μαθητών και υπακοή στους κοινούς κανόνες συμπεριφοράς. Επίσης, επικρατεί πνεύμα συναδελφικότητας και συνεργασίας τόσο μεταξύ των εκπαιδευτικών όσο και μεταξύ των εκπαιδευτικών και της διεύθυνσης, ώστε να επιτευχθούν οι στόχοι που έχουν τεθεί. Προσωπικό και διεύθυνση συνεργάζονται στον προγραμματισμό και το συντονισμό της σχολικής εργασίας, καθώς και στην εισαγωγή νέων τεχνικών διδασκαλίας. Παράλληλα με δημοκρατικές μεθόδους λαμβάνονται οι αποφάσεις και επιλύονται τα προβλήματα που προκύπτουν (Πασιαρδή 2001; Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2006). Σύμφωνα με τους Peterson & Deal (1998) οι διευθυντές των σχολείων με λεκτικά και μη λεκτικά μηνύματα που στέλνουν, καθώς και με τις αντιδράσεις τους, διαμορφώνουν το κλίμα της σχολικής μονάδας. Επίσης, αποτελούν πρότυπα για το προσωπικό του σχολείου. Αν δεν δώσουν την απαιτούμενη προσοχή, το σχολικό κλίμα μπορεί να γίνει επικίνδυνο και αντιπαραγωγικό. Από την άλλη, αν προσφέρουν την απαραίτητη φροντίδα και προσοχή, μπορούν να συμβάλλουν στην ανάπτυξη, την αλλαγή και την επιτυχία. Ο Bailey (1988) υποστηρίζει πως οι διευθυντές που θέλουν να βελτιώσουν το κλίμα των σχολικών τους μονάδων πρέπει να είναι αφοσιωμένοι στο έργο τους και να αναπτύσσουν, επίσης, καλές σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου τους. Γενικότερα το σχολικό κλίμα μπορεί να ασκεί μια θετική επιρροή στην εκπαιδευτική διαδικασία ή να αποτελεί αντίθετα ένα σημαντικό εμπόδιο στη μάθηση (Freiberg, 1998).

Σε έρευνα που διεξήχθη σε μαθητές γυμνασίου στην Τουρκία, το σχολικό κλίμα βρέθηκε ως ένας από τους προστατευτικούς παράγοντες που συνεισφέρουν στην ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας. Οι άλλοι παράγοντες ήταν τα χαρακτηριστικά και η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών, η υποστήριξη από την οικογένεια και τους συνομηλίκους (Arastaman & Balci, 2013). Η Benard (1991) επισημαίνει πως η μέριμνα για τη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος έχει τη δύναμη να ξεπεράσει τους παράγοντες επικινδυνότητας στη ζωή των παιδιών. Η διαδικασία βελτίωσης του σχολικού κλίματος παρέχει μια σειρά από πρακτικές και ουσιαστικές ευκαιρίες για τους μαθητές, τους γονείς και το προσωπικό του σχολείου, με τρόπους που υποστηρίζουν τη μάθηση των μαθητών, την υγιή ανάπτυξή τους και την καλλιέργεια της ψυχικής τους ανθεκτικότητας (Cohen, 2013).

Όπως αναφέρουν οι Chan et. al. (2008), το σχολικό κλίμα, ως γενικότερη

έννοια, έχει βρεθεί ερευνητικά να είναι σημαντικός προβλεπτικός παράγοντας της επαγγελματικής δέσμευσης των εκπαιδευτικών. Ο Cohen (2013) επισημαίνει πως το υποστηρικτικό και θετικό σχολικό κλίμα προβλέπει ή/και σχετίζεται με την αυξημένη ακαδημαϊκή επίδοση, την ανάπτυξη των νέων με θετικό τρόπο, την αποτελεσματική πρόληψη των κινδύνων, τις προσπάθειες για την προαγωγή της υγείας, καθώς και την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και τη διατήρησή τους στο επάγγελμα.

Αρκετές πρόσφατες μελέτες, ακόμη, έχουν αναδείξει την οργανωτική πτυχή του εκπαιδευτικού έργου και τη σημασία της στην έννοια της αίσθησης του εκπαιδευτικού για την αποτελεσματικότητά του. Μεταβλητές της σχολικής μονάδας, όπως το σχολικό κλίμα, η συμπεριφορά της διοίκησης, η αίσθηση της συντροφικότητας και αλληλεγγύης μεταξύ του προσωπικού του σχολείου και οι διαδικασίες για τη λήψη αποφάσεων έχουν σημασία για την αίσθηση που έχει ο εκπαιδευτικός για την επαγγελματική του αποτελεσματικότητα (Leroux & Théorêt, 2014). Οι Gu and Day (2007) υποστηρίζουν ότι η αυτο-αποτελεσματικότητα είναι μια έννοια που επηρεάζεται από την υποστήριξη που παρέχεται μες στο σχολείο, την ηγεσία, τη συλλογικότητα που χαρακτηρίζει το προσωπικό, τις σχέσεις του εκπαιδευτικού με τους μαθητές και τη συμπεριφορά των μαθητών. Σε συνεντεύξεις εκπαιδευτικών που διερεύνησαν τα στοιχεία του σχολικού κλίματος και της σχολικής δομής που θα μπορούσαν να εμποδίζουν την καλλιέργεια της αυτο-αποτελεσματικότητας, οι Webb & Ashton (1987, ο.π. αναφ. Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2007) βρήκαν ένα αριθμό παραγόντων που φάνηκε να μειώνει την αίσθηση των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματικότητά τους. Σε αυτούς περιλαμβάνονταν οι υπερβολικές απαιτήσεις, η ύπαρξη χαμηλής ηθικής, η έλλειψη αναγνώρισης, οι χαμηλοί μισθοί και η χαμηλή κοινωνική θέση. Επιπλέον, η επαγγελματική απομόνωση, η αβεβαιότητα κι η αποξένωση έτειναν να αποδυναμώνουν τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για την αυτο-αποτελεσματικότητά τους.

Επίσης, έρευνα των Moore & Esselman (1994) έδειξε ότι το σχολικό πλαίσιο επηρεάζει σημαντικά την αποτελεσματικότητά του εκπαιδευτικού στη διδασκαλία του. Ακόμη, μια θετική ατμόσφαιρα στο σχολείο (που εστιάζεται στη διδασκαλία), ο περιορισμός των παραγόντων που εμποδίζουν την αποτελεσματική διδασκαλία και τη λήψη αποφάσεων με βάση την τάξη είναι παράγοντες που συνεισφέρουν στην αίσθηση που έχουν οι εκπαιδευτικοί για την αποτελεσματικότητά στη διδασκαλία τους. Ακόμη, βρέθηκε ότι στα σχολεία που έχουν χαμηλά επιτεύγματα οι

εκπαιδευτικοί τείνουν να αναφέρουν χειρότερη εικόνα για την ατμόσφαιρα του σχολείου τους, γεγονός που συμβάλλει στο να έχουν “φτωχότερες” αντιλήψεις για την αποτελεσματικότητά τους στη διδακτική πράξη.

Σε σχολεία που βρέθηκε θετικά συναισθηματικό κλίμα, τα άτομα αποκάλυπταν μεταξύ τους τόσο τα δυνατά όσο και τα αδύναμά τους σημεία και, καθώς γνώριζαν καλύτερα τις διαπροσωπικές τους σχέσεις, μπόρεσαν να προσφέρουν βοήθεια με τον κατάλληλο τρόπο ή να δείξουν την εκτίμησή τους προς τους συναδέλφους τους (Jarzabkowski, 2002).

Ο ρόλος και η συνεισφορά της διοίκησης του σχολείου (διευθυντής/τρια) έχει βρεθεί ως ένας πολύ σημαντικός παράγοντας στην προαγωγή και την ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών (Peters & Pearce, 2012). Επίσης, οι σχέσεις με τους συναδέλφους και την διοίκηση βρέθηκαν να επηρεάζουν την ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών στα διάφορα στάδια της καριέρας τους (Day et al., 2006). Οι Yonezawa et. al. (2011) επισημαίνουν ότι η ανάπτυξη της ψυχικής ανθεκτικότητας στο χώρο εργασίας είναι μια διαδικασία που βασίζεται στην αλληλεπίδραση μεταξύ του πλαισίου και των ατόμων που το απαρτίζουν. Ωστόσο, δεν βρέθηκαν έρευνες που να συνδέουν με άμεσο τρόπο την ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών με το σχολικό κλίμα ούτε αποτελέσματα ερευνών που να αναδεικνύουν την αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και το σχολικό κλίμα ως προβλεπτικούς παράγοντες της ψυχικής τους ανθεκτικότητας.

1.4 ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΤΩΝ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΩΝ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΨΥΧΙΚΗ ΑΝΘΕΚΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Οι έρευνες για την ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών προσπάθησαν βασικά να απαντήσουν στο ερώτημα “Τι είναι αυτό που συντηρεί κάποιους εκπαιδευτικούς και τους επιτρέπει να ευημερούν κι όχι απλώς να επιβιώνουν στο επάγγελμα, ενώ άλλοι εγκαταλείπουν από τα πρώτα (ή και τον πρώτο) χρόνια διδασκαλίας;”. Έτσι, οι ερευνητές εστίαστηκαν στο να εντοπίσουν τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για να ανταπεξέλθουν στις καθημερινές δυσκολίες του επαγγέλματος και να αναπτύξουν την ψυχική τους ανθεκτικότητα, καθώς και στους παράγοντες εκείνους που επηρεάζουν, αλλά και παράλληλα, καθορίζουν τη διαμόρφωση της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών (παράγοντες επικινδυνότητας και προστατευτικοί παράγοντες). Έτσι, δεν βρέθηκαν έρευνες που να δείχνουν αν το φύλο, η ηλικία και τα επιπλέον προσόντα (σπουδές) είναι παράγοντες που επηρεάζουν τη διαμόρφωση της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, η συνολική προϋπηρεσία, τα χρόνια, δηλαδή, διδακτικής εμπειρίας, συνιστά έναν τέτοιο παράγοντα, όπως αυτό αναδεικνύεται μέσα από έρευνες που θα παρουσιαστούν στη συνέχεια. Επίσης, δεν έχουν γίνει μελέτες που να εξετάζουν αν το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο των μαθητών του σχολείου, το μέγεθος της σχολικής μονάδας και η περιοχή στην οποία αυτή βρίσκεται είναι παράγοντες που καθορίζουν τα επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών. Κι αυτό γιατί οι ερευνητές εστίαστηκαν από την αρχή σε σχολεία που βρίσκονται σε περιοχές χαμηλού κοινωνικοοικονομικού επιπέδου (ή και πάρα πολύ φτωχές περιοχές, για τα δεδομένα της Αμερικής), ώστε να εξετάσουν τι είναι αυτό που κάνει τους εκπαιδευτικούς να παραμένουν στο επάγγελμα και, παράλληλα, να εξελίσσονται σε επαγγελματικό και προσωπικό επίπεδο, παρά τις όποιες αντιξοότητες αντιμετωπίζουν.

Έρευνες διεξήχθησαν με σκοπό να αναδείξουν τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για να καλλιεργήσουν και να διατηρήσουν την ψυχική τους ανθεκτικότητα (Castro et al., 2009; Howard & Johnson, 2004; Sharplin, 2011). Μια βασική στρατηγική που βρέθηκε να χρησιμοποιείται από τους εκπαιδευτικούς ήταν η αναζήτηση βοήθειας και υποστήριξης από κάποιο μέντορα (θεσμός που είναι διαδεδομένος στην Αμερική) (help-seeking and mentoring).

Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί αξιοποιούσαν συγκεκριμένες πρακτικές για να επιλύσουν προβλήματα ή διλήμματα που προέκυπταν μέσα στη σχολική τάξη (problem-solving). Μια άλλη τεχνική ήταν η διαχείριση δύσκολων σχέσεων (managing difficult relationships), κυρίως με τους γονείς των μαθητών, μέσα από τη συνεργασία των εκπαιδευτικών με άλλους ειδικούς επαγγελματίες. Η αναζήτηση τρόπων για αναζωογόνηση κι ανανέωση (seeking rejuvenation/renewal) συνιστούσε ένα σημαντικό τρόπο ώστε να ανταπεξέρχονται αρχάριοι εκπαιδευτικοί κατά τον πρώτο χρόνο διδασκαλίας τους στις δυσκολίες που αντιμετώπιζαν. Η στρατηγική αυτή περιλάμβανε την αναζήτηση της ισορροπίας μεταξύ της επαγγελματικής και προσωπικής ζωής, τη φροντίδα για την προσωπική και ψυχοσωματική ευεξία εκτός της σχολικής τάξης, καθώς και τη διατήρηση τους αισθήματος της ικανοποίησης κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Δύο ακόμη στρατηγικές που χρησιμοποιήθηκαν από εκπαιδευτικούς ήταν η στρατηγική της απο-ταύτισης (de-personalising) από ανεπιθύμητες και δύσκολες καταστάσεις και αυτή που αποκαλείται "ηθικός σκοπός" (moral purpose). Την απο-ταύτιση (de-personalising) από άσχημες καταστάσεις επιτύγχαναν με διάφορους τρόπους, όπως με το να μην βλέπουν το γεγονός ως δικό τους σφάλμα και να αισθάνονται ένοχοι για αυτό, με το να μαθαίνουν μέσα από τις καταστάσεις που χειρίστηκαν με λάθος τρόπο και να προσπαθούν να βρουν και να καταλάβουν τα κίνητρα και τις συνθήκες κάτω από τις οποίες ένας μαθητής (ή και γονέας) παραφερόταν. Ως "ηθικός σκοπός" (moral purpose) εννοείται το γεγονός ότι τα ίδια τα άτομα είχαν επιλέξει να διδάσκουν σε υποβαθμισμένα σχολεία. Ακόμη, η φύση του σχολείου και οι προκλήσεις που θα αντιμετώπιζαν ήταν σημαντικοί λόγοι που τους προέτρεψαν να υποβάλλουν αίτηση για μια θέση σε αυτά τα σχολεία. Μια ακόμη έρευνα (Smethem, 2007) ανέδειξε τη σημασία της ύπαρξης ενός "ηθικού σκοπού" και βρήκε πως η αύξηση της εμπορευματοποίησης της εκπαίδευσης και της εντατικοποίησης της εργασίας των εκπαιδευτικών απειλεί τον "ηθικό σκοπό" της διδασκαλίας και την επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών και επηρεάζει αρνητικά όχι μόνο τη αφοσίωση, αλλά και τις προθέσεις των νέων εκπαιδευτικών να παραμείνουν στη διδασκαλία. Επιπλέον σε έρευνες (Brunetti, 2006; Howard & Johnson, 2004) υποστηρίχθηκε από εκπαιδευτικούς πως η υποστήριξη του διευθυντή, του υποδιευθυντή και των σχολικών συμβούλων, καθώς και η επαγγελματική και προσωπική ικανοποίηση και η αλληλεπίδραση με τους ίδιους τους μαθητές συμβάλλουν σημαντικά στην καλλιέργεια της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών και στη διατήρησης τους στο επάγγελμα.

Ερευνητές (Day et al., 2006) πρόβαλλαν την ανάγκη διάκρισης δύο μορφών διατήρησης (retention) στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Από τη μία είναι η φυσική συνέχεια στο ρόλο τους και, από την άλλη, η διατήρηση των κινήτρων και της αφοσίωσή τους ως βασικοί δείκτες της ποιότητας τους. Η δεύτερη αυτή μορφή αποκαλείται "διατήρηση της ποιότητας" (quality retention) και αν και παρατηρείται πιο δύσκολα, ωστόσο, το γεγονός ότι βρίσκεται στις αξίες και την ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών για να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις και τις δυσκολίες της δουλειάς τους, αλλά και της ζωής του, έχει σημαντικές επιπτώσεις στην αποτελεσματικότητα και την ευημερία τους. Η προσπάθεια των εκπαιδευτικών να ελέγχουν τον εαυτό τους στις δύσκολες καταστάσεις τους δίνει τη δύναμη και την αποφασιστικότητα να συνεχίζουν να διδάσκουν και να καταφέρουν να εξελίσσονται επαγγελματικά.

Έρευνες (Day et al., 2006; Gu & Day, 2007; Yonezawa et al., 2011) συμφωνούν στην άποψη ότι η ανάπτυξη της ψυχικής ανθεκτικότητας στο χώρο εργασίας είναι μια διαδικασία που βασίζεται στην αλληλεπίδραση μεταξύ του πλαισίου και των ατόμων που το απαρτίζουν. Οι ικανότητες των εκπαιδευτικών να διατηρούν την αφοσίωση και αποτελεσματικότητά τους επηρεάζονται από τις συνθήκες που επικρατούν στην επαγγελματική τους ζωή, την ταυτότητά τους (identity) (τα ιδιαίτερα, δηλαδή, χαρακτηριστικά του χαρακτήρα τους) και το εργασιακό πλαίσιο. Έτσι, οι επιρροές που δέχονται οι εκπαιδευτικοί εντοπίστηκαν σε τρεις διαστάσεις:

1. την προσωπική, που περιλαμβάνει τη ζωή τους έξω από το χώρο του σχολείου,
2. τη σχολική, αυτή, δηλαδή, που σχετίζεται με τη ζωή τους μες στο ίδιο το σχολείο,
3. την επαγγελματική, που αφορά τις αξίες και τις πεποιθήσεις τους,

καθώς και την αλληλεπίδραση μεταξύ αυτών με την επίσημη εκπαιδευτική πολιτική. Αυτές οι τρεις διαστάσεις δεν χαρακτηρίζονται από στατικότητα. Αντίθετα, εμφανίζονται διακυμάνσεις που επηρεάζουν τις ήδη διαμορφωμένες ταυτότητες των ατόμων. Έτσι, η ικανότητα του εκπαιδευτικού να διαχειρίζεται αποτελεσματικά τις τρεις αυτές διαστάσεις και την αλληλεπίδραση μεταξύ τους, συνιστά το θεμελιώδη λίθο για την οικοδόμηση της ικανότητας διατήρησης της αφοσίωσης και της αποτελεσματικότητάς του, δηλαδή, της ψυχικής του ανθεκτικότητας (Day et al., 2006). Το σύνολο, λοιπόν, των εσωτερικών και εξωτερικών προστατευτικών

παραγόντων που επηρεάζουν τη ζωή των εκπαιδευτικών μπορούν από κοινού να συμβάλλουν στο θετικό ρόλο που η ψυχική ανθεκτικότητα διαδραματίζει ώστε να καταφέρουν να ευημερήσουν, να εξελιχθούν και να διατηρήσουν την αποτελεσματικότητά τους.

Πολλές έρευνες προσπάθησαν να επεξηγήσουν τις σύνθετες, δυναμικές σχέσεις μεταξύ των παραγόντων επικινδυνότητας και των προστατευτικών παραγόντων, δηλαδή, εκείνων των παραγόντων που επηρεάζουν, αλλά και παράλληλα, καθορίζουν τη διαμόρφωση της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών. Ορισμένες μελέτες εξέτασαν (1) τη σχέση μεταξύ συγκεκριμένων παραγόντων, (2) άλλες προσδιόρισαν τους παράγοντες που σχετίζονται περισσότερο με τα διαφορετικά στάδια στην επαγγελματική πορεία του εκπαιδευτικού και (3) κάποιες διερεύνησαν την αλληλεξάρτηση συγκεκριμένων χαρακτηριστικών για το σχηματισμό διάφορων τύπων εκπαιδευτικών (Beltman et al., 2011).

Λαμβάνοντας υπόψη τη σχέση μεταξύ των συγκεκριμένων ατομικών και περιβαλλοντικών παραγόντων, διαπιστώθηκε ότι η μη υποστηρικτική διοίκηση του σχολείου θα μπορούσε να παρακινήσει τους εκπαιδευτικούς με υψηλή αποτελεσματικότητα να μεταφερθούν σε ένα σχολείο όπου θα υπάρχει μια καλύτερη και πιο ταιριαστή σχέση μεταξύ των ίδιων και της φιλοσοφίας και των πρακτικών που ακολουθεί το σχολείο (Yost, 2006). Σύμφωνα με τη Yost (2006), ένα θετικό και υποστηρικτικό σχολικό περιβάλλον, ωστόσο, μπορεί να μην είναι αρκετό να βοηθήσει έναν εκπαιδευτικό που προσπαθεί να επιτύχει. Από την άλλη, δύο άλλες έρευνες στην Ιρλανδία (Kitching et al., 2009; Morgan et al., 2010) ανέδειξαν τη σημασία που έχουν για τον εκπαιδευτικό στην καθημερινότητά του τα επεισόδια που είναι συναισθηματικά φορτισμένα είτε θετικά είτε αρνητικά. Συγκεκριμένα βρέθηκε ότι η απουσία θετικών γεγονότων και όχι η εμφάνιση των αρνητικών περιορίζουν την αφοσίωση και την αποτελεσματικότητα των νέων εκπαιδευτικών. Επιπλέον, η σημαντικότητα ορισμένων εμπειριών σχετιζόταν περισσότερο με το πόσο συχνά αυτές εμφανίζονταν και όχι με την έντασή τους. Επίσης, βρέθηκε ότι τα γεγονότα που λαμβάνουν χώρα μέσα στην τάξη ή στο χώρο του σχολείου έχουν ισχυρότερη επίδραση στη διαμόρφωση των κινήτρων των εκπαιδευτικών από το γεγονός που αφορούν σε εθνικό ή παγκόσμιο επίπεδο, ενώ το γεγονός ότι οι θετικές εμπειρίες είναι αυτές που ενδυναμώνουν τα κίνητρα και την ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών, έχει σημαντική επίπτωση στην ικανοποίηση που παίρνουν μέσα από τη δουλειά τους. Ένα σημαντικό επίσης εύρημα ήταν ότι τα θετικά φορτισμένα

γεγονότα αυξάνουν σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό την αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών απ' ότι την μειώνουν οι αρνητικές καταστάσεις. Οι Fredrickson & Tugade (2004) επισημαίνουν πως η έρευνα στο χώρο της εκπαίδευσης έχει αποδείξει ότι τα θετικά συναισθήματα έχουν τη δυνατότητα να “απενεργοποιούν” τις επιδράσεις του στρες και να ενθαρρύνουν τόσο τη συναισθηματική όσο και τη σωματική αντοχή των εκπαιδευτικών.

Μια άλλη προσέγγιση, για την αντιμετώπιση της πολύπλοκης σχέσης μεταξύ ατομικών και περιβαλλοντικών παραγόντων, εντόπισε διάφορα στάδια ή φάσεις στην επαγγελματική σταδιοδρομία των εκπαιδευτικών και συγκεκριμένους παράγοντες που εμφανίζονται σε κάθε φάση.

Έρευνες εξέτασαν κατά πόσο τα χρόνια διδακτικής εμπειρίας σχετίζονται με την αφοσίωση και την ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών, καθώς και την αυτο-αποτελεσματικότητά τους (Day et al., 2006; Goddard & Foster, 2001; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2007). Βρέθηκε πως οι εκπαιδευτικοί με λίγα χρόνια διδακτικής εμπειρίας (έως 7 έτη) επηρεάζονταν περισσότερο από σχολικούς παράγοντες, όπως η συμπεριφορά των μαθητών, της διοίκησης και των συναδέλφων. Για τους εκπαιδευτικούς με μέτρια χρόνια υπηρεσίας στα σχολεία (8 έως 23 έτη), πολύ σημαντικός παράγοντας για τον καθορισμό της αφοσίωσης και αποτελεσματικότητάς τους ήταν η αλληλεπίδραση μεταξύ των θετικών επαγγελματικών και σχολικών παραγόντων, όπως η προαγωγή, η ηγεσία, η υποστήριξη των συναδέλφων και η αυξανόμενη αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Η υποστήριξη που προέρχεται μέσα από το σχολείο αποτέλεσε έναν πολύ σημαντικό παράγοντα στην προώθηση της ψυχικής ανθεκτικότητας, της ευημερίας και του αισθήματος ασφάλειας, καθώς και στη διατήρηση της αφοσίωσης και αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών που είχαν πολλά χρόνια διδακτικής εμπειρίας (πάνω από 24 έτη) (Day et al., 2006; Day & Gu, 2007). Ακόμη, βρέθηκε πως οι νεότεροι εκπαιδευτικοί συγκρίναν περισσότερο τον εαυτό τους με τους άλλους και έπαιρναν επιβεβαίωση μέσα από θετικά σχόλια των γύρω τους. Στους πιο έμπειρους εκπαιδευτικούς οι αναμνήσεις και οι προηγούμενες εμπειρίες που είχαν βιώσει την επιτυχία, τους βοηθούσαν να αξιολογούν τους εαυτούς τους ως ικανούς εκπαιδευτικούς (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2007).

Σε μια τελική προσέγγιση για την μελέτη της πολύπλοκης σχέσης μεταξύ των ατομικών και περιβαλλοντικών παραγόντων, αρκετές μελέτες (Klusmann et al., 2008; Olsen & Anderson, 2007; Smethem, 2007; Smith & Ingersoll, 2004; Watt &

Richardson, 2008) αναφέρονται στο πώς διάφορα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των εκπαιδευτικών, όπως η επαγγελματική δέσμευση, η ψυχική ανθεκτικότητα, τα κίνητρα, οι φιλοδοξίες για επαγγελματική εξέλιξη ομαδοποιούνται για να σχηματίσουν τύπους εκπαιδευτικών.

Μια σημαντική έρευνα (Klusmann et al., 2008) εντόπισε τέσσερις διαφορετικούς τύπους σχετικά με την αυτορρύθμιση της συμπεριφοράς: (σύνδεση ψυχικής ανθεκτικότητας με επαγγελματική δέσμευση):

- Τύπος (H), healthy-ambitious (φιλόδοξος, με υψηλούς στόχους και υψηλά επίπεδα επαγγελματικής δέσμευσης και ψυχικής ανθεκτικότητας),
- Τύπος (U), unambitious (μετριοπαθής, με χαμηλή επαγγελματική δέσμευση, αλλά υψηλή ανθεκτικότητα),
- Τύπος (A), excessively ambitious (υπερβολικά φιλόδοξος, με υψηλή επαγγελματική δέσμευση, αλλά χαμηλή ψυχική ανθεκτικότητα) και
- Τύπος (R), resigned (έχει εγκαταλείψει την προσπάθεια, με χαμηλή επαγγελματική δέσμευση και ψυχική ανθεκτικότητα).

Οι εκπαιδευτικοί που ανήκαν στον Τύπο (H) είχαν τα χαμηλότερα σκορ στα τεστ συναισθηματικής εξάντλησης και τα υψηλότερα στην ικανοποίηση από την εργασία. Επίσης, οι μαθητές τους ανέφεραν πολύ πιο θετικές εμπειρίες μαζί τους. Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί αυτοί θεωρήθηκαν ως εκείνοι με την μεγαλύτερη προσαρμοστική ικανότητα, ενώ οι εκπαιδευτικοί Τύπου (A), αν και προσπαθούσαν για την τελειότητα, δυσκολεύονταν να αποστασιοποιηθούν συναισθηματικά από γεγονότα και συμπεριφορές και είχαν περισσότερες πιθανότητες να εμφανίσουν μακροπρόθεσμα προβλήματα σε επαγγελματικό και προσωπικό επίπεδο.

Η αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών έχει συνδεθεί σε αρκετές έρευνες με την ψυχική ανθεκτικότητά τους (Bobek, 2002; Brunetti, 2006; Chan, 2008; Day & Gu, 2007; Day, 2008; Fleet et al., 2007; Flores, 2006; Gu & Day, 2007; Howard & Johnson, 2004; Kitching et al., 2009; Klusmann et al., 2008; Le Cornu, 2009; Morgan, 2010; Tait, 2008; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2007; Woolfolk Hoy & Burke Spero, 2005). Οι έρευνες συμφωνούν πως υπάρχει σημαντική συσχέτιση της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών με την αυτο-αποτελεσματικότητά τους, η οποία αποτελεί προστατευτικό παράγοντα για την καλλιέργεια της ψυχικής ανθεκτικότητας στους εκπαιδευτικούς.

Έρευνες βρήκαν σημαντική συσχέτιση του σχολικού κλίματος με άλλους

παράγοντες, όπως η ικανοποίηση από την εργασία, η αποτελεσματικότητα στην εργασία, τα κίνητρα των εκπαιδευτικών και η ικανοποίηση και διατήρησή τους στο επάγγελμα, η ικανότητα σωστής επικοινωνίας μέσα στο σχολικό χώρο, η δομή της ηγεσίας, τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα, η ομαλή εξέλιξη των παιδιών, η αποτελεσματική πρόληψη κατά των κινδύνων, η ενίσχυση της προσπάθειας (Cohen, 2013; Πασιαρδή, 2001). Επίσης είναι γεγονός πως το σχολικό περιβάλλον είναι ένας σημαντικός παράγοντας (προστατευτικός παράγοντας) που συνεισφέρει στην προαγωγή της ψυχικής ανθεκτικότητας στο χώρο του σχολείου και, κυρίως, στην καλλιέργειά της στους μαθητές (Stewart et al. 2004). Σύμφωνα και με τους McMillan & Reed (1994), το σχολικό κλίμα είναι ένας από τους τέσσερις παράγοντες που φαίνονται να συνδέονται με την έννοια της ψυχικής ανθεκτικότητας στην εκπαίδευση. Οι άλλοι τρεις είναι τα ατομικά χαρακτηριστικά, η αποτελεσματική αξιοποίηση του χρόνου και ο ρόλος της οικογένειας. Ακόμη, έχει βρεθεί ότι σχολεία που προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα διακρίνονται από ένα ευχάριστο σχολικό κλίμα, πειθαρχημένο και καλά οργανωμένο (Wang et al. 1997b). Ωστόσο, δεν υπάρχουν έρευνες που να έχουν επικεντρωθεί στην ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών και να την συνδέουν άμεσα με το σχολικό κλίμα της σχολικής τους μονάδας.

Στον ελληνικό χώρο η ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών δεν έχει μελετηθεί σχεδόν καθόλου. Βρέθηκαν ερευνητικά δεδομένα από μια μόνο έρευνα που πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια διπλωματικής εργασίας. Η μελέτη αυτή διερεύνησε αν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και του βαθμού της επαγγελματικής τους ευημερίας. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως η ειδικότητα και η περιοχή του σχολείου συνιστούν παράγοντες που επηρεάζουν την ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί με πτυχίο Θεωρητικών Επιστημών είχαν αρκετά μεγαλύτερη ψυχική ανθεκτικότητα σε σχέση με αυτούς που έχουν πτυχίο Θετικών Επιστημών, ενώ όσοι δίδασκαν σε σχολεία των Μεγαλουπόλεων είχαν πολύ μικρότερα επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας από αυτούς που δίδασκαν σε σχολεία ημιαστικών ή και αστικών περιοχών. Επίσης, βρέθηκε πως η ψυχική ανθεκτικότητα είναι ένας παράγοντας που επηρεάζει θετικά την επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών κι έτσι, όσο μεγαλύτερη είναι η ψυχική ανθεκτικότητα τόσο μεγαλύτερη φαίνεται να είναι και η επαγγελματική ευημερία (Καλτσή, 2013). Ανάλογη έρευνα για εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης δεν βρέθηκε.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

2.1. Σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα

Η μέχρι τώρα έρευνα έχει εστιαστεί στους προστατευτικούς παράγοντες και τους παράγοντες επικινδυνότητας, καθώς και στις στρατηγικές/τεχνικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για να ανταπεξέλθουν σε δύσκολες καταστάσεις. Επίσης, δεν υπάρχουν ερευνητικά δεδομένα για την ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών στη χώρα μας ούτε έχει ερευνηθεί ποτέ η συσχέτιση της με την αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και το σχολικό κλίμα. Κατά συνέπεια, βασικός σκοπός της έρευνας είναι να δώσει μια εικόνα για τα επίπεδα της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών σε ελληνικά σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, σε μια περίοδο οικονομικής κρίσης για τη χώρα μας. Επίσης, στόχος είναι να διερευνηθεί κατά πόσον δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, αλλά και χαρακτηριστικά των σχολικών μονάδων, επηρεάζουν τη διαμόρφωση της ψυχικής τους ανθεκτικότητας, καθώς και αν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της ψυχικής ανθεκτικότητας, της αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και του σχολικού κλίματος.

Τα ερευνητικά ερωτήματα για τη συγκεκριμένη έρευνα διατυπώνονται ως εξής:

1. Ποιο είναι το επίπεδο ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης;
2. Υπάρχει διαφοροποίηση της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών ανάλογα με τα δημογραφικά και επαγγελματικά τους χαρακτηριστικά (φύλο, ηλικία, πρόσθετα προσόντα, χρόνια συνολικής προϋπηρεσίας);
3. Υπάρχει διαφοροποίηση της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών ανάλογα με τα χαρακτηριστικά της σχολικής μονάδας στην οποία εργάζονται (μέγεθος σχολείου, περιοχή σχολείου, κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο των μαθητών τους) ή σχέση με το σχολικό κλίμα;
4. Υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών και της αντίληψής τους για το σχολικό κλίμα της μονάδας όπου υπηρετούν με την αυτο-αποτελεσματικότητά τους (γενική και διδακτική);
5. Ποιος συνδυασμός από τις μεταβλητές που αφορούν την ψυχική

ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών και την αντίληψή τους για το σχολικό κλίμα της μονάδας όπου υπηρετούν μπορεί να προβλέψει την αυτο-αποτελεσματικότητά τους (γενική και διδακτική);

2.2 Η μέθοδος της έρευνας

Η παρούσα έρευνα είναι αποκλειστικά μια ποσοτική έρευνα, καθώς διεξήχθη με τη χρήση ερωτηματολογίου και τα δεδομένα αναλύθηκαν στατιστικά (Σαραφίδου, 2011). Το περιγραφικό μέρος της σχετίζεται με την κατάσταση της ψυχικής ανθεκτικότητας και της αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς και το αντιλαμβανόμενο σχολικό κλίμα στα σχολεία του δείγματος. Το συσχετιστικό μέρος διερευνά τη σχέση της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών με τα δημογραφικά (φύλο, ηλικία) και επαγγελματικά (επιπλέον σπουδές, χρόνια προϋπηρεσίας) χαρακτηριστικά τους, καθώς και με τα χαρακτηριστικά των σχολικών μονάδων (περιοχή σχολείου, κοινωνικοοικονομικό επίπεδο μαθητών του σχολείου, οργανικότητα και μέγεθος σχολείου). Επίσης, διερευνάται η πιθανή συσχέτιση της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών με την αυτο-αποτελεσματικότητά τους και το σχολικό κλίμα.

2.3 Επιλογή εργαλείου

Στη συγκεκριμένη έρευνα χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς, καθώς είναι ένα βασικό εργαλείο για τη συλλογή δεδομένων στην εκπαιδευτική έρευνα (Καραγεώργος, 2002). Επίσης, το ερωτηματολόγιο συνιστά το πιο κατάλληλο μέσο συλλογής δεδομένων στις ποσοτικές έρευνες, γιατί παρέχει τη δυνατότητα συλλογής πολλών τυποποιημένων πληροφοριών από μεγάλες πληθυσμιακές ομάδες, καθώς και άμεσης κωδικοποίησης και αξιοποίησης πολλαπλών τεχνικών στατιστικής ανάλυσης των στοιχείων (Σαραφίδου, 2011).

Το ερωτηματολόγιο περιελάμβανε ερωτήσεις σχετικά με τα ατομικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών (φύλο, ηλικία, επιπλέον σπουδές, συνολικά χρόνια προϋπηρεσίας, χρόνια υπηρεσίας στο συγκεκριμένο σχολείο,

περιοχή σχολείου, οργανικότητα σχολείου, κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο μαθητών, μέγεθος σχολικής μονάδας). Το ερωτηματολόγιο αποτελούνταν από τέσσερις επιπλέον ενότητες, στις οποίες παρατίθονταν η κλίμακα μέτρησης της ψυχικής ανθεκτικότητας, οι κλίμακες της αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και η κλίμακα του σχολικού κλίματος. Ο χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου δεν υπερέβαινε τα δεκαπέντε (15) λεπτά της ώρας.

2.4 Κλίμακες

2.4.1 Κλίμακα μέτρησης της Ψυχικής Ανθεκτικότητας του εκπαιδευτικού

Για τη μέτρηση της Ψυχικής Ανθεκτικότητας χρησιμοποιήθηκε η σύντομη μορφή της **Κλίμακας Ψυχικής Ανθεκτικότητας RS των Wagnild & Young (1987)**, η οποία μεταφράστηκε στην ελληνική γλώσσα και αποτελείται από 14 δηλώσεις, έναντι της αρχικής μορφής με 25 δηλώσεις. Για κάθε δήλωση οι ερωτηθέντες καλούνται να δηλώσουν το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας τους σε μια κλίμακα τύπου Likert από το 1 (απόλυτη διαφωνία) έως το 7 (απόλυτη συμφωνία). Για κάθε συμμετέχοντα προκύπτει μια βαθμολογία, ως ο μέσος όρος των 14 απαντήσεών του, η οποία μπορεί να κυμαίνεται από 1 έως 7 βαθμούς. Όσο μεγαλύτερη βαθμολογία συγκεντρώνει κανείς (μέγιστη οι 7 βαθμοί), τόσο μεγαλύτερη είναι η Ψυχική του Ανθεκτικότητα. Παραδείγματα δηλώσεων της παραπάνω κλίμακας είναι τα ακόλουθα: "Αισθάνομαι ότι μπορώ να διαχειριστώ πολλά πράγματα ταυτόχρονα", "Διατηρώ το ενδιαφέρον μου για τα πράγματα", "Σε περίπτωση ανάγκης, είμαι άνθρωπος που οι άλλοι μπορούν να βασίζονται πάνω του". Η αξιοπιστία της κλίμακας είναι πολύ υψηλή αφού το Cronbach's Alpha ήταν το 0,862, όπως φαίνεται και στον Πίνακα 2.1, το οποίο είναι μεγαλύτερο του 0,7 που είναι το κατώτερο ανεκτό όριο του δείκτη.

Πίνακας 2.1. Δείκτης Αξιοπιστίας

	Cronbach's Alpha
Ψυχική Ανθεκτικότητα	0,862

2.4.2 Κλίμακες μέτρησης της Αυτο-αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού

Για τη μέτρηση της αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών χρησιμοποιήθηκαν δύο κλίμακες.

Η πρώτη κλίμακα **“Teacher Self-Efficacy” αναπτύχθηκε από τους Schwarzer, Schmitz & Daytner (1999)** στη βάση της κοινωνιο-γνωστικής θεωρίας του Bandura (1977) και αξιολογεί τέσσερις βασικές περιοχές της εργασίας του εκπαιδευτικού σε σχέση με την αυτο-αποτελεσματικότητά του: τα επιτεύγματα εργασίας, την ανάπτυξη δεξιοτήτων στην εργασία του, την κοινωνική αλληλεπίδραση με τους μαθητές, τους γονείς και τους συνεργάτες του, καθώς και την αντιμετώπιση του στρες που προκύπτει κατά την εργασία του (Schwarzer & Hallum, 2008).

Η κλίμακα περιλαμβάνει 10 δηλώσεις, για καθεμία από τις οποίες οι συμμετέχοντες καλούνται να δηλώσουν το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας τους σε μια κλίμακα τύπου Likert από το 1 (δεν ισχύει καθόλου) έως το 4 (ισχύει απολύτως). Για κάθε συμμετέχοντα προκύπτει μια βαθμολογία, ως ο μέσος όρος των 10 απαντήσεών του, η οποία μπορεί να κυμαίνεται από 1 έως 4 βαθμούς. Όσο μεγαλύτερη βαθμολογία συγκεντρώνει κανείς (μέγιστη οι 4 βαθμοί), τόσο μεγαλύτερη είναι η αυτο-αποτελεσματικότητά του. Παραδείγματα δηλώσεων αυτής της κλίμακας είναι τα ακόλουθα: "Πιστεύω ότι, όσο περνάει ο καιρός, θα συνεχίσω να γίνομαι όλο και πιο ικανός/ή να ανταποκρίνομαι στις ανάγκες των μαθητών μου", "Αν προσπαθήσω αρκετά, ξέρω ότι μπορώ επηρεάσω θετικά τόσο την προσωπική όσο και τη σχολική ανάπτυξη των μαθητών μου" και "Ξέρω ότι μπορώ να υλοποιήσω καινοτόμα προγράμματα, ακόμη και όταν κάποιος επιφυλακτικοί συνάδελφοι δεν συμφωνούν μαζί μου".

Η δεύτερη κλίμακα **“Teachers’ Sense of Efficacy Scale (TSES)” αναπτύχθηκε από τους Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy (2001)** και επιλέχθηκε ώστε να εκτιμηθεί η αίσθηση που έχουν οι εκπαιδευτικοί για την αποτελεσματικότητά τους σε σχέση με τα διδακτικά καθήκοντα που εμπλέκονται στις υποχρεώσεις των μαθητών, τη διαχείριση της τάξης και τις εκπαιδευτικές πρακτικές.

Επιλέχθηκε η σύντομη μορφή της κλίμακας αυτής που περιλαμβάνει 12 δηλώσεις. Οι συμμετέχοντες καλούνται να κυκλώσουν τον αριθμό που τους αντιπροσωπεύει με περισσότερη ακρίβεια σε μια κλίμακα τύπου Likert από το 1 (τίποτα) έως το 5 (πολλά). Για κάθε ερωτηθέντα υπολογίζεται ο μέσος όρος των 12

απαντήσεών του και έτσι προκύπτει μια βαθμολογία, η οποία μπορεί να κυμαίνεται από 1 έως 5 βαθμούς. Όσο μεγαλύτερη βαθμολογία συγκεντρώνει κανείς (μέγιστοι οι 5 βαθμοί), τόσο μεγαλύτερη είναι η αίσθηση της αποτελεσματικότητας που έχει. Παραδείγματα δηλώσεων αυτής της κλίμακας είναι τα ακόλουθα: "Πόσα πράγματα μπορείτε να κάνετε για να ελέγξετε ανάρμοστες συμπεριφορές μες στην τάξη;", "Πόσα πράγματα μπορείτε να κάνετε για να βοηθήσετε τους μαθητές να εκτιμήσουν την αξία της μάθησης;" και "Πόσα πράγματα μπορείτε να κάνετε για να εφαρμόσετε εναλλακτικές στρατηγικές στην τάξη σας;".

Η αξιοπιστία και των δύο κλιμάκων είναι υψηλή, όπως φαίνεται στον Πίνακα 2.2. Για την πρώτη κλίμακα το Cronbach's Alpha ήταν 0,858 (>0,7) και για τη δεύτερη, 0,889 (>0,7).

Για τις ανάγκες αυτής της εργασίας η πρώτη κλίμακα "Teacher Self-Efficacy" θα αναφέρεται με τον όρο γενική (αυτο-αποτελεσματικότητα) και η δεύτερη κλίμακα "Teachers' Sense of Efficacy Scale (TSES)" με τον όρο διδασκική (αυτο-αποτελεσματικότητα). Η γενική αυτο-αποτελεσματικότητα, ωστόσο, δεν ταυτίζεται απαραίτητα με τη γενική αυτο-αποτελεσματικότητα (general teacher efficacy) που συναντάται στη βιβλιογραφία και ορίζεται ως "η πίστη του εκπαιδευτικού στην ικανότητά του να επιφέρει αλλαγή, που επηρεάζεται από παράγοντες πέρα από το δικό του έλεγχο" (Ross, 1994, σελ. 5).

Πίνακας 2.2. Δείκτες Αξιοπιστίας

	Cronbach's Alpha
Κλίμακα Teacher Self-Efficacy	0,858
Κλίμακα Teachers' Sense of Efficacy Scale	0,889

2.4.3 Κλίμακα μέτρησης του Σχολικού Κλίματος των σχολικών μονάδων

Για τη μέτρηση του σχολικού κλίματος επιλέχθηκε η κλίμακα **The Organizational Climate Description For Elementary Schools (OCDQ-RE)** που αναπτύχθηκε από τους **Halpin and Croft (1963)**¹. Η κλίμακα αυτή στην αρχική της μορφή περιλαμβάνει 42 δηλώσεις, μέσα από τις οποίες εξετάζει 6

¹ Το εργαλείο του σχολικού κλίματος ανακτήθηκε από <http://www.waynekhoy.com/pdfs/ocdq-re.pdf> στις 15 Μαρτίου 2014.

διαστάσεις/παράγοντες:

- Supportive Behavior (S)
- Directive Behavior (D)
- Restrictive Behavior (R)
- Collegial Behavior (C)
- Intimate Behavior (Int)
- Disengaged Behavior (Dis)

Για κάθε δήλωση ο ερωτώμενος καλείται να δηλώσει το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας τους σε μια κλίμακα τύπου Likert από το 1 (συμβαίνει σπάνια) έως το 4 (συμβαίνει πολύ συχνά).

Για τη συγκεκριμένη έρευνα δημιουργήθηκε μια πιο σύντομη μορφή του εργαλείου με 24 δηλώσεις. Έγινε παραγοντική ανάλυση των στοιχείων της κλίμακας με τη μέθοδο των Πρωταρχικών Συνιστωσών (principal components) για να εξεταστεί αν εντοπίζονται επιμέρους διαστάσεις/συνιστώσες του σχολικού κλίματος. Το διάγραμμα “κλιτύος” (scree plot) υπέδειξε την παρουσία τεσσάρων παραγόντων που απορροφούν συνολικά το 55% της μεταβλητότητας των απαντήσεων στα επιμέρους στοιχεία της κλίμακας. Ο πρώτος παράγων αφορούσε 7 στοιχεία (τις δηλώσεις 5, 6, 14, 15, 16, 20 και 21) αναφερόμενα στην υποστηρικτική ηγεσία (π.χ. Ο/Η Διευθυντής/τρια δίνει το παράδειγμα εργαζόμενος ο/η ίδιος/α σκληρά, Ο/Η Διευθυντής/τρια υπερβαίνει τα καθήκοντά του/της για να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς, Ο/Η Διευθυντής/τρια ενδιαφέρεται για την προσωπική ευημερία του συλλόγου διδασκόντων.). Ο δεύτερος παράγων αφορούσε 7 στοιχεία (τις δηλώσεις 1, 4, 8, 9, 12, 13 και 24) αναφερόμενα στη συναδελφικότητα και τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών του σχολείου (π.χ. Η έλλειψη επαγγελματισμού ορισμένων εκπαιδευτικών σε αυτό το σχολείο δημιουργεί προβλήματα, Οι εκπαιδευτικοί είναι φιλικοί με τους μαθητές, Οι εκπαιδευτικοί σέβονται τις ικανότητες και δεξιότητες των συναδέλφων τους.). Ο τρίτος παράγων αφορούσε 5 στοιχεία (τις δηλώσεις 3, 17, 18, 19 και 23) αναφερόμενα στην ύπαρξη στενών σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών, καθώς και εκπαιδευτικών/μαθητών (π.χ. Οι εκπαιδευτικοί αφιερώνουν χρόνο μετά το σχολείο με μαθητές που έχουν εξειδικευμένα ή ειδικά ατομικά προβλήματα, Οι εκπαιδευτικοί χαίρονται να εργάζονται σε αυτήν τη σχολική μονάδα.). Ο τέταρτος παράγων αφορούσε 5 στοιχεία (τις δηλώσεις 2, 7, 10, 11 και 22) αναφερόμενα σε αρνητικά χαρακτηριστικά της ηγεσίας όπως αυταρχικότητα και ελεγκτικότητα της

ηγεσίας (π.χ. Οι συναντήσεις εκπαιδευτικών-Διευθυντή μονοπωλούνται από το/η Διευθυντή/τρια, Ο/Η Διευθυντής/τρια περισσότερο μιλάει παρά ακούει.). Το στοιχείο 4 του παρόντος ερωτηματολογίου (E4) ταξινομήθηκε στον πρώτο παράγοντα αντί του δεύτερου και το στοιχείο 9 (E19) στον τρίτο αντί του πρώτου, καθώς αυτά τα στοιχεία είχαν υψηλές φορτίσεις σε δύο παράγοντες και εννοιολογικά ήταν συναφέστερα με τον παράγοντα που είχαν ελαφρά χαμηλότερη φόρτιση. Αναλυτικά τα αποτελέσματα της παραγοντικής ανάλυσης παρουσιάζονται στο Παράρτημα.

Η παραγοντική δομή που προέκυψε αντιστοιχεί στους 5 από τους 6 παράγοντες του αρχικού εργαλείου OCDQ-RE με δύο από αυτούς (Directive και Restrictive) συγχωνευμένους στον τέταρτο παράγοντα της παρούσας κλίμακας. Συνοπτικά οι 4 παράγοντες (υποκλίμακες) που προέκυψαν είναι οι εξής:

1. Υποστηρικτική Ηγεσία (SCSupportive)
2. Συναδελφικότητα και Επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών του σχολείου (SCCollegial)
3. Στενές σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και εκπαιδευτικών-μαθητών (SCIntimate)
4. Αρνητικά χαρακτηριστικά της ηγεσίας (SCDirectiveRestrictive)

Στο επόμενο κεφάλαιο που θα παρουσιαστούν τα αποτελέσματα της έρευνας οι υποκλίμακες θα εμφανίζονται με τις εξής συντομογραφίες αντίστοιχα: 1. SCSup, 2. SCCol, 3. SCInt, 4. SCDirRes.

Οι υποκλίμακες που δημιουργήθηκαν ως μέσοι όροι των απαντήσεων στα αντίστοιχα στοιχεία, μετά από αντιστροφή των απαντήσεων στα στοιχεία 1, 2, 7, 8, 10, 11 και 22, προκειμένου οι υψηλές τιμές να δηλώνουν πάντα θετικό σχολικό κλίμα, είχαν υψηλά ($\alpha=0,909$ και $\alpha=0,781$), ικανοποιητικά ($\alpha=0,642$) ή αποδεκτά επίπεδα ($\alpha=0,619$) αξιοπιστίας, όπως φαίνεται και στον Πίνακα 2.3. Ο δείκτης αξιοπιστίας της συνολικής κλίμακας ήταν υψηλός ($\alpha=0,870$).

Πίνακας 2.3. Δείκτες Αξιοπιστίας

	Cronbach's Alpha
Υποστηρικτική Ηγεσία	0,909
Συναδελφικότητα/Επαγγελματισμός	0,781
Στενές διαπροσωπικές σχέσεις	0,642
Περιοριστική/Ελεγκτική Ηγεσία	0,619
Σχολικό Κλίμα (συνολική κλίμακα)	0,870

2.5 Χορήγηση ερωτηματολογίου

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε τον Απρίλιο, Μάιο και Ιούνιο του 2014 σε σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (δημοτικά σχολεία). Μοιράστηκαν ερωτηματολόγια σε δημοτικά σχολεία του νομού Θεσσαλονίκης, στις περιοχές της Καλαμαριάς, της Επανομής, του Ελευθερίου Κορδελιού και των Διαβατών και στο νομό Μαγνησίας, στην περιοχή του Βόλου. Επίσης, στάλθηκαν ερωτηματολόγια σε ηλεκτρονική μορφή μέσω του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου στο Διαπολιτισμικό Δημοτικό Σχολείο Αλσούπολης, στην Νέα Ιωνία της Αθήνας (νομός Αττικής). Πριν από την επίσκεψη σε κάθε δημοτικό σχολείου υπήρξε επικοινωνία μέσω τηλεφώνου με το/η διευθυντή/-τρια. Τα ερωτηματολόγια μοιράστηκαν σε εκπαιδευτικούς (ΠΕ 70) που δίδασκαν στο σχολικό έτος 2013 - 2014 στα διαλείμματα του σχολικού ωραρίου. Οι εκπαιδευτικοί, μέσα από το εισαγωγικό σημείωμα του ερωτηματολογίου, ενημερώθηκαν για το γενικό θέμα της έρευνας, χωρίς όμως να δοθούν πληροφορίες που ενδεχόμενα θα επηρέαζαν τις απαντήσεις και την αμεροληψία των απαντήσεων (Σαραφίδου, 2011), καθώς επίσης και για την ανώνυμη και εθελοντική τους συμμετοχή. Επίσης, δόθηκε έμφαση στο γεγονός ότι είναι σημαντικό να απαντήσουν σε όλες τις ερωτήσεις και ότι οι απαντήσεις τους θα είναι απολύτως εμπιστευτικές και θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς. Τέλος, εκφράστηκαν ευχαριστίες για τη συμμετοχή και τη συνεργασία.

2.6 Περιγραφή δείγματος/συμμετεχόντων

Συλλέχθηκαν συνολικά 156 συμπληρωμένα ερωτηματολόγια σε εκπαιδευτικούς (ΠΕ70) εικοσιδύο (22) σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, στο νομό Θεσσαλονίκης, στην περιοχή του Βόλου (νομός Μαγνησίας) και στην περιοχή της Νέας Ιωνίας στην Αθήνα (νομός Αττικής) με συνολικό πλήθος εκπαιδευτικών περίπου 250 άτομα (ποσοστό απόκρισης γύρω στο 62,4%).

Ξεκινώντας από τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών που συμμετέχουν στην έρευνα, όπως φαίνεται στον Πίνακα 2.4, παρατηρείται ότι η πλειοψηφία τους είναι γυναίκες (65,4%). Περισσότεροι από τους μισούς συμμετέχοντες βρίσκονται στην ηλικιακή κατηγορία “πάνω από 46 ετών” (59,2%), ενώ το μικρότερο ποσοστό (11,2%) βρίσκεται στην μικρότερη ηλικιακή κατηγορία (μέχρι και 35 ετών). Επιπλέον, σχεδόν οι μισοί έχουν κάποια επιπλέον μόρφωση (44,9%), ενώ μόνο 19 από τους συμμετέχοντες (12,2%) έχουν μεταπτυχιακό ή διδακτορικό δίπλωμα. Επίσης, το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων (66,2%) έχουν προϋπηρεσία από 11 έως 25 έτη. Επιπρόσθετα, περισσότεροι από τους μισούς (57,7%) υπηρετούν στη σχολική μονάδα που ερωτήθηκαν μέχρι 5 έτη. Οι υπόλοιποι συμμετέχοντες κατανέμονται σχεδόν εξίσου στις δύο μεγαλύτερες κατηγορίες: “6-10 έτη” (21,5%) και “πάνω από 11 έτη” (20,8%).

Όσον αφορά τα χαρακτηριστικά των σχολείων στα οποία διδάσκουν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος, όπως φαίνεται και στον Πίνακα 2.4 βρίσκονται σε ημιαστικές περιοχές και μεγαλουπόλεις σε περίπου ίδιο ποσοστό (34,6% και 35,9% αντίστοιχα), ενώ σε μικρότερο ποσοστό (29,5%) βρίσκονται σε αστικές περιοχές. Περισσότεροι από τους μισούς μαθητές των σχολείων αυτών (57,6%) έχουν μεσαίο και υψηλό κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο, ενώ το υπόλοιπο, σημαντικό επίσης, ποσοστό (39,7%) έχει χαμηλό επίπεδο. Τέλος, το μεγαλύτερο ποσοστό (78,2%) των σχολείων διαθέτει περισσότερους από 200 μαθητές, κάτι που φαίνεται και από το υψηλό ποσοστό των 12/θέσιων σχολείων (71,2%), ενώ δεν υπάρχουν καθόλου σχολεία με λιγότερο από 100 μαθητές, γεγονός που αναμενόταν καθώς η πολιτεία έχει σταματήσει τη λειτουργία των περισσότερων αυτών σχολείων και έχει προχωρήσει σε συγχωνεύσεις.

Πίνακας 2.4. Δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά του δείγματος
(N=156)

		ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΠΟΣΟΣΤΟ
		(N)	(%)
ΦΥΛΟ	Άνδρας	54	34,6
	Γυναίκα	102	65,4
ΗΛΙΚΙΑ	Μέχρι και 35 ετών	17	11,2
	Από 36-45 ετών	45	29,6
	Πάνω από 46 ετών	90	59,2
ΕΠΙΠΛΕΟΝ ΣΠΟΥΔΕΣ	Καμία	86	55,1
	Δεύτερο Πτυχίο	28	17,9
	Master / Phd	19	12,2
	Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης	14	9,0
	Άλλο	9	5,8
ΧΡΟΝΙΑ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ	Μέχρι 10 έτη	16	10,6
	Από 11 έως 25 έτη	100	66,2
	Πάνω από 26 έτη	35	23,2

ΧΡΟΝΙΑ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΤΟ ΣΥΓΚΕΚΡΙΜΕΝΟ ΣΧΟΛΕΙΟ	Μέχρι 5 έτη	75	57,7
	Από 6 έως 10 έτη	28	21,5
	Πάνω από 11 έτη	27	20,8
ΠΕΡΙΟΧΗ ΣΧΟΛΕΙΟΥ	Ημιαστική	54	34,6
	Αστική	46	29,5
	Μεγαλούπολη	56	35,9
ΟΡΓΑΝΙΚΟΤΗΤΑ ΣΧΟΛΕΙΟΥ	6/θέσιο	6	3,8
	12/θέσιο	111	71,2
	Άλλο	39	25,0
ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΟΙΚΟΝΟΜΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΧΟΛΕΙΟΥ	Πάνω από το μέσο όρο	34	21,8
	Στο μέσο όρο	60	35,8
	Κάτω από το μέσο όρο	62	39,7
ΜΕΓΕΘΟΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ	<100 μαθητές	0	0,0
	100-200	34	21,8
	>200 μαθητές	122	78,2

Οι μεταβλητές "Ηλικία", "Χρόνια Προϋπηρεσίας" και "Χρόνια υπηρεσίας στο συγκεκριμένο σχολείο", που φαίνονται στον Πίνακα 2.4, έχουν επανακωδικοποιηθεί ώστε να διευκολυνθεί η διενέργεια στατιστικών επαγωγικών ελέγχων.

2.7 Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης δεδομένων

Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν από τα 156 ερωτηματολόγια εισήχθησαν και αναλύθηκαν στατιστικά με το λογισμικό SPSS 21.0. for Windows.

Η παρουσίαση και η περιγραφή των αριθμητικών δεδομένων έγινε με μεθόδους της περιγραφικής στατιστικής, ενώ τα στατιστικά συμπεράσματα εξήχθησαν με μεθόδους της επαγωγικής στατιστικής. Συγκεκριμένα, οι περιγραφικές μέθοδοι αφορούσαν στον υπολογισμό των μέσων όρων (Μ.Ο.), των τυπικών αποκλίσεων (Τ.Α.), καθώς και των ελάχιστων και μέγιστων τιμών των ποσοτικών μεταβλητών. Οι επαγωγικές μέθοδοι αφορούσαν στον έλεγχο για την ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών της Ψυχικής Ανθεκτικότητας μεταξύ των διαφορετικών υποομάδων του πληθυσμού (π.χ. ανδρών και γυναικών) για όλα τα δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών και τα χαρακτηριστικά των σχολικών μονάδων. Χρησιμοποιήθηκαν τα παραμετρικά t-test (για τη σύγκριση δύο ανεξάρτητων υποομάδων) και ANOVA test (για τη σύγκριση τριών ή περισσότερων ανεξάρτητων υποομάδων).

Επίσης, οι συσχετίσεις μεταξύ των τεσσάρων ποσοτικών μεταβλητών (Ψυχική Ανθεκτικότητα Εκπαιδευτικού, Γενική και Διδακτική Αυτο-αποτελεσματικότητα και Σχολικό Κλίμα) προσδιορίστηκαν αριθμητικά μέσω του Συντελεστή Συσχέτισης Pearson (r) (Pearson's correlation coefficient). Ακόμη, έγινε Πολλαπλή Γραμμική Παλινδρόμηση (με τη μέθοδο Enter και με τη μέθοδο της κατά βήματα παλινδρόμησης (stepwise regression)) προκειμένου να εξεταστεί η συμβολή της Ψυχικής Ανθεκτικότητας στην ερμηνεία των τριών άλλων μεταβλητών.

Όλοι οι έλεγχοι στατιστικής σημαντικότητας ήταν διπλής κατεύθυνσης και το επίπεδο σημαντικότητας ορίστηκε στο 95%.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

3.1 Αποτελέσματα

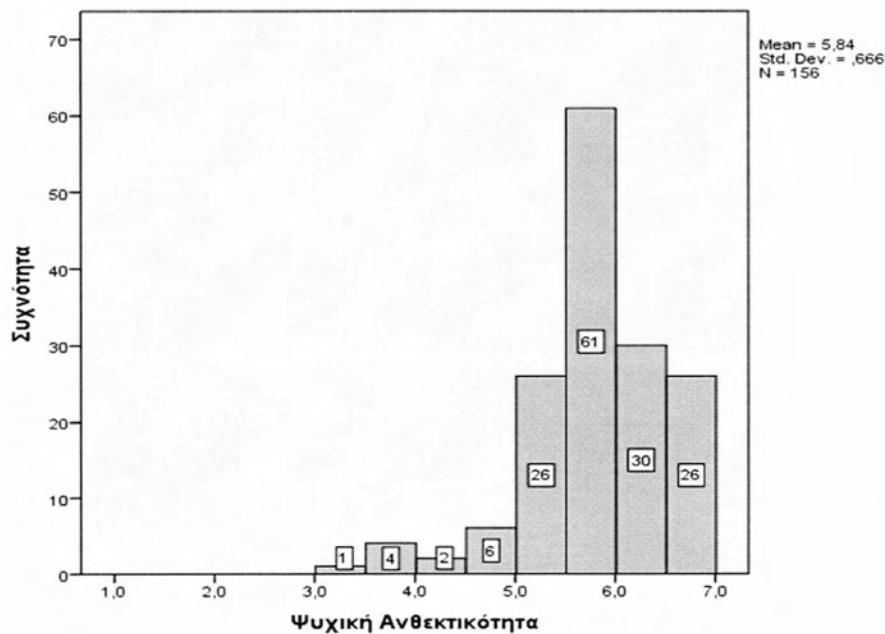
3.1.1 Γενική εικόνα της Ψυχικής Ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών

Κατά μέσο όρο η ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών ήταν σε υψηλό επίπεδο (Μ.Τ.=5,84, Τ.Α.=0,67, στην επταβάθμια κλίμακα) και η διάμεσος ήταν 5,86, όπως φαίνεται και στον Πίνακα 3.1. Η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών ήταν ψυχικά πολύ ανθεκτικοί και μόνον πέντε άτομα παρουσίαζαν ελαφρά ψυχική ευαλωτότητα.

Πίνακας 3.1

	N	Μ.Τ.	Τ.Α.	Δ
ΨΥΧΙΚΗ ΑΝΘΕΚΤΙΚΟΤΗΤΑ	156	5,84	0,67	5,86

Στο Διάγραμμα 3.1 παρουσιάζεται η κατανομή των βαθμολογήσεων των εκπαιδευτικών στην κλίμακα ψυχικής ανθεκτικότητας.



Διάγραμμα 3.1

3.1.2 Διαφοροποίηση της Ψυχικής Ανθεκτικότητας ως προς δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά των Εκπαιδευτικών

Σύμφωνα με τις αναλύσεις που έγιναν κανένα από τα δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών φαίνεται να μην επηρεάζει την ψυχική τους ανθεκτικότητα.

Συγκεκριμένα, το φύλο φαίνεται πως είναι ένας παράγοντας που δεν επηρεάζει την ψυχική τους ανθεκτικότητα, καθώς όπως φαίνεται στον Πίνακα 3.2, η Μ.Τ. των ανδρών και γυναικών είναι παρόμοιες (με ελαφρώς υψηλότερη αυτή των ανδρών) και δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά [$t(154)=0,504, P=0,615$].

Πίνακας 3.2 Η Ψυχική Ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών κατά φύλο

ΦΥΛΟ	N	Μέση Τιμή	Τυπική Απόκλιση	Σημαντικότητα Διαφοράς (P)
Άνδρας	54	5,87	0,60	0,615
Γυναίκα	102	5,82	0,70	

Επίσης, η ηλικία των ερωτηθέντων δεν φαίνεται να επηρεάζει την ψυχική τους ανθεκτικότητα, καθώς δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των ηλικιακών κατηγοριών [$F(2, 149)=0,833, P=0,437$], όπως φαίνεται στον Πίνακα 3.3, αν και παρατηρείται μια ελαφρώς χαμηλότερη Μ.Τ. στην ηλικιακή κατηγορία “μέχρι 35 ετών”.

Πίνακας 3.3 Η Ψυχική Ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών ως προς την ηλικία

ΗΛΙΚΙΑ	N	Μέση Τιμή	Τυπική Απόκλιση	Ελάχιστη Τιμή	Μέγιστη Τιμή	Σημαντικότητα Διαφοράς (P)
Έως 35 ετών	17	5,78	0,76	3,75	6,86	0,437
36-45 ετών	45	5,95	0,56	4,14	7,00	
Πάνω από 46 ετών	90	5,81	0,68	3,50	6,86	

Οι επιπλέον σπουδές δεν επηρεάζουν καθόλου την ψυχική ανθεκτικότητα, καθώς όπως φαίνεται και στον Πίνακα 3.4, δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά [$F(4, 151)=0,503, P=0,734$]. Αλλάζοντας μορφή στην μεταβλητή «Επιπλέον σπουδές» και χωρίζοντας το δείγμα σε εκπαιδευτικούς που έχουν κάνει ή δεν έχουν κάνει επιπλέον σπουδές και πάλι παρατηρήθηκε πως δεν διαφοροποιείται στατιστικώς σημαντικά η ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών που έχουν ή που δεν έχουν επιπλέον σπουδές [$t(154)=-0,090, P=0,929$].

Πίνακας 3.4 Η Ψυχική Ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών ως προς τις επιπλέον σπουδές

ΕΠΙΠΛΕΟΝ ΣΠΟΥΔΕΣ	N	Μέση Τιμή	Τυπική Απόκλιση	Ελάχιστη Τιμή	Μέγιστη Τιμή	Σημαντικότητα Διαφοράς (P)
Καθόλου επιπλέον σπουδές	86	5,83	0,65	3,50	7,00	0,734
Δεύτερο Πτυχίο	28	5,72	0,85	3,75	6,86	
Master ή Διδακτορικό	19	5,91	0,46	4,93	6,64	
Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης	14	5,86	0,70	4,64	6,79	
Άλλο	9	6,05	0,56	5,07	6,71	

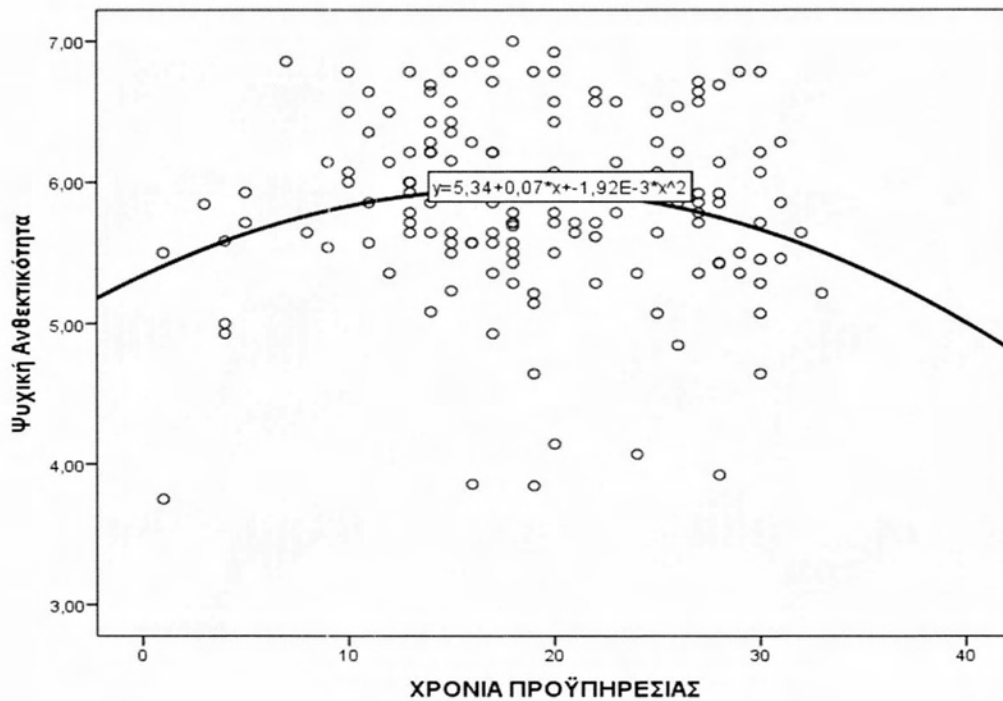
Τα χρόνια προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών, επίσης, δεν επηρεάζουν την ψυχική τους ανθεκτικότητα, καθώς δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά, όπως φαίνεται στον Πίνακα 3.5 [$F(2, 148)=0,553, P=0,577$].

Πίνακας 3.5 Η Ψυχική Ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών ως προς τα χρόνια προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών

ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑ	N	Μέση Τιμή	Τυπική Απόκλιση	Ελάχιστη Τιμή	Μέγιστη Τιμή	Σημαντικότητα Διαφοράς (P)
Έως 10 έτη	16	5,74	0,76	3,75	6,86	0,577
11-25 έτη	100	5,89	0,63	3,85	7,00	
Πάνω από 26 έτη	35	5,79	0,65	3,92	6,79	

Όπως φαίνεται στο Διάγραμμα 3.2 υπάρχει μια τάση για καμπυλόγραμμη σχέση. Για τους νέους εκπαιδευτικούς υπάρχει μια ελαφρά αυξητική τάση όσο αυξάνει η εμπειρία τους, αυτοί με 11-25 χρόνια προϋπηρεσίας βρίσκονται στο ίδιο υψηλό επίπεδο ψυχικής ανθεκτικότητας ενώ για αυτούς με περισσότερα από 25 χρόνια υπάρχει μια τάση μείωσης της Ψυχικής Ανθεκτικότητας όσο μεγαλύτερη είναι η προϋπηρεσία τους.

Διάγραμμα 3.2



3.1.2 Διαφοροποίηση της Ψυχικής Ανθεκτικότητας ως προς τα χαρακτηριστικά των σχολικών μονάδων

Η περιοχή που βρίσκεται το σχολείο είναι ένας παράγοντας που δεν επηρεάζει την Ψυχική Ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών, καθώς όπως παρατηρεί κανείς στον Πίνακα 3.6, οι μέσες τιμές για τις τρεις κατηγορίες περιοχών είναι παρόμοιες, με τις μεγαλουπόλεις να εμφανίζουν ελαφρώς μεγαλύτερη μέση τιμή. Στατιστικά σημαντική διαφορά, όμως, δεν υπάρχει [$F(2, 153)=1,075, P=0,344$].

Πίνακας 3.6 Η Ψυχική Ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών ως προς την περιοχή σχολείου

ΠΕΡΙΟΧΗ ΣΧΟΛΕΙΟΥ	N	Μέση Τιμή	Τυπική Απόκλιση	Ελάχιστη Τιμή	Μέγιστη Τιμή	Σημαντικότητα Διαφοράς (P)
Ημιαστική	57	5,80	0,60	3,86	6,86	0,344
Αστική	72	5,81	0,75	3,50	7,00	
Μεγαλούπολη	27	6,00	0,53	4,85	6,86	

Το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των μαθητών των σχολείων που συμμετείχαν στην έρευνα φαίνεται να μην παίζει στατιστικά σημαντικό ρόλο στα επίπεδα Ψυχικής Ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών των αντίστοιχων σχολείων [$F(2, 153)=0,534, P=0,587$]. Ωστόσο, όπως φαίνεται στον Πίνακα 3.7, παρατηρείται μια μικρότερη μέση τιμή στους εκπαιδευτικούς που έχουν μαθητές που προέρχονται από κοινωνικοοικονομικό επίπεδο χαμηλότερο του μέσου όρου.

Πίνακας 3.7 Η Ψυχική Ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών ως προς το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των μαθητών των σχολείων

ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ-ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ ΜΑΘΗΤΩΝ	N	Μέση Τιμή	Τυπική Απόκλιση	Ελάχιστη Τιμή	Μέγιστη Τιμή	Σημαντικότητα Διαφοράς (P)
Πάνω από το μέσο όρο	34	5,81	0,77	3,86	6,86	0,587
Στο μέσο όρο	60	5,91	0,68	3,75	6,92	
Κάτω από το μέσο όρο	62	5,79	0,60	3,50	7,00	

Ούτε η οργανικότητα των σχολικών μονάδων είναι παράγοντας που επηρεάζει την Ψυχική Ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών του, καθώς δεν παρατηρήθηκε στατιστικώς σημαντική διαφορά [$F(2, 153)=0,824, P=0,440$], όπως φαίνεται και στον Πίνακα 3.8.

Πίνακας 3.8 Ψυχική Ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών σε σχέση με την οργανικότητα των σχολείων

ΟΡΓΑΝΙΚΟΤΗΤΑ	N	Μέση Τιμή	Τυπική Απόκλιση	Ελάχιστη Τιμή	Μέγιστη Τιμή	Σημαντικότητα Διαφοράς (P)
6/θέσιο	6	6,12	0,35	5,79	6,69	0,440
12/θέσιο	111	5,80	0,61	3,75	6,86	
Άλλο	39	8,90	0,83	3,50	7,00	

Τέλος, ούτε το μέγεθος του σχολείου, ο αριθμός δηλαδή των μαθητών κάθε σχολική μονάδα, φαίνεται να επηρεάζει το βαθμό της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών. Όπως παρουσιάζεται στον Πίνακα 3.9, δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο κατηγοριών [$t(154)=1,260, P=0,209$]. Αξίζει να υπενθυμιστεί ότι η κατηγορία “λιγότερο από 100 μαθητές” δεν περιλαμβάνει ούτε μία σχολική μονάδα του δείγματος και έτσι η μεταβλητή “μέγεθος σχολείου” θεωρήθηκε δίτιμη.

Πίνακας 3.9 Η Ψυχική Ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών ως προς το μέγεθος της σχολικής μονάδας

ΜΕΓΕΘΟΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ	N	Μέση Τιμή	Τυπική Απόκλιση	Σημαντικότητα Διαφοράς (P)
100-200 μαθητές	28	5,98	0,65	0,209
Πάνω από 200 μαθητές	128	5,80	0,67	

3.1.3 Σχέση της Ψυχικής Ανθεκτικότητας Εκπαιδευτικών με την Αυτο-αποτελεσματικότητά τους

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 3.10, υπάρχει υψηλή, στατιστικά σημαντική συσχέτιση τόσο μεταξύ της Ψυχικής Ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών και της αυτο-αποτελεσματικότητάς του όσο και μεταξύ της Ψυχικής Ανθεκτικότητας και της αίσθησης των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματικότητά τους.

Πίνακας 3.10 Η Ψυχική Ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών σε σχέση με τη γενική και διδακτική αυτο-αποτελεσματικότητά τους

	Η γενική αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών	Η διδακτική αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών
Ψυχική Ανθεκτικότητα	$r=0,498^{**}$ $P<0,001$	$r=0,366^{**}$ $P<0,001$

Πίνακας 3.11

ΑΥΤΟ-ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ	N	M.T.	T.A.	Δ.
Γενική	156	3,12	0,45	3,20
Διδακτική	156	4,10	0,46	4,08

3.1.4 Σχέση της Ψυχικής Ανθεκτικότητας Εκπαιδευτικών με το σχολικό κλίμα και τις διαστάσεις του

Η Ψυχική Ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών παρουσιάζει μια πολύ ασθενή θετική συσχέτιση με το αντιλαμβανόμενο σχολικό κλίμα. Συγκεκριμένα, όπως φαίνεται και στον Πίνακα 3.12, η Ψυχική Ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών έχει μια στατιστικά σημαντική, μετρίου βαθμού, συσχέτιση μόνο με την υποκλίμακα που αναφέρεται στην συναδελφικότητα και τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών του σχολείου (υποκλίμακα SCCol) και μια πολύ ασθενή αρνητική συσχέτιση με την ελεγκτική/αυταρχική ηγεσία (υποκλίμακα SCDirRes). Από την άλλη, δεν παρατηρείται καμία συσχέτιση με τις άλλες δύο διαστάσεις του σχολικού κλίματος,

την υποστηρικτική ηγεσία (υποκλίμακα SCSup) και την ύπαρξη στενών σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών και μεταξύ εκπαιδευτικών-μαθητών (υποκλίμακα SCInt).

Πίνακας 3.12 Η Ψυχική Ανθεκτικότητα των Εκπαιδευτικών σε σχέση με το σχολικό κλίμα και τις διαστάσεις του

	Ψυχική Ανθεκτικότητα	Σχολικό Κλίμα (συνολικά)	SCSup	SCCol	SCInt
Σχολικό Κλίμα (συνολικά)	r=0,198* P=0,013				
SCSup	r=0,050 P=0,531	r=0,850** P<,0001			
SCCol	r=0,303** P<,0001	r=0,732** P<,0001	r=0,461** P<,0001		
SCInt	r=0,120 P=0,135	r=0,691** P<,0001	r=0,462** P<,0001	r=0,457** P<,0001	
SCDirRes	r=-0,166* P=0,038	r=-0,476** P<,0001	r=-0,178* P=0,026	r=-0,237** P=0,003	r=-0,105 P=0,192

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

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

Πίνακας 3.13

	N	M.T.	T.A.	Δ.
Σχολικό Κλίμα	156	3,12	0,45	3,20

3.1.5 Σχέση της Αυτο-αποτελεσματικότητας των Εκπαιδευτικών με το σχολικό κλίμα και τις διαστάσεις του

Η γενική αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών παρουσιάζει μια στατιστικά σημαντικά και υψηλή θετική συσχέτιση με το αντιλαμβανόμενο σχολικό κλίμα. Ειδικότερα, όπως φαίνεται και στον Πίνακα 3.14, έχει μια στατιστικά σημαντική, υψηλού βαθμού, συσχέτιση με τις τρεις από τις τέσσερις υποκλίμακες, αυτές δηλαδή που αναφέρονται στην υποστηρικτική ηγεσία (υποκλίμακα SCSup), στη συναδελφικότητα και τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών του σχολείου (υποκλίμακα SCCol) και στην ύπαρξη στενών σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών και μεταξύ εκπαιδευτικών-μαθητών (υποκλίμακα SCInt). Η τέταρτη υποκλίμακα, ελεγκτική/αυταρχική ηγεσία (υποκλίμακα SCDirRes), εμφανίζει μια μέτρια, στατιστικώς σημαντική και αρνητική συσχέτιση.

Από την άλλη, η διδακτική αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών παρουσιάζει μια θετική, μέτρια, στατιστικά σημαντική συσχέτιση με το αντιλαμβανόμενο σχολικό κλίμα. Πιο συγκεκριμένα, όπως φαίνεται στον Πίνακα 3.14, οι υποκλίμακες της συναδελφικότητας και του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών του σχολείου (SCCol) και αυτή της ύπαρξης στενών σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών και μεταξύ εκπαιδευτικών-μαθητών (SCInt) συσχετίζονται στατιστικώς σημαντικά, αλλά σε μέτριο βαθμό με την αίσθηση που έχουν οι εκπαιδευτικοί για την αποτελεσματικότητά τους, ενώ οι υποκλίμακες υποστηρικτική ηγεσία (SCSup) και ελεγκτική/αυταρχική ηγεσία (SCDirRes) δεν εμφανίζουν καμία συσχέτιση με τη συγκεκριμένη μεταβλητή.

Πίνακας 3.14

	Η γενική αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών	Η διδακτική αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών
Σχολικό Κλίμα (συνολικά)	r=0,318** P<0,001	r=0,218** P=0,006
SCSup	r=0,211** P=0,008	r=0,128 P=0,111
SCCol	r=0,230** P=0,004	r=0,188* P=0,019
SCInt	r=0,298** P<0,001	r=0,194* P=0,015
SCDirRes	r=-0,193* P=0,016	r=-0,130 P=0,107

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

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

3.1.6 Η Ψυχική Ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών και το σχολικό κλίμα ως προβλεπτικοί παράγοντες της Αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών

Έγινε πολλαπλή παλινδρόμηση προκειμένου να αναλυθεί η σχέση της γενικής αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών με άλλες ερμηνευτικές μεταβλητές, την ψυχική ανθεκτικότητα και το σχολικό κλίμα (συγκριμένα τις υποκλίμακες/συνιστώσες του). Η παλινδρόμηση με τη μέθοδο Enter έδειξε ότι η ψυχική ανθεκτικότητα και μόνο η υποκλίμακα της ύπαρξης στενών σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών και μεταξύ εκπαιδευτικών-μαθητών (SCInt) συμβάλλουν σημαντικά στην ερμηνεία της αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών. Οι υπόλοιπες συνιστώσες του σχολικού κλίματος δεν παίζουν σημαντικό ρόλο Έτσι,

χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της κατά βήματα παλινδρόμησης (Stepwise Regression), προκειμένου να ξαναγίνει ανάλυση για αυτές τις δύο μεταβλητές.

Η ψυχική ανθεκτικότητα είναι στατιστικά σημαντικός προβλεπτικός παράγοντας της αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, ενώ η ύπαρξη στενών σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών (και εκπαιδευτικών-μαθητών) συνεισφέρει προσθετικά στην πρόβλεψή της. Στην ψυχική ανθεκτικότητα μπορεί να αποδοθεί το 25% της αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, ενώ στις δύο μεταβλητές από κοινού μπορεί να αποδοθεί το 30%, όπως φαίνεται και στον Πίνακα 3.15.

Πίνακας 3.15

Model Summary

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,498 ^a	,248	,243	,38988
2	,553 ^b	,306	,297	,37584

a. Predictors: (Constant), Ψυχική Ανθεκτικότητα

b. Predictors: (Constant), Ψυχική Ανθεκτικότητα, SCInt

Πίνακας 3.16

Coefficients^a

Model	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
	B	Std. Error	Beta		
1. (Constant)	1,161	,276		4,201	,000
Ψυχική Ανθεκτικότητα	,335	,047	,498	7,130	,000
2. (Constant)	,817	,283		2,886	,004
Ψυχική Ανθεκτικότητα	,316	,046	,469	6,914	,000
SCInt	,198	,056	,242	3,568	,000

a. Dependent Variable: Η γενική αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών

Επιπλέον, πραγματοποιήθηκε πολλαπλή παλινδρόμηση προκειμένου να αναλυθεί η σχέση της διδακτικής αυτο-αποτελεσματικότητάς τους με τις ερμηνευτικές μεταβλητές “Ψυχική Ανθεκτικότητα” και “Σχολικό κλίμα” (συγκεκριμένα τις τέσσερις υποκλίμακες/συνιστώσες του). Η παλινδρόμηση με τη μέθοδο Enter έδειξε ότι η ψυχική ανθεκτικότητα και μόνο η υποκλίμακα της ύπαρξης στενών σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών και μεταξύ εκπαιδευτικών-μαθητών (SCInt) συμβάλλουν σημαντικά στην ερμηνεία της αίσθησης των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματικότητά τους. Οι υπόλοιπες συνιστώσες του σχολικού κλίματος δεν παίζουν σημαντικό ρόλο Έτσι, χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της κατά βήματα παλινδρόμησης (Stepwise Regression), προκειμένου να ξαναγίνει ανάλυση για αυτές τις δύο μεταβλητές.

Η ψυχική ανθεκτικότητα είναι στατιστικά σημαντικός προβλεπτικός παράγοντας ενώ η συνιστώσα του σχολικού κλίματος που αφορά τις στενές σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών (και εκπαιδευτικών με μαθητές) (SCInt) περαιτέρω συνεισφέρει προσθετικά στην πρόβλεψη της διδακτικής αυτο-αποτελεσματικότητά τους. Στην ψυχική ανθεκτικότητα μπορεί να αποδοθεί το 13% της εξαρτημένης μεταβλητής, ενώ στις δύο μεταβλητές από κοινού μπορεί να αποδοθεί το 16%, όπως φαίνεται στον Πίνακα 3.17.

Πίνακας 3.17

Model Summary

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,366 ^a	,134	,128	,43133
2	,396 ^b	,157	,145	,42700

a. Predictors: (Constant), Ψυχική Ανθεκτικότητα

b. Predictors: (Constant), Ψυχική Ανθεκτικότητα, SCInt

Πίνακας 3.18
Coefficients^a

Model	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
	B	Std. Error	Beta		
1. (Constant)	2,616	,306		8,556	,000
Ψυχική Ανθεκτικότητα	,254	,052	,366	4,875	,000
2. (Constant)	2,393	,322		7,436	,000
Ψυχική Ανθεκτικότητα	,241	,052	,347	4,644	,000
SCInt	,129	,063	,152	2,035	,044

a. Dependent Variable: Η διδακτική αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών

3.2 Συζήτηση

Το πρώτο ερώτημα που τέθηκε στα πλαίσια της παρούσας έρευνας σχετιζόταν με το επίπεδο της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών της έρευνας βρέθηκε υψηλή, με εξαίρεση πέντε εκπαιδευτικούς που εμφάνισαν ελαφρά χαμηλότερη τιμή στην ψυχική τους ανθεκτικότητα. Το γεγονός αυτό μπορεί αρχικά να προξενεί έκπληξη, δεδομένης της οικονομικής κρίσης και των γενικότερων δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι ελληνικές οικογένειες σήμερα, όμως αν αναλογιστεί κανείς τη φράση του Norman Garmezy, “Μου φαίνεται ότι δεν μπορούμε να μιλάμε για ψυχική ανθεκτικότητα εν απουσία του στρες” (Rolf, 1999, σελ. 7), καθώς και την επισήμανση των Luthar et. al. (2000) πως η έννοια της ψυχικής ανθεκτικότητας προϋποθέτει την έκθεση του ατόμου σε συγκεκριμένου κινδύνους, γίνεται αντιληπτό ότι ακριβώς επειδή η χώρα μας και οι Έλληνες διανύουν μια δύσκολη περίοδο, τους δίνονται πολλές ευκαιρίες (αντιξοότητες/δυσκολίες) για την καλλιέργεια και ανάπτυξη της ψυχικής τους ανθεκτικότητας. Σε επίπεδα άνω του μετρίου βρέθηκε η ψυχική ανθεκτικότητα των Ελλήνων εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και στην έρευνα της Καλτσή (2013).

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα αφορούσε το αν υπάρχει διαφοροποίηση της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών ανάλογα με τα δημογραφικά και επαγγελματικά τους χαρακτηριστικά (φύλο, ηλικία, πρόσθετα προσόντα, χρόνια συνολικής προϋπηρεσίας). Κανένα από τα δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών δεν βρέθηκε να επηρεάζει την ψυχική τους ανθεκτικότητα. Στα ίδια ευρήματα κατέληξε και η έρευνα της Καλτσή (2013) για τα ελληνικά δεδομένα, ενώ στη διεθνή βιβλιογραφία δεν βρέθηκαν έρευνες που να εξετάζουν αν τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά επηρεάζουν τη διαμόρφωση της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών.

Αν και η κατηγορική μεταβλητή "προϋπηρεσία", στην παρούσα έρευνα, δεν έδειξε ότι επηρεάζει την ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών, ωστόσο, το διάγραμμα της ψυχικής ανθεκτικότητας με την προϋπηρεσία (ως ποσοτική μεταβλητή) εμφάνισε μια τάση για καμπυλόγραμμη σχέση (όπως φαίνεται στο Διάγραμμα 3.2). Οι νέοι εκπαιδευτικοί εμφάνισαν μια ελαφρά αυξητική τάση όσο αυξάνει η εμπειρία τους, αυτοί με 11-25 χρόνια προϋπηρεσίας βρέθηκαν περίπου στο ίδιο υψηλό επίπεδο ψυχικής ανθεκτικότητας, ενώ για αυτούς με περισσότερα από 25 χρόνια υπήρξε μια τάση μείωσης της Ψυχικής Ανθεκτικότητας όσο αυξάνουν τα χρόνια διδακτική τους εμπειρίας. Τα ευρήματα αυτά φαίνεται να συμφωνούν και με άλλες έρευνες στο διεθνή χώρο, οι οποίες έχουν καταλήξει πως η μεταβλητή "προϋπηρεσία", τα χρόνια, δηλαδή, διδακτικής εμπειρίας του εκπαιδευτικού συνιστά έναν παράγοντα που συμβάλλει στην καλλιέργεια της ψυχικής ανθεκτικότητας (Day et al., 2006; Goddard & Foster, 2001; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2007). Αντίθετο όμως προς τις έρευνες αυτές είναι το εύρημα για τους εκπαιδευτικούς με προϋπηρεσία μεγαλύτερη των 25 χρόνων. Αν και σε έρευνες του εξωτερικού φαίνεται να αυξάνει η ψυχική τους ανθεκτικότητα, οι Έλληνες εκπαιδευτικοί παρουσίασαν μια μείωση. Η παρατήρηση αυτή ίσως μπορεί να αποδοθεί στην ψυχική και σωματική κούραση που έχει επέλθει στους εκπαιδευτικούς αυτούς σε συνδυασμό με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν λόγω της οικονομικής κρίσης τόσο σε επαγγελματικό όσο και σε οικογενειακό και ατομικό επίπεδο.

Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα αφορούσε το αν υπάρχει διαφοροποίηση της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών ανάλογα με τα χαρακτηριστικά της σχολικής μονάδας στην οποία εργάζονται (οργανικότητα και μέγεθος σχολείου, περιοχή σχολείου, κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο των μαθητών τους) ή σχέση με το σχολικό κλίμα. Κανένα από τα χαρακτηριστικά της σχολικής μονάδας στην οποία

εργάζονταν οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα δεν βρέθηκε να επηρεάζει την ψυχική τους ανθεκτικότητα. Στην έρευνα της Καλτσή (2013) όμως η περιοχή του σχολείου αναδείχτηκε ως ένας παράγοντας που είχε πολύ σημαντικό ρόλο για την ψυχική ανθεκτικότητα. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί σε σχολεία των μεγαλουπόλεων παρουσίασαν μικρότερα επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας από αυτούς που δίδασκαν σε σχολεία ημιαστικών ή και αστικών περιοχών. Ανάλογα αποτελέσματα δεν βρέθηκαν στη διεθνή βιβλιογραφία, καθώς οι έρευνες στο εξωτερικό εστιάζονται σε σχολεία τόσο των μεγαλουπόλεων (αν και η έννοια της μεγαλούπολης στο εξωτερικό, και κυρίως στην Αμερική, δεν είναι ακριβώς η ίδια με αυτήν για τα ελληνικά δεδομένα!) αλλά και της υπαίθρου, σχολεία με μαθητές από χαμηλό (ή και πολύ) χαμηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο και σημαντικές δυσκολίες στην επιβίωση τους, με στόχο να “ανακαλύψουν” τι είναι αυτό που οδηγεί τους εκπαιδευτικούς αυτών των σχολείων να επιβιώνουν και να εξελίσσονται σε τέτοια περιβάλλοντα.

Το γεγονός ότι η ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών δεν διέφερε ανάλογα με την περιοχή στην οποία βρισκόταν το σχολείο ή το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των μαθητών του, που είναι δύο παράγοντες που ίσως αναμένονταν να επηρεάζουν, εξηγείται πολύ πιθανόν και πάλι από τις ιδιαίτερες δυσκολίες που βιώνουν σχεδόν όλοι οι Έλληνες τα τελευταία πέντε περίπου χρόνια, ανεξάρτητα πλέον αν η περιοχή στην οποία διανέμουν θεωρείται “πιο καλή” (οι κάτοικοί της, δηλαδή, έχουν εισοδήματα μεγαλύτερα του μέσου όρου). Καθώς οι μισθοί όλων των οικογενειών έχουν μειωθεί σημαντικά και πολλοί γονείς έχουν χάσει μάλιστα τις δουλειές τους (ο ένας ή και οι δύο) είναι δύσκολο να εντοπίσει κανείς “πλούσιες” περιοχές και οικογένειες με υψηλού επιπέδου εισοδήματα.

Όσον αφορά το σχολικό κλίμα, αυτό βρέθηκε να έχει μια πολύ ασθενή θετική συσχέτιση με την ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών. Πιο, συγκεκριμένα, οι δύο από τις τέσσερις διαστάσεις του (η υποκλίμακα της υποστηρικτικής ηγεσίας και η υποκλίμακα της ύπαρξης στενών σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών και μεταξύ εκπαιδευτικών-μαθητών) δεν έδειξαν να συσχετίζονται καθόλου με την ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών, ενώ μόνο η συναδελφικότητα και ο επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών του σχολείου βρέθηκαν να συσχετίζονται με θετικό τρόπο και σε μέτριο βαθμό με αυτήν. Από την άλλη, η ελεγκτική/αυταρχική ηγεσία φάνηκε πως συσχετίζεται αρνητικά και σε μικρό βαθμό με την ψυχική ανθεκτικότητα. Αν και δεν έχουν βρεθεί έρευνες που να εξετάζουν το σχολικό κλίμα

σε σχέση με την ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών, ωστόσο η ηγεσία του σχολείου (διευθυντής/τρια) έχει βρεθεί ως ένας πολύ σημαντικός παράγοντας στην προαγωγή και την ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών (Peters & Pearce, 2012), σε αντίθεση με τα ευρήματα της παρούσας έρευνας. Οι Peters & Pearce (2012) μέσα από συνεντεύξεις διευθυντών και πρωτοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών σε 59 σχολεία βρήκαν πως η ψυχική ανθεκτικότητα των νέων εκπαιδευτικών ενισχύεται όταν η ηγεσία του σχολείου:

- ενδιαφέρεται για την ευημερία και την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών αυτών,
- συμβάλει ενεργά στην πρόσληψη τους ως εκπαιδευτικοί και στην εισαγωγή τους στη σχολική κοινότητα και ζωή,
- μοντελοποιεί και προάγει τις σχέσεις που στηρίζονται “στην εμπιστοσύνη, τη γενναιοδωρία, την εξυπηρετικότητα και τη συνεργατικότητα” (Barth, 2006, σ. 9),
- καθοδηγεί την ανάπτυξη σχολικής κουλτούρας που στηρίζει τη μάθηση και την ευημερία του προσωπικού και των μαθητών,
- διαπραγματεύεται τις δημοκρατικές και συνεργατικές διαδικασίες,
- καθοδηγεί μέσα από μια “ανθρωπιστική” προσέγγιση, η οποία αναγνωρίζει τη σημασία της οικοδόμησης της αυτοεκτίμησης, και, επίσης, την ανάπτυξη των επαγγελματικών γνώσεων και δεξιοτήτων.

Επίσης, οι σχέσεις με τους συναδέλφους και την διοίκηση βρέθηκαν να επηρεάζουν την ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών στα διάφορα στάδια της καριέρας τους στην έρευνα των Day et al. (2006). Η Crawford (2009) επισημαίνει πως κεντρικός πυλώνας του σχολείου είναι οι σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ εκπαιδευτικού-μαθητή, γονέα-μαθητή, γονέα-εκπαιδευτικού, μεταξύ των εκπαιδευτικών και μεταξύ των μαθητών. Οι Wang et. al. (1997a) αναφέρουν πως πολλοί ερευνητές αναγνωρίζουν ότι η ηγεσία είναι ένα ουσιαστικός παράγοντας που συμβάλλει στη βελτίωση του επιπέδου της σχολικής μονάδας.

Ένα τέταρτο ζητούμενο της έρευνας ήταν να εξετάσει αν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών και της αντίληψής τους για το σχολικό κλίμα της μονάδας όπου υπηρετούν με την αυτο-αποτελεσματικότητά τους (γενική και διδακτική).

Βρέθηκε υψηλή, στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών και της αυτο-αποτελεσματικότητάς τους, τόσο της γενικής όσο και της διδακτικής. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με αρκετές έρευνες, οι

οποίες τονίζουν ότι η αίσθηση της αυτο-αποτελεσματικότητας μπορεί να συνιστά ένα συστατικό της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών (Gu & Day, 2007; Henderson & Milstein, 2003; Pajares, 1996; Tschannen-Moran et al., 1998; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2007; Yost, 2006). Οι εκπαιδευτικοί που έχουν ισχυρή αυτο-αποτελεσματικότητα θα επιδείξουν πιθανότατα μεγαλύτερη προσπάθεια, επιμονή και ψυχική ανθεκτικότητα κατά το σχεδιασμό και την υλοποίηση της διδασκαλίας, επισημαίνουν οι Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy (2007). Οι ψυχικά ανθεκτικοί εκπαιδευτικοί είναι βαθυστόχαστοι, μπορούν να επιλύσουν προβλήματα, καθώς και να νιώσουν σίγουροι για την ικανότητά τους να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μαθητών τους. Αυτό, όπως αναφέρει η Yost (2006), οδηγεί σε υψηλά επίπεδα της αυτο-αποτελεσματικότητάς τους, η οποία με τη σειρά της οδηγεί σε μεγαλύτερη επιμονή και ανάληψη ρίσκων.

Σε γενικές γραμμές βρέθηκε στατιστικά σημαντική συσχέτιση του αντιλαμβανόμενου σχολικού κλίματος με την αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών (υψηλή συσχέτιση με τη γενική αυτο-αποτελεσματικότητα και μέτρια συσχέτιση με τη διδακτική). Συγκεκριμένα, η συναδελφικότητα και ο επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών του σχολείου, καθώς και η ύπαρξη στενών σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών και μεταξύ εκπαιδευτικών-μαθητών (υποκλίμακες SCCol και SCInt αντίστοιχα) φαίνεται να επηρεάζουν τη διαμόρφωση της αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών (γενική και διδακτική). Η υποστηρικτική ηγεσία βρέθηκε να συσχετίζεται σε υψηλό βαθμό με την γενική μόνο αυτο-αποτελεσματικότητα, ενώ η ελεγκτική/αυταρχική ηγεσία συσχετίζεται σε μέτριο βαθμό και με αρνητικό τρόπο και πάλι μόνο με τη γενική αυτο-αποτελεσματικότητα.

Επομένως, γίνεται φανερό πως οι σχέσεις των εκπαιδευτικών με τους μαθητές και οι σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των εκπαιδευτικών και στηρίζονται στην συναδελφικότητα και τον επαγγελματισμό, καθώς και ο υποστηρικτικός/ενθαρρυντικός ρόλος του διευθυντή (ή της διευθύντριας) της σχολικής μονάδας συνιστούν παράγοντες που συμβάλλουν στην αντίληψη που διαμορφώνουν οι εκπαιδευτικοί αυτού του σχολείου για την αυτο-αποτελεσματικότητά τους. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με διάφορες έρευνες στη διεθνή βιβλιογραφία.

Κι άλλοι ερευνητές έχουν βρει πως η αυτο-αποτελεσματικότητα είναι μια έννοια που επηρεάζεται από το σχολικό κλίμα του σχολείου και τις διάφορες διαστάσεις του, όπως η υποστήριξη που παρέχεται μες στο σχολείο, η συμπεριφορά της διοίκησης, οι διαδικασίες για τη λήψη αποφάσεων, η αίσθηση της

συντροφικότητας και αλληλεγγύης μεταξύ του προσωπικού του σχολείου, οι σχέσεις του εκπαιδευτικού με τους μαθητές και τη συμπεριφορά των μαθητών (Gu & Day 2007; Leroux & Théorêt, 2014). Η ύπαρξη στενών σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών (και εκπαιδευτικών-μαθητών) έχει βρεθεί ερευνητικά ως ένας σημαντικός περιβαλλοντικός προστατευτικός παράγοντας. Άλλοι τέτοιοι παράγοντες είναι η συναδελφική υποστήριξη, η ισχυρή ηγεσία που δείχνει το ενδιαφέρον και την υποστήριξή της, η ύπαρξη σχέσεων με ένα μέντορα, καθώς και με συναδέλφους και η υποστήριξη από την οικογένεια και τους φίλους (Anderson & Olsen 2006; Bobek, 2002; Howard & Johnson, 2004; Goddard & Foster, 2001; Sumsion, 2004; Olsen & Anderson, 2007; Yost, 2006).

Η ύπαρξη κοινωνικών δεσμών σε ένα σχολείο βρέθηκε ερευνητικά ως ο ισχυρότερος παράγοντας πρόβλεψης του επιπέδου της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών (Lee, Dedrick & Smith, 1991, ο.π. αναφ. Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2007). Έρευνες έχουν δείξει, επίσης, ότι οι μαθητές μπορούν να προσφέρουν πραγματική υποστήριξη στους εκπαιδευτικούς μέσα από την ανάπτυξη ισχυρών θετικών σχέσεων μεταξύ τους (Brunetti, 2006; Kitching et al., 2009). Οι στενές σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών συνιστούν ένα από τα έξι χαρακτηριστικά των τάξεων που χαρακτηρίζονται ως ψυχικά ανθεκτικές, σύμφωνα με τους Doll et. al. (2009). Επίσης, σε έρευνα του Smylie (1988, ο.π. αναφ. Coladarcí, 1992) βρέθηκε πως οι αλληλεπιδράσεις ενός εκπαιδευτικού με τους συναδέλφους του σχετικά με θέματα της εκπαίδευσης έχει μια θετική, έμμεση, επίδραση στην προσωπική αποτελεσματικότητά του.

Οι Moore & Esselman (1994) βρήκαν πως η βελτίωση της διδασκαλίας και του κλίματος των σχολείων, μεταξύ άλλων παραγόντων, μπορούν να επηρεάσουν θετικά την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Ακόμη, μια θετική ατμόσφαιρα στο σχολείο (που εστιάζεται στη διδασκαλία) είναι παράγοντας που συνεισφέρει στην αίσθηση των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματικότητα στη διδασκαλία τους. Η Jarzabkowski (2002) παρατήρησε πως σε σχολεία που βρέθηκε θετικά συναισθηματικό κλίμα, τα άτομα αποκάλυπταν μεταξύ τους τόσο τα δυνατά όσο και τα αδύναμά τους σημεία και, καθώς γνώριζαν καλύτερα τις διαπροσωπικές τους σχέσεις, μπόρεσαν να προσφέρουν βοήθεια με τον κατάλληλο τρόπο ή να δείξουν την εκτίμησή τους προς τους συναδέλφους τους.

Η ηγεσία του σχολείου έχει επίσης συνδεθεί με την αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών σε διάφορες έρευνες. Σχολεία στα οποία ο/η διευθυντής/τρια ήταν

σε θέση να εμπνεύσει κοινό αίσθημα αποστολής μεταξύ των εκπαιδευτικών και όπου οι αταξίες των μαθητών περιορίζονταν στο ελάχιστο ήταν σχολεία στα οποία οι εκπαιδευτικοί είχαν μια πιο δυνατή αίσθηση για την αποτελεσματικότητά τους. Επιπλέον, οι διευθυντές που χρησιμοποιούσαν τη θέση τους για να παρέχουν πόρους στους εκπαιδευτικούς και να τους προστατεύουν από διασπαστικούς παράγοντες και, παράλληλα επέτρεπαν στους εκπαιδευτικούς να είναι ευέλικτοι στη διδασκαλία τους, δημιούργησαν ένα πλαίσιο που επέτρεπε την καλλιέργεια μιας ισχυρή αυτο-αποτελεσματικότητας. Τέλος, όταν η ηγεσία ενός σχολείου μοντελοποιούσε κατάλληλες συμπεριφορές και προσέφερε ανταμοιβές με γνώμονα τις επιδόσεις των εκπαιδευτικών, η αίσθηση για την αποτελεσματικότητας έτεινε να είναι ισχυρότερη (Hipp & Bredeson, 1995; Lee et al., 1991, ο.π. αναφ. Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2007; Hoy & Woolfolk, 1990b, ο.π. αναφ. Coladarci, 1992).

Το τελευταίο ερευνητικό ερώτημα είχε ως στόχο να εξετάσει ποιος είναι ο συνδυασμός εκείνος από τις μεταβλητές που αφορούν την ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών και την αντίληψή τους για το σχολικό κλίμα της μονάδας όπου υπηρετούν που μπορεί να προβλέψει την αυτο-αποτελεσματικότητά τους (γενική και διδακτική). Η ψυχική ανθεκτικότητα και η ύπαρξη στενών σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών και μεταξύ εκπαιδευτικών-μαθητών, προσθετικά, βρέθηκαν ως στατιστικά σημαντικοί παράγοντες που μπορούν να προβλέψουν το επίπεδο της αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, τόσο της γενικής όσο και της διδακτικής. Αν και υπάρχουν έρευνες, όπως φαίνεται παραπάνω, που να συμφωνούν πως καθένας από τους παράγοντες αυτούς ξεχωριστά μπορεί να προβλέψει την αυτο-αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού, ωστόσο δεν βρέθηκαν έρευνες που να συμφωνούν ή και να διαφωνούν με το εύρημα της παρούσας έρευνας.

3.3 Περιορισμοί της έρευνας

Στους περιορισμούς της έρευνας περιλαμβάνονται το δείγμα και η αντιπροσωπευτικότητά του. Ο πληθυσμός που συνιστά το δείγμα περιορίστηκε σε ένα τμήμα (περιοχές) που ήταν περισσότερο προσιτό για λόγους οικονομικούς και εξαιτίας στενών χρονικών περιθωρίων. Το δείγμα δεν είναι τυχαίο με τη στατιστική έννοια του όρου κι έτσι δεν μπορούν να γίνουν ασφαλείς γενικεύσεις στον ευρύτερο

πληθυσμό των εκπαιδευτικών. Έτσι, η παρούσα έρευνα περιορίζεται στην απόδοση των τάσεων που αντιστοιχούν στην ψυχική ανθεκτικότητα και στην αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών.

Ακόμη, ένα ποσοστό των ερωτηθέντων δε συμπλήρωσε όλες τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου. Αυτό βέβαια είναι πιθανό να επηρεάσει την εγκυρότητα των αποτελεσμάτων, καθώς ο λόγος για τον οποίο κάποιοι δεν απάντησαν σε ορισμένα ερωτήματα ενδεχομένως να σχετίζεται με μια συγκεκριμένη στάση-πεποίθηση απέναντι σε κάποιες από τις δηλώσεις και όχι απλά σε απροσεξία ή αφηρημάδα.

Επίσης, το ερωτηματολόγιο της έρευνας περιλαμβάνει αποκλειστικά ερωτήσεις κλειστού τύπου κι έτσι εμπεριέχεται ο κίνδυνος της τυχαίας ή ψευδής απάντησης, γεγονός που και πάλι μπορεί να επηρεάσει την εγκυρότητα των αποτελεσμάτων της έρευνας.

3.4 Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες

Η συγκεκριμένη εργασία προσπάθησε να αναδείξει το επίπεδο της ψυχικής ανθεκτικότητας Ελλήνων εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς και την πιθανή σχέση της με την αντίληψη που έχουν οι εκπαιδευτικοί για την αυτο-αποτελεσματικότητά τους και το σχολικό κλίμα της μονάδας τους. Είναι σημαντικό να γίνουν έρευνες που θα εστιάσουν σε ευρύτερο και πιο αντιπροσωπευτικό δείγμα της επικράτειας και από την άλλη να περιέχουν δείγμα εκπαιδευτικών και από τις δύο βαθμίδες της εκπαίδευσης.

Μια συνδυασμένη ποιοτική και ποσοτική έρευνα (με εκτενέστερο ερωτηματολόγιο και συνεντεύξεις) ενδεχομένως να αναδείκνυε περισσότερες πτυχές στο θέμα της ψυχικής ανθεκτικότητας των Ελλήνων εκπαιδευτικών, όπως παράγοντες από τους οποίους επηρεάζεται η διαμόρφωσή της, στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι Έλληνες εκπαιδευτικοί για να ανταπεξέλθουν σε αντιξοότητες και προτάσεις για τρόπους και προγράμματα προώθησης και καλλιέργειά της.

Επίσης, διαχρονικές έρευνες στην Ελλάδα κατά τη διάρκεια της οικονομικής κρίσης που διανύουμε και από την περίοδο μετά την κρίση πιθανότατα να έδιναν σημαντικά ερευνητικά δεδομένα για την εξέλιξη και την πρόοδο πάνω στην έρευνα της ψυχικής ανθεκτικότητας.

Τέλος, θα είχε ιδιαίτερο ενδιαφέρον να ερευνηθεί αν η γενικότερη αντίληψη που έχει το άτομο για την κατάσταση (πολιτική-κοινωνική-οικονομική-ηθική) σήμερα κι ο τρόπος που έχει επιλέξει να βιώνει τα πράγματα επηρεάζουν τη διαμόρφωση της ψυχικής ανθεκτικότητας του και την αντίληψη που έχει για αυτήν.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξένη

Anderson, R. N., Greene, M. L. & Loewen, P. S. (1988). Relationships among teachers' and students' thinking skills, sense of efficacy, and student achievement. *Alberta Journal of Educational Research*, 34 (2), 148–165.

Anderson, L. & Olsen, B. (2006). Investigating early career urban teachers' perspectives on and experiences in professional development. *Journal of Teacher Education*, 57(4), 359–377.

Anthony, E.J. (1974). Introduction: The syndrome of the psychologically vulnerable child. In E.J. Anthony & C. Koupernik (eds), *The child in his family: Children at Psychiatric Risk* (Vol. 3, pp. 3-10). New York: Wiley.

Arastaman, G. & Balci, A. (2013). Investigation of High School Students' Resiliency Perception in terms of Some Variables. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 13(2), 922-928.

Bailey, S.S. (1988). The relationship between leadership styles of high school principals and school climate as perceived by teachers. *Dissertation Abstracts International*, 50 (9), 2713A. (UMI No. 9001086)

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.

Bandura, A. (1986). *Social foundation of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs. NJ: Prentice Hall.

Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V.S. Ramachaudan (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4, pp. 71-81), New York: Academic Press. (Reprinted in H. Friedman [Ed.], *Encyclopedia of mental health*. San Diego, CA: Academic Press,

1998).

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The Exercise of Control.* New York: W. H. Freeman and Comp.

Bandura, A. & Schunk, D. (1981). Cultivating confidence, self-efficacy and intrinsic interest through proximal self-motivation. *Journal of personality and social psychology*, 41(3), 586-598.

Beegly, M. & Cicchetti, D. (1994). Child maltreatment, attachment and selfsystem: Emergence of an internal state of lexicon in toddlers at high social risk. *Development and Psychopathology*, 6(1), 5-30.

Beltman, S., Mansfield, C. & Price, A. (2011). Thriving not just surviving: A review of research on teacher resilience. *Educational Research Review*, 6(3), 185–207.

Benard, B. (1991). *Fostering resiliency in kids: Protective factors in the family, school, and community.* Portland, OR: Western Regional Center for Drug Free Schools and Communities.

Benard, B. (1997). *Turning it around for all youth: From risk to resilience* (ERIC/CUE Digest No. 126). New York: ERIC Clearinghouse on Urban Education.

Benard, B. (2004). *Resiliency: What have we learned?.* San Francisco, CA: WestEd.

Bezzina, M. & Butcher, J. (Eds.). (1990). Teacher efficacy and classroom management beliefs. In *The changing face of the professional education: Collected papers of the Australian Association for Research in Education annual conference* (pp. 91-98). North Ryde, NSW: Australian Association for Research in Education.

Biddele, B. J., Good, T. L. & Goodson, I. F (1997). The Changing World of Teachers. In B. J. Biddele, T. L. Good & I. F . Goodson (eds.), *International Handbook of Teachers and Teaching* (Vol. 1, pp. 1-10). Netherlands: Kluwer Academic Publishers.

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

Brouwers, A. & Tomic, W. (2003). A test of the factorial validity of the Teacher Efficacy Scale. *Research in Education*, 69, 67-79.

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

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

Castro, A. J., Kelly, J. & Shih, M. (2009). Resilience strategies for new teachers in high-needs areas. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 622–629.

Caprara, G. V., Barbaranelli, C, Steca, P. & Malone, P. S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology*, 44, 473–490.

Chan, D. W. (2008). Emotional intelligence, self-efficacy, and coping among Chinese prospective and in-service teachers in Hong Kong. *Educational Psychology*, 28(4), 397–408.

Chan, W. Y., Lau, S., Nie, Y., Lim, S. & Hogan, D. (2008). Organizational and Personal Predictors of Teacher Commitment: The Mediating Role of Teacher Efficacy and Identification With School. *American Educational Research Journal*, 45(3), 597-630.

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

Christie, P. & Potterton, M. (1999). *Resilient' schools: a South African study.* Ανακτήθηκε στις 5 Σεπτεμβρίου 2014 από http://www.unigaia-brasil.org/pdfs/Resiliencia/PCS_Readings_section%204_reading%2011.pdf

Coie, J. T., Watt, N. F., West, S. G., Hawkins, J. D., Asarnow, J. R., Markan, H. J., Ramey, S. L., Shure, M. & Long, B. (1993). The science of prevention: A conceptual framework and some directions for a national research program. *American Psychologist*, 48, 1013-1022.

Cohen, J. (2013). Creating a positive school climate: a foundation for resilience. In Goldstein, S. & Brooks, R. B. (eds.), *Handbook of Resilience in Children* (pp. 411-423). New York: Springer.

Coladarci, T. (1992). Teachers' sense of efficacy and commitment to teaching. *Journal of Experimental Education*, 60, 323-337.

Comer, J. P., Haynes, N. M., Joyner, E. T. & Ben-Avie, M. (Eds.) (1996). *Rallying the whole village: The Comer process for reforming education.* New York: Teachers College Press.

Comfort, L. K. (1999). *Shared Risk: Complex Systems in Seismic Response.* New York: Pergamon Press.

Coutu, L.D. (2002). How resilience works. *Harvard Business Review*, 80(5), 46-55.

Cowen, E. L. (1994). The enhancement of psychological wellness: Challenges and opportunities. *American Journal of Community Psychology*, 22, 148-180.

Cowen, E. L., Hightower, A. O., Pedro-Carrol, J. L., Work, W. C., Wyman, P. A. & Haffey, W. G. (1996). *School-based prevention for children at risk: The primary mental health project.* Washington, DC: American Psychological Association.

Chang, M. L. (2009). An Appraisal Perspective of *Teacher Burnout: Examining the Emotional Work of Teachers.* *Educational Psychology Review*, 21, 193-218.

Crawford, M. (2009). Emotional coherence in primary school headship. *Educational Management Administration & Leadership*, 35(4), 521–534.

Csikszentmihalyi, M. (1997). Finding flow: The psychology of engagement with everyday life. New York: Harper Collins.

Darwin, C. (1859). *On the Origins of species by means of Natural Selection*. London: John Muray, Ανακτήθηκε στις 1 Ιουλίου 2014 από http://darwin-online.org.uk/converted/pdf/1859_Origin_F373.pdf

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

Day, C. & Gu, Q. (2007). Variations in the conditions for teachers' professional learning and development: Sustaining commitment and effectiveness over a career. *Oxford Review of Education*, 33(4), 423–443.

Day, C., Stobart, G. Sammons, P., Kington, A., Gu, Q., Smees, R. & Mujtaba, T. (2006). *Variations in teachers' work, lives and effectiveness (VITAE)*. Ανακτήθηκε στις 30 Οκτωβρίου 2013 από <http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20130401151715/http://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/RB743.pdf>

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

Doll, B. & Lyon, M. (1998). Risk and resilience: Implications for the practice of school psychology. *School Psychology Review*, 27, 348-363.

Doll, B., Zucker, S. & Brehm, K. (2009). *Σχολικές τάξεις που προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα: Πώς να δημιουργήσουμε ευνοϊκό περιβάλλον για μάθηση*. Επιστημονική επιμέλεια ελληνικής έκδοσης και πρόλογος: Χ. Χατζηχρήστου.

Μετάφραση: Ε. Θεοχαράκη, Αθήνα: Τυπωθήτω.

Doney, P.A. (2010). The resilience process in novice secondary science teachers. *Unpublished doctoral dissertation*, University of Georgia, Athens.

Durlak, J.A. (1998). Common risk and protective factors in successful prevention programs. *American Journal of Orthopsychiatry*, 68(4), 512-520.

Dyer, J. G. & McGuinness, T. M. (1996). Resilience: Analysis of the concept. *Archives of Psychiatric Nursing*, 10, 276-282.

Esquivel, G.B., Doll, B. & Oades-Sese, G.V. (2011). Introduction to the special issue: Resilience in schools. *Psychology in the Schools*, 48(7), 649-651.

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

Finn, J. & Rock, D. (1997). Academic success among students at risk for school failure. *Journal of Applied Psychology*, 82(2), 221-234.

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

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

Fredrickson, B. & Tugade, M. (2004). Resilient individuals use positive emotions to bounce back from negative emotional experiences. *Journal of Personality and Social Psychology*, 86(2), 320–333.

Freitas, A.L. & Downey, G. (1998). Resilience: a dynamic perspective. *International Journal of Behavioral Development*, 22(2), 263-285.

Freiberg, H. J. & Stein, T. A. (1999). Measuring Improving and Sustaining Healthy Learning Environments. In H. J. Freiberg (Ed.). *School climate: Measuring Improving and Sustaining Healthy Learning Environment* (pp. 11-29). London: Falmer.

Freiberg, H. L. (1998). Measuring School Climate: Let me count the ways. *Educational Leadership*, 56(1), 22-26.

Friedman, I. A. & Kass. E. (2002). Teacher self-efficacy: a classroom-organization conceptualization. *Teaching and Teacher Education*, 18(6), 675–686.

Garmezy, N. (1970). Process and reactive schizophrenia: Some concepts and issues. *Schizophrenia Bulletin*, 2, 30-74.

Garmezy, N. (1991). Resilience in children's adaptation to negative life events and stressed environments. *Pediatrics*, 20, 459–466.

Gavora, P. (2010). Slovak pre-service teacher self-efficacy: Theoretical and research considerations. *The New Educational Review*, 21(3), 17–30.

Gibbs, C. J. (2002). *Effective Teaching: exercising self-efficacy and thought control of action*. Ανακτήθηκε στις 20 Οκτωβρίου 2013 από <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00002390.htm>.

Goddard, J., & Foster, R. (2001). The Experiences of neophyte teachers: A critical constructivist assessment. *Teaching and Teacher Education*, 17, 349–365.

Grotberg, E. (1995). *A guide to promoting resilience in children: Strengthening the human spirit*. Ανακτήθηκε στις 20 Φεβρουαρίου 2014 από <http://resilnet.uiuc.edu/library/grotb95b.html>

Grotberg, E. (1997). The International Resilience Project: Findings from the Research and the Effectiveness of Interventions. In B. Bain et al. (Eds.), *Psychology and Education in the 21st Century: Proceedings of the 54th Annual Convention* (pp.

118-128). International Council of Psychologists, Edmonton: ICP Press.

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

Haplin, A. & Croft, D. (1963). *The organization climate of schools*, U. S. Office of Education Research project, Chicago: University of Chicago Press.

Henderson, N. & Milstein, M. M. (1996). *Resiliency in schools*. Thousand Oaks, CA: Corwin.

Henderson, N. & Milstein, M. M. (2003). *Resiliency in schools: Making it happen for students and educators*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Harvey, J. & Delfabbro, P.H. (2004). Psychological resilience in disadvantaged youth: a critical overview. *Australian Psychologist*, 39(1), 3-13.

Henderson, N. & Milstein, M. M. (2008). *Σχολεία που προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα*. Χ. Χατζηχρήστου (επιμ.). Β. Βασσάρα (μτφρ.), Αθήνα: Τυπωθήτω.

Henson, R. K. (2001). *Teacher self-efficacy: Substantive implications and measurement dilemmas*. Ανακτήθηκε στις 20 Φεβρουαρίου 2014 από <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED452208.pdf>

Higgins, G. O. (1994). *Resilient adults: Overcoming a cruel past*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Holling, C.S., D.W. Schindler, B.W. Walker & J. Roughgarden (1995). Biodiversity in the functioning of ecosystems: an ecological synthesis. In C. Perrings, K.G. Maler, C. Folke, C.S. Holling and B.O. Jansson (eds.), *Biodiversity loss: economic and ecological issues* (pp. 44–83). Cambridge University Press, Cambridge.

Howard, S. & Johnson, B. (2004). Resilient teachers: Resisting stress and burnout.

Social Psychology of Education, 7(4), 399–420.

Hoy, A. W. & Spero, R. B. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education*, 21(6), 343–356.

Hoy, W. K. & Miskel, C. (2005). *Educational Administration Theory, Research and Practice*. New York: Mc Graw-Hill, Inc.

Hupfeld, K. (2007). *A review of the literature: Resiliency skills and dropout prevention*. Ανακτήθηκε στις 20 Οκτωβρίου 2013 από http://datacenter.spps.org/sites/2259653e-ffb3-45ba-8fd6-04a024ecf7a4/uploads/SC_Resiliency_WP_FNL%255B1%255D.pdf

Imants, J & Zoelen, A. V. (1995). Teachers' Sickness Absence in Primary Schools, School Climate and Teachers' Sense of Efficacy, *School Organisation: Formerly School Organisation*, 15(1), 77-86.

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

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

Judge, S. (2005). Resilient and vulnerable at-risk children. Protective factors affecting early school competence. *Journal of Children and Poverty*, 11(2), 149-168.

Peters, J. & Pearce. J. (2012). Relationships and early career teacher resilience: a role for school principals, *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 18(2), 249-262.

Kaldi, S. (2009). Student teachers' perceptions of self-competence in and emotions/stress about teaching in initial teacher education. *Educational Studies*, 35(3),

349–360.

Kaplan, H. B. (1999). Toward an Understanding of Resilience: A Critical Review of Definitions and Models. In M. D. Glantz & J. L. Johnson (eds.), *Resilience and Development* (pp. 17–83). New York: Kluwer Academic.

Kitching, K., Morgan, M. & O’Leary, M. (2009). It’s the little things: Exploring the importance of commonplace events for early-career teachers’ motivation. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15(1), 43–58.

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

Klohnen, E. C. (1996). Conceptual analysis and measurement of the construct of ego-resiliency. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 1067–1079.

Klusmann, U., Kunter, M., Trautwein, U., Lüdtke, O. & Baumert, J. (2008). Teachers’ occupational well-being and quality of instruction: The important role of self-regulatory patterns. *Journal of Educational Psychology*, 100(3), 702–715.

Knight, C. (2007). A resilience framework: perspectives for educators. *Health Education*, 107(6), 543-555.

Koutrouba, K. (2012). A profile of the effective teacher: Greek secondary education teachers’ perceptions, *European Journal of Teacher Education*, 35(3), 359-374.

Kowalski, T. & Reitzug, U. (1993). *Contemporary School Administration*. New York: Longman.

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

Leontopoulou, S. (2006). Resilience of Greek youth at an educational transition

point: the role of locus of control and coping strategies as resources. *Social Indicators Research*, 76, 95-126.

Leroux, M. & Théorêt, M. (2014). Intriguing empirical relations between teachers' resilience and reflection on practice. *Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives*, 15(3), 289-303.

Luthar, S. S. (1996). Resilience: A construct of value? Paper presented at the 104th Annual Convention of the American Psychological Association; Toronto, Ontario.

Luthar, S. S. (1999). *Poverty and children's adjustment*. Los Angeles: Sage

Luthar, S. S. & Cicchetti, D. (2000). The construct of resilience: Implications for intervention and social policy. *Development and Psychopathology*, 12, 857-885.

Luthar, S.S., Cicchetti, D. & Becker, B. (2000). The construct of resilience: a critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*, 71(3), 543–562.

Mallak, L. A. (1998). Resilience in the Healthcare Industry. Paper presented at the Seventh Annual Engineering Research Conference, Banff, Alberta, Canada, 9–10 May.

Manning, M. L. & Saddlemire, R. (1996). Developing a sense of community in secondary schools. *National Association of Secondary School Principals*, 80(584), 41-48.

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.

Manyena, S. B. (2006). The concept of resilience revisited. *Disasters*, 30(4), 433–450.

Marshall, M. L. (2007). *Examining School Climate: Defining Factors and*

Educational Influences, Center for Research on School Safety, School Climate and Classroom Management, Georgia State University.

Masten, A. S. (1994). Resilience in individual development: Successful adaptation despite risk and adversity. In M. Wang & E. Gordon (Eds.), *Risk and Resilience in Inner City America: Challenges and Prospects* (pp. 3-25). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56, 227-238.

Masten, A. S. (2007). Resilience in developing systems: Progress and promise as the fourth wave rises. *Development and Psychopathology*, 19, 921-930.

Masten, A. S. (2011). Resilience in children threatened by extreme adversity: Frameworks for research, practice, and translational synergy. *Development and Psychopathology*, 23, 141-154.

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

Masten, A. S. & Coatsworth, J. D. (1995). Competence, resilience, and psychopathology. In D. Cicchetti & D. J. Cohen (Eds.), *Developmental psychopathology: Risk, disorder, and adaptation* (Vol. 2, pp. 715-752), New York: Wiley.

Masten, A. S. & Coatsworth, J. D. (1998). The development of competence in favorable and unfavorable environments: Lessons from research on successful children. *American Psychologist*, 53(2), 205-220.

Masten, A.S. & Curtis, W.J. (2000). Integrating competence and psychopathology: Pathways toward a comprehensive science of adaptation in development. *Development and Psychopathology*, 12, 529-550.

Masten, A. S., Herbers, J., Cutuli, J. & Lafavor, T. (2008). *Promoting competence and resilience in the school context.* Ανακτήθηκε στις 22 Οκτωβρίου 2013 από <http://moodwatchers.com/wp/wp-content/uploads/2012/07/Promoting-competenceresilience-in-the-school-context..pdf>

McMillan, J. H. & Reed, D. F. (1994). At-risk students and resiliency: Factors contributing to academic success. *The Clearing House*, 67, 137-40.

McCormack, A. & Gore, J. (2008). *If only I could just teach: Early career teachers, their colleagues, and the operation of power.* Paper presented at the annual conference of the Australian Association for Research in Education, Brisbane. Ανακτήθηκε στις 6 Ιουνίου 2014 από <http://www.aare.edu.au/data/publications/2008/mcc08185.pdf>

Midgley, C., Feldlaufer, H. & Eccles, J. (1989). Change in teacher efficacy and student self- and task-related beliefs in mathematics during the transition to junior high school. *Journal of Educational Psychology*, 81, 247–258.

Mintzberg, H. (1979). *The Structuring of Organizations.* Englewood Cliffs, N. J.: Prentice Hall.

Moore, W. P. & Esselman, M. E. (1994). *Exploring the Context of Teacher Efficacy: The Role of Achievement and Climate.* Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Division K, New Orleans.

Morales, E.E. (2000). A contextual understanding of the process of educational resilience: high achieving Dominican American students and the “resilience cycle”. *Innovative Higher Education*, 25(1), 7-22.

Moos, R. H. (1979). *Evaluating educational environments: Procedures, measures, findings and policy implications.* San Francisco: Jossey-Bass.

Morgan, M., Ludlow, L., Kitching, K., O’Leary, M. & Clarke, A. (2010). What makes teachers tick? Sustaining events in new teachers’ lives. *British Educational*

Research Association, 36(2), 191–208.

Morrison, G. M., Brown, M., D'Incau, B., O'Farrell, S. L. & Furlong, M. J. (2006). Understanding resilience in educational trajectories: Implications for protective possibilities. *Psychology in the Schools*, 43(1), 19-31.

Mrazek, P. & Mrazek, D. (1987) Resilience in child maltreatment victims: a conceptual exploration, *Child Abuse and Neglect*, 11, 357-366.

Mulholland, J. & Wallace, J. (2001). Teacher induction and elementary science teaching: enhancing self-efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 17, 243–261.

Noble, T. & McGrath, H. (2008). The positive educational practices framework: A tool for facilitating the work of educational psychologists in promoting pupil wellbeing. *Educational & Child Psychology*, 25(2), 119-134.

O'Dougherty-Wright M., Masten A.S., Northwood A. & Hubbard J. J. (1997). Long-term effects of massive trauma: Developmental and psychobiological perspectives. In: D. Cicchetti & S. L. Toth (eds.), *Developmental perspectives on trauma: Theory, Research, and Intervention* (Vol. 8, pp. 181–225). Rochester Symposium on Developmental Psychopathology, Rochester, NY: University of Rochester Press.

Olsen, B. & Anderson, L. (2007). Courses of action: A qualitative investigation into urban teacher retention and career development. *Urban Education*, 42(1), 5–29.

Ormrod, J. E. (2006). *Educational Psychology: Developing Learners (5th ed.), glossary*. N.J., Merrill: Upper Saddle River.

O'Rourke, D.A. (2004). The measurement of pain in infants, children and adolescents: from policy to practice. *Physical Therapy*, 84, 560-570.

Oswald, M., Johnson, B. & Howard, S. (2003). Quantifying and evaluating resilience-promoting factors: Teachers' beliefs and perceived roles. *Research in*

Education, 70, 50–64.

Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66, 543-578.

Pajares, F. (2002). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62, 307-332.

Patterson, J. M. (2002). Integrating family resilience and family stress theory. *Journal of Marriage and Family*, 64(2), 349-360.

Patterson, J. H., Collins, L. & Abbott, G. (2004). A study of teacher resilience in urban schools. *Journal of Instructional Psychology*, 31(1), 3–11.

Peterson K. & Deal, T. (1998). How Leaders Influence the Culture of Schools, *Educational Leadership*, 56(1), 28-30.

Pianta, R. C. & Steinberg, M. (1992). Teacher-child relationships and the process of adjusting to school. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 57, 61-80.

Pianta, R. C. & Walsh, D. J. (1996). *High-risk children in schools: Constructing sustaining relationships*. New York: Routledge.

Poulou, M. (2007). Social resilience within a social and emotional learning framework: The perceptions of teachers in Greece. *Emotional & Behavioral Difficulties*, 12(2), 91-104.

Price, A., Mansfield, C. & McConney, A. (2012). Considering teacher resilience from critical discourse and labour process theory perspectives. *British Journal of Sociology of Education*, 33 (1), 81-95.

Rolf, J. E. (1999). Resilience: An Interview with Norman Garmezy.. In M. D. Glantz & J. L. Johnson (eds.), *Resilience and Development* (pp. 4-14). New York: Kluwer

Academic.

Ross, J. A. (1994). *Beliefs that make a difference. The origins and impacts of teacher efficacy.* Paper presented at the Annual meeting of the Canadian Association for Curriculum Studies. Ανακτήθηκε στις 22 Οκτωβρίου 2013 από <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED379216.pdf>

Ross, J. & Bruce, C. (2007). Professional development effects on teacher efficacy: Results of randomized field trial. *The Journal of Educational Research*, 101(1), 50-60.

Rutter, M. (1987). Psychosocial resilience and protective mechanisms. *American Journal of Orthopsychiatry*, 3, 16-31.

Rutter, M. (1979). Maternal deprivation, 1972-1978: New findings, new concepts, new approaches. *Child Development*, 20, 285-305.

Rutter, M. (1990). Competence under stress: Risk and protective factors. In J. Rolf, A. S. Masten, D. Cicchetti, K. H. Nuechterlein & S. Weintraub (eds.), *Risk and protective factors in the development of psychopathology* (pp. 181-214). New York: Cambridge University Press.

Rutter, M. (1993). Resilience: Some conceptual considerations. *Journal of Adolescent Health*, 14, 626-631.

Sammons, P., Day, C., Kington, A., Gu, Q., Stobart, G., & Smees, R. (2007). Exploring variations in teachers' work, lives and their effects on pupils: Key findings and implications from a longitudinal mixed-method study. *British Educational Research Journal*, 33(5), 681-701.

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

Sergiovanni, T. J. (1984). Cultural and competing perspectives in administrative theory and practice. In: T. J. Sergiovanni & J. E. Corbally (eds.), *Leadership and organizational culture*. Chicago: University of Illinois Press.

Shoon, I., Parsons, S. & Sacker, A. (2004). Socioeconomic adversity, educational resilience and subsequent levels of adult adaptation. *Journal of Adolescent Research*, 19(4), 384-404.

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

Smethem, L. (2007). Retention and intention in teaching careers: Will the new generation stay? *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 13(5), 465–480.

Smith, T. M. & Ingersoll, R. M. (2004). What are the effects of induction and mentoring on beginning teacher turnover. *American Educational Research Journal*, 41(3), 681–714.

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

Sutton, J. M., Jr. & Fall, M. (1995). The Relationship of School Climate Factors to Counselor Self-Efficacy. *Journal of Counseling & Development*, 73(3), 331-336.

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.

Stewart, D., Suna, J., Patterson, C., Lemerlea, K. & Hardiea, M. (2004). Promoting and Building Resilience in Primary School Communities: Evidence from a Comprehensive “Health Promoting School” Approach. *International Journal of Mental Health Promotion*, 6(3), 26-33.

Tait, M. (2008). Resilience as a contributor to novice teacher success, commitment

and retention. *Teacher Education Quarterly*, 35(4), 57–75.

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

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

Tschannen-Moran, M. & Woolfolk Hoy, A. (2002). *The influence of resources and support on teachers' self-efficacy beliefs*. Ανακτήθηκε στις 22 Οκτωβρίου 2013 από <http://anitawoolfolkoy.com/pdfs/aera-2002-megan.pdf>

Tschannen-Moran, M. & Woolfolk Hoy, A. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23, 944–956.

Tsui, H. F. (1995). General and resource class teachers' feelings of personal efficacy and attitude towards classroom collaboration. *School Psychology International*, 16(4), 365-377.

Wang, M. C, Haertel, G. D. & Walberg, H. J. (1997a). Toward a Knowledge Base for School Learning. In: K. L. Alves-Zervos & J. R. Shafer (eds.), *Syntheses of Research and Practice: Implications for Achieving Scholastic Success for Children at Risk* (pp. 7-41). Temple University, Philadelphia, PA: National Education.

Wang, M. C, Haertel, G. D. & Walberg, H. J. (1997b). Fostering Educational Resilience in Inner-City Schools. In: K. L. Alves-Zervos & J. R. Shafer (eds.), *Syntheses of Research and Practice: Implications for Achieving Scholastic Success for Children at Risk* (pp. 139-149). Temple University, Philadelphia, PA: National Education.

Watt, H. M. G. & Richardson, P. W. (2008). Motivations, perceptions, and aspirations concerning teaching as a career for different types of beginning teachers. *Learning and Instruction*, 18(5), 408–428.

Waxman, H. C., Padrón, Y. N. & Arnold, K. A. (2001). Effective instructional practices for students placed at risk of failure. In G. D. Borman, S. C. Stringfield & R. E. Slavin (eds.), *Title I: Compensatory education at the crossroads* (pp. 137-170). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Waxman, H., Gray, J. & Padrón, Y. (2003). *Review of research on educational resilience. (Research Report 11).* CA: Center for Research on Education, Diversity & Excellence. Ανακτήθηκε στις 30 October 2013 από <https://escholarship.org/uc/item/7x695885#page-1>

Wells, R. D. & Schwebel A. I. (1987). Chronically ill children and their mothers: Predictors of resilience and vulnerability to hospitalization and surgical stress. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*, 8(2), 83–89.

Werner, E. E. & Smith, R. (1982, 1989). *Vulnerable but not invincible: A longitudinal study of resilient children and youth.* New York: Adams, Bannister & Cox.

Werner, E. E. & Smith, R. (1992). *Overcoming the odds: High risk children from birth to adulthood.* Ithaca, NY: Cornell University Press.

Wheatley, K. F. (2002). The potential benefits of teacher efficacy doubts for educational reform. *Teaching and Teacher Education*, 18(1), 5–22.

Wieland, A. & Wallenburg, C. M. (2013). The influence of relational competencies on supply chain resilience: a relational view. *International Journal of Physical Distribution & Logistics Management*. 43(4), 300-320.

Wildavsky, A. (1991) *Searching for Safety.* Transaction, NJ: New Brunswick.

Woolfolk Hoy, A. & Burke Spero, R. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education*, 21, 343–356.

Wolin, S. J. & Wolin, S. (1993). *The resilient self: How survivors of troubled families rise above adversity*. NY: Villard Books.

Wright, M. O. & Masten, A. S. (2005). Resilience processes in development: Fostering positive adaptation in the context of adversity. In S. Goldstein & R. B. Brooks (eds.), *Handbook of resilience in children* (pp. 17-37). New York: Springer.

Yonezawa, S., Jones, M. & Singer, N. R. (2011). Teacher Resilience in Urban Schools: The Importance of Technical Knowledge, Professional Community, and Leadership Opportunities. *Urban Education*, 46, 913-931.

Yost, D. S. (2006). Reflection and self-efficacy: Enhancing the retention of qualified teachers from a teacher education perspective. *Teacher Education Quarterly*, 33(4), 59-76.

Ελληνική

Γιανναράκη, Μ. (2013). Η σχέση των θετικών συναισθημάτων με την ψυχική ανθεκτικότητα και την ικανοποίηση από τη ζωή. Μια έρευνα σε πληθυσμό της Ελλάδας και Κύπρου. Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία, Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών, “Συμβουλευτική στην Ειδική Αγωγή, την Παιδεία και την Υγεία”. Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Ζαλβάνος, Μ. (1999). *Μάνατζμεντ*, Αθήνα: Έλλην.

Καβούρη, Π. (1998). Το σχολικό κλίμα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: ένας σημαντικός παράγοντας της αξιολόγησης και αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας, *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 27, 181-201.

Καλτσή, Β. (2013). Ψυχική Ανθεκτικότητα και Επαγγελματική Ευημερία των Εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία,

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης».
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Καραγεώργος, Δ. (2002). *Μεθοδολογία έρευνας στις επιστήμες της αγωγής*. Αθήνα: Σαββάλας.

Καρατάσιος, Γ. Δ. & Καραμήτρου, Α. Ε. (2010). *Η διαμορφωση θετικού κλίματος ως παράγοντας ποιότητας της εκπαιδευτικής μονάδας*, Ανακτήθηκε στις 8 Σεπτεμβρίου 2014 από <http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/366/104.pdf>

Κουρκούτας, Η. & Xavier, M. R. *Ενδυνάμωση Ψυχικής Ανθεκτικότητας (Resilience) σε Παιδιά και Εφήβους με Ακαδημαϊκές και Ψυχοκοινωνικές Δυσκολίες/Διαταραχές: Παρεμβάσεις στο πλαίσιο του Σχολείου*, Ανακτήθηκε στις 12 Ιουλίου 2014 από ftp://ftp.soc.uoc.gr/Psycho/Kourkoutas/Mathima_Metaptyhiakou/A5.Kourk.Xavier.resil..pdf. (Μετάφραση του Σ. Πλεξουσάκη. Τελική επιμέλεια του Η. Κουρκούτα. Από το: Kourkoutas, E. & Raul Xavier, M. (2010). Empowerment and resilience in children and adolescents with learning and psychosocial difficulties/disorders: School based interventions. In I., Kourkoutas & R., Caldin (Eds.), *Families of Children with Special Difficulties and School Inclusion*. Athens: Ellinika Grammata).

Μωραΐτου, Μ., Γαλανάκης, Μ., Σαλιώνη, Μ. & Χατζηθεοδώρου, Μ. (2011). *Η Επίδραση της Ψυχολογικής Ανθεκτικότητας στην Καταθλιπτική Συμπτωματολογία κατά τη Λοχεία*. Ανακτήθηκε στις 12 Ιουλίου 2014 από http://www.vima-asklipiou.gr/volumes/2011/VOLUME%2001_11/VA_OP_2_10_01_11.pdf

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2011). *Νέο σχολείο: πρόγραμμα σπουδών σχολική και κοινωνική ζωή, πρωτοβάθμια εκπαίδευση*, Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας και Διά Βίου Μάθησης, Ανακτήθηκε στις 12 Απριλίου 2014 από <http://digitalschool.minedu.gov.gr/info/newps/%CE%A3%CF%87%CE%BF%CE%B%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%CE%BA%CE%B1%CE%B9%20%CE%9A%CE%BF%CE%B9%CE%BD%CF%89%CE%BD%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%CE%96%CF%89%CE%AE/%CE%9F%CE%B4%CE%B7%CE%B3%CF%8C%CF%82%20%CE%A3%CE%9A%CE%96%20%CE%B3%CE%B9%CE%B1%20%CE>

%A0%CF%81%CF%89%CF%84%CE%BF%CE%B2%CE%AC%CE%B8%CE%BC%CE%B9%CE%B1%20%CE%95%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%AF%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%83%CE%B7.pdf

Πασιαρδή, Γ. (2001). *Το σχολικό κλίμα*, Αθήνα: Τυπωθήτω.

Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική Ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Πασιαρδής, Π. & Πασιαρδή, Γ. (2000). *Αποτελεσματικά Σχολεία: Πραγματικότητα ή Ουτοπία*, Αθήνα: Τυπωθήτω

Σαΐτης, Χ. (2002). *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο: Από τη θεωρία στην πράξη*, Αθήνα (αυτοέκδοση).

Σαραφίδου, Γ. Ο. (2011). *Συνάρθρωση Ποσοτικών Και Ποιοτικών Προσεγγίσεων: Η Εμπειρική Έρευνα*. Αθήνα: Gutenberg.

Χατζηγηρήστου, Χ. (2011). *Σχολική Ψυχολογία*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Το Ερωτηματολόγιο της έρευνας

Αγαπητέ/ή,

Το ερωτηματολόγιο που ακολουθεί αφορά σε έρευνα για τις δυσκολίες των εκπαιδευτικών στην άσκηση του έργου τους και την ψυχική τους ανθεκτικότητα. Σχεδιάστηκε στο πλαίσιο εκπόνησης πτυχιακής εργασίας για την ολοκλήρωση των προπτυχιακών σπουδών στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Αναφορικά με την συμπλήρωση αυτού του ερωτηματολογίου, θα πρέπει να τονιστεί ότι: α) δεν υπάρχουν σωστές ή λανθασμένες απαντήσεις, μας ενδιαφέρει η **προσωπική σας άποψη**, β) τα ερωτηματολόγια είναι **ανώνυμα** - δεν χρειάζεται να γράψετε πουθενά το όνομά σας, δεν θα σας ζητηθεί να συμπληρώσετε κανένα στοιχείο από το οποίο να προκύπτει η ταυτότητά σας ούτε θα συμπληρωθεί κανένα τέτοιο στοιχείο αργότερα, γ) οι **απαντήσεις είναι απολύτως εμπιστευτικές**, δ) οι πληροφορίες που θα προκύψουν, θα αναλυθούν στατιστικά και θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά και μόνο για ερευνητικούς σκοπούς.

Ο χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου δεν υπερβαίνει τα 15 λεπτά της ώρας, αλλά η συμβολή σας είναι πολύτιμη .

Είναι πολύ σημαντικό να απαντήσετε σε **ΟΛΕΣ** τις ερωτήσεις.

Η συμπλήρωση και η επιστροφή του ερωτηματολογίου, αποτελεί την αποδοχή της συμμετοχής σας στην έρευνα. Αν έχετε οποιαδήποτε απορία αναφορικά με αυτήν την έρευνα, μπορείτε να επικοινωνήσετε μαζί μας.

Σας ευχαριστούμε προκαταβολικά για τη συνεργασία σας,

Η υπεύθυνη της έρευνας
Μαγδαληνή Ζαφειρίου
τελειόφοιτη
ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Θεσσαλίας
magzafei@uth.gr

Η Επιβλέπουσα
Γιασεμή – Όλγα Σαραφίδου
Καθηγήτρια
Μεθοδολογίας Έρευνας και Στατιστικής
sarafidou@uth.gr

Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης
Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
Αργοναυτών & Φιλελλήνων
382 21 Βόλος

ΜΕΡΟΣ Α

1. ΦΥΛΟ

Ανδρας Γυναίκα

2. ΗΛΙΚΙΑ: _____ χρόνια

3. ΕΠΙΠΛΕΟΝ ΣΠΟΥΔΕΣ-ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ (σημειώστε όσα ισχύουν):

Δεύτερο Πτυχίο Master ή Διδακτορικό
Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης Άλλο _____

4. ΧΡΟΝΙΑ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ: _____

5. ΧΡΟΝΙΑ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΠΟΥ ΥΠΗΡΕΤΕΙΤΕ ΤΩΡΑ: _____

6. ΠΕΡΙΟΧΗ ΣΧΟΛΕΙΟΥ :

Ημιαστική (έως 25.000) Αστική (25.000 έως 120.000)
Μεγαλούπολη (πάνω από 120.000)

7. Η ΟΡΓΑΝΙΚΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΠΟΥ ΥΠΗΡΕΤΕΙΤΕ:

6/θέσιο 8/θέσιο 12/θέσιο Άλλο _____

8. ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΟΙΚΟΝΟΜΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ ΜΑΘΗΤΩΝ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ:

πάνω από το μέσο όρο στο μέσο όρο κάτω από το μέσο όρο

9. ΜΕΓΕΘΟΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ:

< 100 μαθητές 100-200 >200

ΜΕΡΟΣ Β

Για καθεμία από τις παρακάτω προτάσεις, σχετικά με την επαγγελματική σας ζωή, καλείστε να δηλώσετε το βαθμό στον οποίο συμφωνείτε ή διαφωνείτε κυκλώνοντας τον ανάλογο αριθμό σύμφωνα με την παρακάτω κλίμακα:

	1= διαφωνώ απόλυτα 2= διαφωνώ αρκετά 3= διαφωνώ εν μέρει 4= ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ 5= συμφωνώ εν μέρει 6= συμφωνώ αρκετά 7= συμφωνώ απόλυτα	διαφωνώ απόλυτα	διαφωνώ αρκετά	διαφωνώ εν μέρει	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	συμφωνώ εν μέρει	συμφωνώ αρκετά	συμφωνώ απόλυτα
1	Συνήθως τα καταφέρνω με τον έναν ή με τον άλλο τρόπο.	1	2	3	4	5	6	7
2	Νιώθω υπερήφανος/η που έχω καταφέρει πράγματα στη ζωή μου.	1	2	3	4	5	6	7
3	Συνήθως παίρνω τα πράγματα όπως έρχονται.	1	2	3	4	5	6	7
4	Τα έχω καλά με τον εαυτό μου.	1	2	3	4	5	6	7
5	Αισθάνομαι ότι μπορώ να διαχειριστώ πολλά πράγματα ταυτόχρονα.	1	2	3	4	5	6	7
6	Είμαι αποφασιστικός/ή.	1	2	3	4	5	6	7
7	Μπορώ να ανταπεξέλθω στις δυσκολίες, γιατί έχω ζήσει δύσκολες στιγμές και στο παρελθόν.	1	2	3	4	5	6	7
8	Έχω αυτο-πειθαρχία.	1	2	3	4	5	6	7
9	Διατηρώ το ενδιαφέρον μου για τα πράγματα.	1	2	3	4	5	6	7
10	Συνήθως μπορώ να βρω κάτι με το οποίο μπορώ να χαρώ.	1	2	3	4	5	6	7
11	Η πίστη στον εαυτό μου με βοηθάει να ξεπεράσω δύσκολες καταστάσεις.	1	2	3	4	5	6	7
12	Σε περίπτωση ανάγκης, είμαι άνθρωπος που οι άλλοι μπορούν να βασίζονται πάνω του.	1	2	3	4	5	6	7
13	Η ζωή μου έχει νόημα.	1	2	3	4	5	6	7
14	Όταν βρίσκομαι σε μια δύσκολη κατάσταση, συνήθως μπορώ να βρω τρόπο να ξεφύγω απ' αυτή.	1	2	3	4	5	6	7

ΜΕΡΟΣ Γ

Για καθεμία από τις παρακάτω προτάσεις καλείστε να δηλώσετε το βαθμό στον οποίο συμφωνείτε ή διαφωνείτε κυκλώνοντας τον ανάλογο αριθμό σύμφωνα με την παρακάτω κλίμακα:

	(1) δεν ισχύει καθόλου (2) μάλλον ισχύει (3) ισχύει αρκετά (4) ισχύει απολύτως	δεν ισχύει καθόλου	μάλλον ισχύει	ισχύει αρκετά	ισχύει απολύτως
1	Πιστεύω ότι είμαι σε θέση να διδάσκω με επιτυχία όλα τα μαθήματα ακόμη και στους πιο δύσκολους μαθητές.	1	2	3	4
2	Ξέρω ότι μπορώ να διατηρώ μια θετική σχέση με τους γονείς, ακόμη και όταν προκύπτουν εντάσεις.	1	2	3	4
3	Όταν προσπαθώ πάρα πολύ, είμαι σε θέση να τα καταφέρω ακόμη και με τους πιο δύσκολους μαθητές.	1	2	3	4
4	Πιστεύω ότι, όσο περνάει ο καιρός, θα συνεχίσω να γίνομαι όλο και πιο ικανός/ή να ανταποκρίνομαι στις ανάγκες των μαθητών μου.	1	2	3	4
5	Ακόμα κι όταν με αποσυντονίζουν κατά τη διδασκαλία μου, είμαι βέβαιος/η ότι μπορώ να διατηρήσω την ψυχραιμία μου και να συνεχίσω να διδάσκω καλά.	1	2	3	4
6	Πιστεύω ότι είμαι ικανός/ή να ανταποκρίνομαι στις ανάγκες των μαθητών μου, ακόμη και όταν έχω μια άσχημη ημέρα.	1	2	3	4
7	Αν προσπαθήσω αρκετά, ξέρω ότι μπορώ να επηρεάσω θετικά τόσο την προσωπική όσο και τη σχολική ανάπτυξη των μαθητών μου.	1	2	3	4
8	Πιστεύω ότι μπορώ να αναπτύξω δημιουργικούς τρόπους για να αντιμετωπίσω τους περιορισμούς του εκπαιδευτικού συστήματος και να συνεχίσω να διδάσκω καλά.	1	2	3	4
9	Ξέρω ότι μπορώ να παρακινήσω τους μαθητές μου να συμμετέχουν σε καινοτόμα προγράμματα.	1	2	3	4
10	Ξέρω ότι μπορώ να υλοποιήσω καινοτόμα προγράμματα, ακόμη και όταν κάποιοι επιφυλακτικοί συνάδελφοι δεν συμφωνούν μαζί μου.	1	2	3	4

ΜΕΡΟΣ Δ

Για καθεμία από τις παρακάτω προτάσεις καλείστε να κυκλώσετε τον αριθμό που σας αντιπροσωπεύει με περισσότερη ακρίβεια, σύμφωνα με την παρακάτω κλίμακα:

	1= τίποτα 2= ελάχιστα 3= κάποια 4= αρκετά 5= πολλά					
	Πόσα πράγματα μπορείτε να κάνετε για να...	τίποτα	ελάχιστα	κάποια	αρκετά	πολλά
1	... ελέγχετε ανάρμοστες συμπεριφορές μες στην τάξη;	1	2	3	4	5
2	... δώσετε κίνητρα στους μαθητές που παρουσιάζουν χαμηλό ενδιαφέρον για όσα γίνονται στο σχολείο;	1	2	3	4	5
3	... κάνετε τους μαθητές να πιστεύουν ότι μπορούν να τα πάνε καλά στη σχολική τους εργασία;	1	2	3	4	5
4	... βοηθήσετε τους μαθητές να εκτιμήσουν την αξία της μάθησης;	1	2	3	4	5
5	... δημιουργήσετε καλές ερωτήσεις για τους μαθητές σας;	1	2	3	4	5
6	... παρακινήσετε τους μαθητές να ακολουθούν τους κανόνες της τάξης;	1	2	3	4	5
7	... ηρεμήσετε ένα μαθητή που έχει διασπαστεί η προσοχή του ή κάνει θόρυβο;	1	2	3	4	5
8	... καθιερώσετε ένα σύστημα διαχείρισης της τάξης με κάθε ομάδα των μαθητών;	1	2	3	4	5
9	... χρησιμοποιήσετε μια ποικιλία από στρατηγικές αξιολόγησης;	1	2	3	4	5
10	... παρέχετε μια εναλλακτική εξήγηση ή ένα παράδειγμα, όταν οι μαθητές βρίσκονται σε σύγχυση και δεν καταλαβαίνουν;	1	2	3	4	5
11	... στηρίξετε τις οικογένειες να βοηθήσουν, με τη σειρά τους, τα παιδιά τους να τα πάνε καλά στο σχολείο;	1	2	3	4	5
12	... εφαρμόσετε εναλλακτικές στρατηγικές στην τάξη σας;	1	2	3	4	5

ΜΕΡΟΣ Ε

Οι παρακάτω είναι δηλώσεις που αφορούν το σχολείο σας. Παρακαλώ προσδιορίστε το βαθμό στον οποίο η κάθε δήλωση χαρακτηρίζει το σχολείο σας κυκλώνοντας την κατάλληλη απάντηση.

	1= συμβαίνει σπάνια 2= συμβαίνει μερικές φορές 3= συμβαίνει συχνά 4= συμβαίνει πολύ συχνά	σημείο 13Α	σημείο 13Α	σημείο 13Α	σημείο 13Α
1	Η έλλειψη επαγγελματισμού ορισμένων εκπαιδευτικών σε αυτό το σχολείο δημιουργεί προβλήματα.	1	2	3	4
2	Οι εκπαιδευτικοί έχουν πάρα πολλές υποχρεώσεις στο Σύλλογο.	1	2	3	4
3	Οι εκπαιδευτικοί αφιερώνουν χρόνο μετά το σχολείο με μαθητές που έχουν εξειδικευμένα ή ειδικά ατομικά προβλήματα.	1	2	3	4
4	Οι εκπαιδευτικοί είναι περήφανοι για το σχολείο τους.	1	2	3	4
5	Ο/Η Διευθυντής/τρια δίνει το παράδειγμα εργαζόμενος/η ο/η ίδιος/α σκληρά.	1	2	3	4
6	Ο/Η Διευθυντής/τρια επιβραβεύει τους εκπαιδευτικούς.	1	2	3	4
7	Οι συναντήσεις εκπαιδευτικών-Διευθυντή μονοπωλούνται από το/η Διευθυντή/τρια.	1	2	3	4
8	Τα καθημερινά εξωδίδακτικά καθήκοντα παρεμποδίζουν το έργο της διδασκαλίας.	1	2	3	4
9	Οι εκπαιδευτικοί είναι φιλικοί με τους μαθητές.	1	2	3	4
10	Ο/Η Διευθυντής/τρια θέτει πολύ αυστηρούς κανόνες.	1	2	3	4
11	Ο/Η Διευθυντής/τρια παρακολουθεί καθετί που κάνουν οι εκπαιδευτικοί.	1	2	3	4
12	Οι εκπαιδευτικοί βοηθούνται και αλληλοϋποστηρίζονται.	1	2	3	4
13	Το ηθικό των εκπαιδευτικών είναι υψηλό.	1	2	3	4
14	Ο/Η Διευθυντής/τρια υπερβαίνει τα καθήκοντά του/της για να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς.	1	2	3	4
15	Ο/Η Διευθυντής/τρια εξηγεί στους εκπαιδευτικούς τους λόγους για την κριτική που τους ασκεί.	1	2	3	4
16	Ο/Η Διευθυντής/τρια είναι διαθέσιμος/η μετά το σχολείο να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς όταν χρειάζονται βοήθεια.	1	2	3	4
17	Οι εκπαιδευτικοί προσκαλούν άλλα μέλη του συλλόγου διδασκόντων να τους επισκεφθούν σπίτι τους.	1	2	3	4
18	Οι εκπαιδευτικοί έχουν κοινωνικές επαφές σε τακτική βάση.	1	2	3	4
19	Οι εκπαιδευτικοί χαίρονται να εργάζονται σε αυτήν τη σχολική μονάδα.	1	2	3	4
20	Ο/Η Διευθυντής/τρια χρησιμοποιεί εποικοδομητική κριτική.	1	2	3	4
21	Ο/Η Διευθυντής/τρια ενδιαφέρεται για την προσωπική ευημερία του συλλόγου διδασκόντων.	1	2	3	4
22	Ο/Η Διευθυντής/τρια περισσότερο μιλάει παρά ακούει.	1	2	3	4
23	Οι εκπαιδευτικοί εμπιστεύονται τους μαθητές να συνεργάζονται χωρίς την επίβλεψή τους.	1	2	3	4
24	Οι εκπαιδευτικοί σέβονται τις ικανότητες και δεξιότητες των συναδέλφων τους.	1	2	3	4

Σας ευχαριστώ θερμά για το χρόνο που διαθέσατε!

Παραγοντική Ανάλυση των στοιχείων (προτάσεων) του εργαλείου του σφολικού κλίματος (OCDO-RE)

Rotated Component Matrix^a

	Component			
	1	2	3	4
E5	,814	,188	,052	-,001
E20	,813	,269	,157	-,089
E21	,801	,159	,141	-,100
E15	,771	,119	-,009	-,021
E6	,757	-,096	,250	,035
E16	,731	,338	,147	-,131
E14	,708	,001	,091	,060
E4	,457	,446	,422	-,080
E19	,446	,363	,419	-,224
E24	,154	,762	,198	,121
E12	,198	,704	,245	-,087
E1	,026	-,665	-,024	,061
E13	,347	,582	,310	-,248
E9	,204	,564	,015	,089
E8	,031	-,548	,356	,296
E18	,171	,046	,761	-,220
E17	,040	,071	,708	-,151
E23	,117	,190	,549	,187
E3	,251	,059	,390	,343
E2	,054	-,014	,140	,667
E10	-,207	,049	-,213	,643
E22	-,195	-,228	-,022	,616
E11	,230	,124	-,036	,608
E7	-,198	-,218	-,159	,487

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.^a

a. Rotation converged in 4 iterations.

Total variance explained 54,7%

