



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΓΕΝΙΚΟ ΤΜΗΜΑ, ΛΑΡΙΣΑ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ»

« Η επίδραση της ψυχικής ανθεκτικότητας στη διαχείριση του έργου των διευθυντών σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης »

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ
ΚΑΛΛΙΟΠΗ ΔΟΥΔΟΥΚΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ ΠΕ 70

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: ΣΔΡΟΛΙΑΣ ΛΑΜΠΡΟΣ

ΛΑΡΙΣΑ
ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΟ ΕΤΟΣ: 2019 – 2020

«Δηλώνω υπεύθυνα ότι η συγκεκριμένη μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία για τη λήψη του μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών του ΠΜΣ Πλήρους Φοίτησης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας : «Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων» έχει συγγραφεί από εμένα προσωπικά και δεν έχει υποβληθεί ούτε έχει εγκριθεί στο πλαίσιο κάποιου άλλου μεταπτυχιακού ή προπτυχιακού τίτλου σπουδών, στην Ελλάδα ή στο εξωτερικό. Η εργασία αυτή έχοντας εκπονηθεί από εμένα, αντιπροσωπεύει τις προσωπικές μου απόψεις επί του θέματος και το κείμενο είναι γραμμένο με τα δικά μου λόγια και δεν αποτελεί προϊόν λογοκλοπής από τρίτες πηγές. Οι πηγές στις οποίες ανέτρεξα για την εκπόνηση της συγκεκριμένης διπλωματικής αναφέρονται στο σύνολό τους, δίνοντας πλήρεις αναφορές στους συγγραφείς, συμπεριλαμβανομένων και των πηγών που ενδεχομένως χρησιμοποιήθηκαν από το διαδίκτυο».

ΚΑΛΛΙΟΠΗ ΔΟΥΔΟΥΚΑ

Πρόλογος

Αν και ο όρος "ανθεκτικότητα" έχει χρησιμοποιηθεί ευρέως στην καθημερινή γλώσσα, είναι σημαντικό να διευκρινιστεί τι σημαίνει η "ανθεκτικότητα" στο πλαίσιο του διδακτικού επαγγέλματος. Επιπλέον, αν και είναι γνωστό εδώ και πολλά χρόνια ότι η διδασκαλία μπορεί να είναι αγχωτική, ιδιαίτερα για τους νέους εκπαιδευτικούς, η ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών είναι μια σχετικά πρόσφατη περιοχή έρευνας. Όσον αφορά δε την ανθεκτικότητα των διευθυντών εκπαιδευτικών, ανάλογη έρευνα στη βιβλιογραφία δεν υπάρχει μέχρι στιγμής. Συνεπώς, η πραγματοποίηση της παρούσας μεταπτυχιακής εργασίας παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον γιατί είναι από τις ελάχιστες έρευνες η οποία εξετάζει την ψυχική ανθεκτικότητα διευθυντών εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης τόσο στην Ελλάδα όσο και σε διεθνές επίπεδο.

Αξίζει να αναφερθούν οι συντελεστές που βοήθησαν ουσιαστικά στη διάθεση, συλλογή στοιχείων και στη χρήση μεθόδων. Στα πλαίσια της παρούσας διπλωματικής εργασίας χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο κλειστού τύπου με ερωτήσεις σε κλίμακα Likert για τη μέτρηση της ψυχικής ανθεκτικότητας των διευθυντών του δείγματος το οποίο βρέθηκε στη βιβλιογραφία στα πλαίσια μιας διδακτορικής διατριβής της κας. Δανιηλίδου Αθήνας η οποία εκπονήθηκε στο Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Μακεδονίας με επιβλέπουσα καθηγήτρια την Καθηγήτρια Πλατσίδου Μαρία. Συγκεκριμένα, χρησιμοποιήθηκε η Πολυδιάστατη Κλίμακα Ψυχικής Ανθεκτικότητας Εκπαιδευτικών (Mansfield & Wosnitza 2015) όπως αυτή μεταφράστηκε στα πλαίσια της προαναφερθείσας διδακτορικής διατριβής. Επίσης, θα αποτελούσε παράλειψη η μη απόδοση ευχαριστιών σε όλους τους διευθυντές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Περιφέρειας Θεσσαλίας που απάντησαν στο ερωτηματολόγιο.

Περίληψη

Η ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών είναι ένα πρόσφατο σχετικά πεδίο έρευνας στη διεθνή βιβλιογραφία. Ειδικότερα, η ψυχική ανθεκτικότητα των διευθυντών εκπαιδευτικών δεν έχει διερευνηθεί μέχρι στιγμής σε διεθνές επίπεδο. Στα πλαίσια της παρούσας πτυχιακής θα γίνει μια προσπάθεια να ποσοτικοποιηθεί η ψυχική ανθεκτικότητα των διευθυντών με τη χρήση ενός ερωτηματολογίου που απευθύνεται ειδικά σε εκπαιδευτικούς, διευθυντές και μη. Οι στόχοι της ποσοτικής έρευνας είναι λοιπόν η διερεύνηση της ύπαρξης ή μη ψυχικής ανθεκτικότητας μεταξύ των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης γενικής και ειδικής αγωγής και ο έλεγχος τυχόν ύπαρξης συσχέτισης με τα δημογραφικά και υπηρεσιακά χαρακτηριστικά του δείγματος. Στην έρευνα συμμετείχαν 139 διευθυντές εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης οι οποίοι εξετάστηκαν με την Πολυδιάστατη Κλίμακα Ψυχικής Ανθεκτικότητας Εκπαιδευτικών (Mansfield & Wosnitza, 2015). Η κλίμακα περιλαμβάνει 26 δηλώσεις και αξιολογεί τέσσερις διαστάσεις της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών: (α) Επαγγελματική Ψυχική Ανθεκτικότητα, (β) Συναισθηματική Ψυχική Ανθεκτικότητα, (γ) Κοινωνική Ψυχική Ανθεκτικότητα και (δ) Κίνητρα.

Όσον αφορά τη δομή της εργασίας, το **Κεφάλαιο 1** της εργασίας αναφέρει τη σημασία και τον σκοπό της, τα ερευνητικά ερωτήματα που καλείται να απαντήσει, το θεωρητικό υπόβαθρο της ψυχικής ανθεκτικότητας γενικότερα αλλά και ειδικότερα των εκπαιδευτικών, η μεθοδολογία της έρευνας και επιπλέον παρατίθεται συνοπτικά η δομή της εργασίας.

Το **Κεφάλαιο 2** ορίζει και αναλύει την έννοια της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών και αναφέρει επίσης τα μοντέλα της ψυχικής ανθεκτικότητας. Διεξοδικά αναλύεται το μοντέλο της Kumpfer και οι 6 προβλεπτικοί παράγοντες ψυχικής ανθεκτικότητας σύμφωνα με αυτό το μοντέλο.

Το **Κεφάλαιο 3** μετά από εκτενή βιβλιογραφική ανασκόπηση αναλύει τους παράγοντες κινδύνου της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών, ειδικά τους προστατευτικούς παράγοντες, τη συσχέτιση μεταξύ αυτών των δύο κατηγοριών παραγόντων, ενώ θίγει και το θέμα της ανθεκτικότητας των προπτυχιακών εκπαιδευτικών.

Το **Κεφάλαιο 4** εισάγει τις έννοιες της εκπαιδευτικής ηγεσίας και της ηγεσίας και του μάνατζμεντ γενικότερα. Κατηγοριοποιεί τις διάφορες μορφές ηγετών και εξηγεί γιατί είναι απαιτητική η εκπαιδευτική ηγεσία.

Το **Κεφάλαιο 5** παραθέτει τη στατιστική ανάλυση των απαντήσεων του ερωτηματολογίου η οποία περιλαμβάνει τον έλεγχο αξιοπιστίας και εγκυρότητας του ερωτηματολογίου και στην παρούσα εργασία επιβεβαιώθηκε με τον υπολογισμό του συντελεστή Cronbach's alpha τόσο η αξιοπιστία όσο και η εγκυρότητα του ερωτηματολογίου. Στη συνέχεια, αναλύθηκε το προφίλ του δείγματος με μεθόδους περιγραφικής στατιστικής των δημογραφικών παραγόντων. Στη συνέχεια ακολουθεί η περιγραφική στατιστική των 26 ερωτήσεων. Τέλος, αλλά όχι ήσσονος σημασίας, πραγματοποιήθηκε έλεγχος συσχέτισης των απαντήσεων με όλα τα δημογραφικά χαρακτηριστικά για εντοπισμό στατιστικά σημαντικών διαφορών μεταξύ των διευθυντών.

Το **Κεφάλαιο 6** παραθέτει τα συμπεράσματα και τη συζήτηση των αποτελεσμάτων μετά από σύντομη ανασκόπηση των αποτελεσμάτων. Τέλος, παραθέτονται οι βιβλιογραφικές αναφορές και το παράρτημα στο οποίο περιλαμβάνεται το ερωτηματολόγιο.

Τα αποτελέσματα ανέδειξαν ότι η συνιστώσα που συγκέντρωσε την υψηλότερη τιμή μέσου όρου είναι τα κίνητρα, ενώ η συνιστώσα με τη χαμηλότερη βαθμολογία είναι η επαγγελματική ψυχική ανθεκτικότητα. Όσον αφορά τον έλεγχο συσχέτισης με τα δημογραφικά και υπηρεσιακά χαρακτηριστικά του δείγματος, ο νομός δεν φαίνεται να επηρέασε τις απαντήσεις, ενώ αντίθετα η περιοχή του σχολείου, το φύλο, η ηλικία των εκπαιδευτικών, τα συνολικά χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση, η οικογενειακή κατάσταση, η ειδικότητα, το ανώτερο επίπεδο σπουδών και ο τύπος της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης επηρέασαν τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών στατιστικά σημαντικά σε επιμέρους ερωτήσεις.

Συνολικά, οι διευθυντές εκπαιδευτικοί με βάση τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας διαθέτουν ψυχική ανθεκτικότητα. Τα αποτελέσματα της παρούσας μεταπτυχιακής εργασίας θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν ώστε να σχεδιαστούν ειδικά εκπαιδευτικά προγράμματα και παρεμβάσεις για την ενδυνάμωση της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών και ειδικότερα των διευθυντών των σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Λέξεις κλειδιά: ψυχική ανθεκτικότητα, διευθυντές, πρωτοβάθμια εκπαίδευση, εκπαίδευση, ηγεσία

Abstract

Teachers' resilience is a relatively recent field of research in international literature. In particular, the resilience of teacher directors has not been investigated internationally so far. This diploma thesis will attempt to quantify principals' resilience by using a questionnaire specifically designed for teachers, principals and non-principals. The objectives of quantitative research are therefore to investigate the existence or non-mental resilience of primary and special education teachers and to check for any correlation with the sample's demographic and service characteristics. The study involved 134 primary school principals who were tested with the Multidimensional of Teacher Resilience Scale (Mansfield & Wosnitza, 2015). The scale consists of 26 statements and assesses four dimensions of teachers' resilience: (a) Professional Resilience, (b) Emotional Resilience, (c) Social Resilience, and (d) Incentives.

Concerning the structure of the diploma thesis, Chapter 1 lists its importance and purpose, the research questions to be answered, the theoretical background of mental toughness in general but also of teachers in particular, the methodology of the research, after a brief overview of the results of the diploma thesis.

Chapter 2 defines and analyzes the concept of teacher resilience and also mentions models of resilience. The Kumpfer model and the 6 predictors of mental toughness according to this model are analyzed in detail.

Chapter 3, after an extensive bibliographic review, analyzes the risk factors of teacher resilience, especially protective factors, the relationship between these two categories of factors, and addresses the issue of undergraduate teacher resilience.

Chapter 4 lists the statistical analysis of the questionnaire responses, which includes the reliability and validity of the questionnaire, and in the present work the reliability and validity of the questionnaire were confirmed by calculating the Cronbach's alpha coefficient. The profile of the sample was then analyzed using descriptive statistics methods of demographic factors. Following is the descriptive statistics of the 26 questions. Last but not least, a correlation was found between responses to all demographic characteristics to identify statistically significant differences between managers.

Chapter 5 lists the conclusions and discussion of the results after a brief overview of the results. Finally, the bibliographical references and the annex to the questionnaire are listed.

The results showed that the component that scored the highest average value was the component of the motivations, while the lowest rated component was professional emotional resilience. Regarding the control of the correlation with the demographic and service characteristics of the sample, the prefecture did not appear to influence the answers, whereas the school district, gender, age of teachers, total years of education, marital status, marital status, specialty, higher education level and type of primary education influenced the responses of teachers statistically significant to individual questions.

Overall, teacher educators based on the results of the present study have mental resilience. The results of this diploma thesis could be utilized to design specific educational programs and interventions to enhance the resilience of teachers and in particular the principals of primary school units.

Περιεχόμενα

Πρόλογος	iii
Περίληψη.....	iv
Abstract.....	vii
ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ	7
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1ο : ΕΙΣΑΓΩΓΗ – ΕΠΙΤΕΛΙΚΗ ΣΥΝΟΨΗ	8
ΣΗΜΑΣΙΑ ΚΑΙ ΣΚΟΠΟΣ.....	8
ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ	8
ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ	9
ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	11
ΔΟΜΗ ΤΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ	11
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2ο	13
2.1 Η έννοια της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών	13
2.2 Τα μοντέλα της ψυχικής ανθεκτικότητας	16
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3ο: ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ.....	19
3.1 Παράγοντες κινδύνου ΨΑ εκπαιδευτικών.....	19
3.1.1 Προσωπικοί παράγοντες ΨΑ εκπαιδευτικών	20
3.1.2 Περιβαλλοντικοί παράγοντες ΨΑ εκπαιδευτικών	20
3.2 Προστατευτικοί παράγοντες ΨΑ εκπαιδευτικών.....	21
3.2.1 Ατομικοί παράγοντες.....	21
3.2.2 Περιβαλλοντικοί προστατευτικοί παράγοντες.....	23
3.3 Συσχέτιση μεταξύ παραγόντων κινδύνου και προστατευτικών παραγόντων ΨΑ εκπαιδευτικών.....	27
3.4 Η ποιότητα του διδακτικού προσωπικού, η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και η ανθεκτικότητα.....	32
3.5 Ανθεκτικότητα στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών	35
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4ο: ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ	42

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5ο: ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ.....	49
5.1 ΕΛΕΓΧΟΣ ΑΞΙΟΠΙΣΤΙΑΣ ΕΣΩΤΕΡΙΚΗΣ ΣΥΝΕΠΕΙΑΣ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ	49
5.2 ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΗ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ.....	51
5.2.1 Το προφίλ του δείγματος	51
5.2.2 Περιγραφική στατιστική Β μέρους	55
5.3 ΕΠΑΓΩΓΙΚΗ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ.....	70
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6ο: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ (CONCLUSIONS) – ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ – ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ (LIMITATIONS) – ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ (FUTURE RESEARCH)	92
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	97
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	108
Ερωτηματολόγιο αξιολόγησης ψυχικής ανθεκτικότητας εκπαιδευτικών.....	109

Κατάλογος Πινάκων, Γραφημάτων και Εικόνων

Πίνακας 1: Αποτελέσματα ανάλυσης αξιοπιστίας ερωτηματολογίου.	50
Πίνακας 2: Κατανομή απαντήσεων όσον αφορά την περιοχή σχολείου.	51
Πίνακας 3: Κατανομή απαντήσεων όσον αφορά τον νομό.	51
Πίνακας 4: Κατανομή απαντήσεων όσον αφορά το φύλο.	52
Πίνακας 5: Κατανομή απαντήσεων όσον αφορά την ηλικία.	52
Πίνακας 6: Κατανομή απαντήσεων όσον αφορά τα συνολικά χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση.	53
Πίνακας 7: Κατανομή απαντήσεων όσον αφορά την οικογενειακή κατάσταση.	53
Πίνακας 8: Κατανομή απαντήσεων όσον αφορά την ειδικότητα των εκπαιδευτικών.	53
Πίνακας 9: Κατανομή απαντήσεων όσον αφορά τους τίτλους σπουδών των εκπαιδευτικών (εκτός του βασικού πτυχίου διορισμού).	54
Πίνακας 10: Κατανομή απαντήσεων όσον αφορά τον τύπο της εκπαίδευσης.	54
Πίνακας 11: Κατανομή απαντήσεων όσον αφορά την ερώτηση 1.	55
Πίνακας 12: Κατανομή απαντήσεων όσον αφορά την ερώτηση 2.	56
Πίνακας 13: Κατανομή απαντήσεων όσον αφορά την ερώτηση 3.	56
Πίνακας 14: Κατανομή απαντήσεων όσον αφορά την ερώτηση 4.	57
Πίνακας 15: Κατανομή απαντήσεων όσον αφορά την ερώτηση 5.	57
Πίνακας 16: Κατανομή απαντήσεων όσον αφορά την ερώτηση 6.	58
Πίνακας 17: Κατανομή απαντήσεων όσον αφορά την ερώτηση 7.	59
Πίνακας 18: Κατανομή απαντήσεων όσον αφορά την ερώτηση 8.	59
Πίνακας 19: Κατανομή απαντήσεων όσον αφορά την ερώτηση 9.	60
Πίνακας 20: Κατανομή απαντήσεων όσον αφορά την ερώτηση 10.	60
Πίνακας 21: Κατανομή απαντήσεων όσον αφορά την ερώτηση 11.	61
Πίνακας 22: Κατανομή απαντήσεων όσον αφορά την ερώτηση 12.	62
Πίνακας 23: Κατανομή απαντήσεων όσον αφορά την ερώτηση 13.	62
Πίνακας 24: Κατανομή απαντήσεων όσον αφορά την ερώτηση 14.	63
Πίνακας 25: Κατανομή απαντήσεων όσον αφορά την ερώτηση 15.	63
Πίνακας 26: Κατανομή απαντήσεων όσον αφορά την ερώτηση 16.	64
Πίνακας 27: Κατανομή απαντήσεων όσον αφορά την ερώτηση 17.	64
Πίνακας 28: Κατανομή απαντήσεων όσον αφορά την ερώτηση 18.	65
Πίνακας 29: Κατανομή απαντήσεων όσον αφορά την ερώτηση 19.	66

Πίνακας 30: Κατανομή απαντήσεων όσον αφορά την ερώτηση 20.	66
Πίνακας 31: Κατανομή απαντήσεων όσον αφορά την ερώτηση 21.	67
Πίνακας 32: Κατανομή απαντήσεων όσον αφορά την ερώτηση 22.	67
Πίνακας 33: Κατανομή απαντήσεων όσον αφορά την ερώτηση 23.	68
Πίνακας 34: Κατανομή απαντήσεων όσον αφορά την ερώτηση 24.	68
Πίνακας 35: Κατανομή απαντήσεων όσον αφορά την ερώτηση 25.	69
Πίνακας 36: Κατανομή απαντήσεων όσον αφορά την ερώτηση 26.	69
Πίνακας 37: Αποτελέσματα χ^2 τεστ για τον έλεγχο συσχέτισης των δημογραφικών χαρακτηριστικών με τις απαντήσεις των ερωτήσεων του Β μέρους.	70
Πίνακας 38: Αποτελέσματα ερωτήσεων ανά συνιστώσα ψυχικής ανθεκτικότητας εκπαιδευτικών διευθυντών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.	90
Πίνακας 39: Αποτελέσματα μέσων όρων για τις ενότητες της κλίμακας.	91

Γράφημα 1: Κατανομή απαντήσεων της Ερώτησης 3 ανά περιοχή σχολείου.	71
Γράφημα 2: Κατανομή απαντήσεων της Ερώτησης 4 ανά περιοχή σχολείου.	72
Γράφημα 3: Κατανομή απαντήσεων της Ερώτησης 16 ανά περιοχή σχολείου. ..	72
Γράφημα 4: Κατανομή απαντήσεων της Ερώτησης 20 ανά περιοχή σχολείου. ..	73
Γράφημα 5: Κατανομή απαντήσεων της Ερώτησης 10 ανά φύλο.	74
Γράφημα 6: Κατανομή απαντήσεων της Ερώτησης 16 ανά φύλο.	74
Γράφημα 7: Κατανομή απαντήσεων της Ερώτησης 20 ανά φύλο.	75
Γράφημα 8: Κατανομή απαντήσεων της Ερώτησης 22 ανά φύλο.	75
Γράφημα 9: Κατανομή απαντήσεων της Ερώτησης 25 ανά φύλο.	76
Γράφημα 10: Κατανομή απαντήσεων της Ερώτησης 18 ανά ηλικία.	77
Γράφημα 11: Κατανομή απαντήσεων της Ερώτησης 20 ανά ηλικία.	77
Γράφημα 12: Κατανομή απαντήσεων της Ερώτησης 4 ανά χρόνια υπηρεσίας...	78
Γράφημα 13: Κατανομή απαντήσεων της Ερώτησης 7 ανά χρόνια υπηρεσίας...	79
Γράφημα 14: Κατανομή απαντήσεων της Ερώτησης 15 ανά χρόνια υπηρεσίας.	79
Γράφημα 15: Κατανομή απαντήσεων της Ερώτησης 16 ανά χρόνια υπηρεσίας.	80
Γράφημα 16: Κατανομή απαντήσεων της Ερώτησης 18 ανά χρόνια υπηρεσίας.	80
Γράφημα 17: Κατανομή απαντήσεων της Ερώτησης 20 ανά χρόνια υπηρεσίας.	81
Γράφημα 18: Κατανομή απαντήσεων της Ερώτησης 4 ανά οικογενειακή κατάσταση.	82
Γράφημα 19: Κατανομή απαντήσεων της Ερώτησης 8 ανά οικογενειακή κατάσταση.	82
Γράφημα 20: Κατανομή απαντήσεων της Ερώτησης 9 ανά οικογενειακή κατάσταση.	83
Γράφημα 21: Κατανομή απαντήσεων της Ερώτησης 4 ανά ειδικότητα.	84
Γράφημα 22: Κατανομή απαντήσεων της Ερώτησης 5 ανά ειδικότητα.	84
Γράφημα 23: Κατανομή απαντήσεων της Ερώτησης 6 ανά ειδικότητα.	85
Γράφημα 24: Κατανομή απαντήσεων της Ερώτησης 8 ανά ειδικότητα.	85
Γράφημα 25: Κατανομή απαντήσεων της Ερώτησης 6 ανά τίτλους σπουδών. ...	86
Γράφημα 26: Κατανομή απαντήσεων της Ερώτησης 12 ανά τίτλους σπουδών. .	87
Γράφημα 27: Κατανομή απαντήσεων της Ερώτησης 14 ανά τίτλους σπουδών. .	87
Γράφημα 28: Κατανομή απαντήσεων της Ερώτησης 22 ανά τύπο πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.	88

Εικόνα 1: Το μοντέλο ανθεκτικότητας της Kumpfer. Πηγή: Δανηλίδου 2018.	18
Εικόνα 2: Χαρακτηριστικά ανθεκτικού εκπαιδευτικού. Πηγή: Δανηλίδου 2018. ..	24
Εικόνα 3: Κατηγορίες παραγόντων ανθεκτικότητας εκπαιδευτικών (Mansfield et al. 2016).	27

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Με την επιτυχή περάτωση της παρούσας διπλωματικής εργασίας θα ήθελα να ευχαριστήσω ορισμένους ανθρώπους που συνέβαλαν καθοριστικά στην πραγματοποίηση της παρούσας εργασίας. Πρώτα από όλους, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον Επιβλέποντα Καθηγητή Σδρόλια Λάμπρο για την δυνατότητα που μου έδωσε να ασχοληθώ με το συγκεκριμένο θέμα, τις συμβουλές του και την καθοδήγησή του κατά τη διάρκεια του πειραματικού μέρους. Επιπλέον, θα ήθελα να ευχαριστήσω τα υπόλοιπα μέλη της Τριμελούς Συμβουλευτικής Επιτροπής κ. Αναγνωστόπουλο Αχιλλέα και κ. Παπαδημόπουλο Ιωάννη, καθώς και όλους τους διδάσκοντες στο συγκεκριμένο ΠΜΣ για την εξειδικευμένη γνώση την οποία παρείχαν με την αρμόζουσα υπευθυνότητα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1ο : ΕΙΣΑΓΩΓΗ – ΕΠΙΤΕΛΙΚΗ ΣΥΝΟΨΗ

ΣΗΜΑΣΙΑ ΚΑΙ ΣΚΟΠΟΣ

Τα αποτελέσματα της παρούσας μεταπτυχιακής εργασίας θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν ώστε να σχεδιαστούν ειδικά εκπαιδευτικά προγράμματα και παρεμβάσεις για την ενδυνάμωση της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών και ειδικότερα των διευθυντών των σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η παρούσα μεταπτυχιακή εργασία έχει ιδιαίτερη αξία γιατί με βάση τα όσα γνωρίζουμε είναι από τις ελάχιστες έρευνες στην Ελλάδα τουλάχιστον η οποία επικεντρώνεται στην ψυχική ανθεκτικότητα διευθυντών σχολικών μονάδων και όχι γενικά των εκπαιδευτικών. Οι διευθυντές των σχολικών μονάδων είναι επιφορτισμένοι με επιπλέον ευθύνες και το διοικητικό έργο των σχολικών μονάδων και ως εκ τούτου παρουσιάζει ενδιαφέρον η τυχόν συσχέτιση των υπηρεσιακών χαρακτηριστικών με τα επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας.

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ

Έπειτα από εκτενή βιβλιογραφική έρευνα σχετικά με την ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών και πώς αυτή επιδρά στο διοικητικό έργο των διευθυντών σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, αποφασίστηκε η πραγματοποίηση της παρούσας μεταπτυχιακής εργασίας. Ειδικότερα, αν και έχουν εκπονηθεί αρκετές μελέτες σχετικά με την ψυχική ανθεκτικότητα, λίγες μελέτες βρέθηκαν που να επικεντρώνονται αποκλειστικά στην ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών, ενώ ελάχιστες μελέτες βρέθηκαν στη βιβλιογραφία οι οποίες να επικεντρώνονται στην ψυχική ανθεκτικότητα των διευθυντών αποκλειστικά οι οποίοι είναι επιφορτισμένοι και με το διοικητικό έργο των σχολείων.

Η έρευνα που θα πραγματοποιηθεί θα είναι ποσοτική με ερωτηματολόγιο το οποίο ερευνά αποκλειστικά την ψυχική ανθεκτικότητα των διευθυντών σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Το ερωτηματολόγιο θα μοιραστεί σε διευθυντές σχολείων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε όλους τους νομούς της Θεσσαλίας. Τα κύρια ερευνητικά ερωτήματα που καλείται να απαντήσει η παρούσα πτυχιακή είναι τα παρακάτω:

- ✓ Διαθέτουν οι διευθυντές/ντριες σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ψυχική ανθεκτικότητα και ως εκ τούτου μπορούν να χαρακτηριστούν ψυχικά ανθεκτικοί;
- ✓ Σχετίζεται η ψυχική ανθεκτικότητα των διευθυντών με τα δημογραφικά και υπηρεσιακά χαρακτηριστικά του δείγματος;
- ✓ Ποια συνιστώσα της ψυχικής ανθεκτικότητας σημείωσε την υψηλότερη τιμή και ποια σημείωσε την χαμηλότερη τιμή;
- ✓ Πώς η ψυχική ανθεκτικότητα επηρεάζει το διοικητικό έργο των Διευθυντών/ντριών του δείγματος;

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ

Όσον αφορά την ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών γενικότερα έχουν βρεθεί λίγες μελέτες στα πλαίσια πτυχιακών εργασιών και διδακτορικών διατριβών οι οποίες μάλιστα είναι αρκετά πρόσφατες καθώς την τελευταία δεκαετία έχει αναδυθεί έντονα το ενδιαφέρον για την ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών. Παλιότερες μελέτες υπάρχουν οι οποίες αναφέρονται γενικότερα στην ψυχική ανθεκτικότητα. Παρακάτω παρατίθενται ενδεικτικά δύο μελέτες στα πλαίσια διδακτορικών διατριβών που αφορούν την ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών.

Σκοπός της διδακτορικής διατριβής της κ. Δανηλίδου ήταν η διερεύνηση της ΨΑ των Ελλήνων εκπαιδευτικών τόσο της γενικής όσο και της ειδικής αγωγής με απώτερο σκοπό την ανάδειξη των παραγόντων κινδύνου και παραγόντων προστασίας στην Ελλάδα που διανύει μάλιστα μία περίοδο οικονομικής κρίσης. Πιο συγκεκριμένα, για τις ανάγκες του σκοπού της έρευνας διεξήχθησαν δύο επιμέρους έρευνες, μία ποσοτική και μία ποιοτική έρευνα. Το δείγμα της ποσοτικής έρευνας αποτέλεσαν 636 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας γενικής και ειδικής αγωγής, οι οποίοι εξετάστηκαν με αρκετές κλίμακες και πιο αναλυτικά με την Πολυδιάστατη Κλίμακα Ψυχικής Ανθεκτικότητας Εκπαιδευτικών (Mansfield & Wosnitza, 2015), την Κλίμακα Αυτο-αποτελεσματικότητας των Εκπαιδευτικών (Tchannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001), την Κλίμακα Επαγγελματικής Εξουθένωσης της Maslach (Maslach & Jackson, 1986) και την Κλίμακα Αντιληπτού Στρες (Cohen, Kamarck, & Mermelstein, 1983). Από την έρευνα αναδείχτηκαν οι παράγοντες κινδύνου καθώς και οι προστατευτικοί παράγοντες, ενώ επίσης διαπιστώθηκε ότι η ΨΑ διαμεσολαβεί

στη σχέση της αυτοαποτελεσματικότητας με την επαγγελματική εξουθένωση και το στρες. Όσον αφορά την ποιοτική έρευνα, είχε ως στόχο την διερεύνηση των επιμέρους προστατευτικών παραγόντων της ΨΑ, την ανάδειξη των στρατηγικών που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για την ενίσχυση της ΨΑ τους και τέλος, τη διερεύνηση του εάν και με ποιον τρόπο οι κοινωνικές και οικονομικές αλλαγές που έχουν συντελεστεί στη χώρα τα τελευταία χρόνια έχουν αναδείξει νέους παράγοντες κινδύνου ή/και έχουν επηρεάσει το επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Στην ποιοτική έρευνα συμμετείχαν 26 εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην ποσοτική έρευνα. Τα αποτελέσματα της ποιοτικής έρευνας ανέδειξαν επιμέρους διαστάσεις που μπορούν να λειτουργήσουν ως προστατευτικοί παράγοντες της ΨΑ. Επιπρόσθετα, εντοπίστηκαν οι παράγοντες κινδύνου της ΨΑ που δεν αναφέρονται στη διεθνή βιβλιογραφία και σχετίζονται με το ελληνικό κοινωνικό και οικονομικό πλαίσιο. Τέλος, η κοινωνική υποστήριξη, η ατομική προσπάθεια και ο συμβιβασμός/αποδοχή της κατάστασης βρέθηκαν να αποτελούν τις βασικές στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για την ενδυνάμωση της ΨΑ τους (Δανιηλίδου 2018).

Μία άλλη έρευνα σχετικά με την ανθεκτικότητα των Ελλήνων εκπαιδευτικών πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια διδακτορικής διατριβής από την κ. Κουδιγκέλη. Η συγκεκριμένη έρευνα διεξήχθη το σχολικό έτος 2012-2013 και έλαβαν μέρος 450 εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (107 άνδρες και 343 γυναίκες) Γενικής και Ειδικής Αγωγής, από διάφορα Δημοτικά Σχολεία της Αττικής και της περιφέρειας. Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να μελετήσει το υπάρχον επίπεδο της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και να εξετάσει τη δυνατότητα διαχείρισής της υπό το πρίσμα μεταβλητών της Θετικής Ψυχολογίας. Τα ψυχομετρικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν ήταν η Κλίμακα Θετικών και Αρνητικών Συναισθημάτων (PANAS), η Κλίμακα Ανθεκτικότητας Connor-Davidson, το Ερωτηματολόγιο Επαγγελματικής Εξουθένωσης των Maslach, Jackson & Schwab, η Κλίμακα Διδακτικής Αυτοαποτελεσματικότητας Εκπαιδευτικών (Teachers' Sense of Efficacy Scale – TSES, M. Tschannen – Moran & A. Woolfolk – Hoy) και το Ερωτηματολόγιο Νοήματος Ζωής (Meaning in Life Questionnaire – MLQ, M. F. Steger, P. Frazier & S. Oishi). Τα αποτελέσματα ανέδειξαν στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις των παραπάνω μεταβλητών και της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών. Πιο αναλυτικά, η Επαγγελματική

Εξουθένωση των εκπαιδευτικών συσχετίζεται με όλες τις υπό μελέτη μεταβλητές εκτός από την αναζήτηση νοήματος ενώ συσχετίζεται αρνητικά με τη Διδακτική Αυτοαποτελεσματικότητα, την ανθεκτικότητα, τα θετικά συναισθήματα και την ύπαρξη νοήματος. Επίσης, η Επαγγελματική Εξουθένωση διαφοροποιείται ως προς την ειδικότητα και την ηλικία (Κουδιγκέλη 2017).

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η έρευνα που θα πραγματοποιηθεί θα είναι ποσοτική με ερωτηματολόγιο το οποίο θα αποτελείται από δύο μέρη. Το πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου θα αποτελεί την κλίμακα αξιολόγησης της ψυχικής ανθεκτικότητας. Το δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου θα αφορά τα δημογραφικά και υπηρεσιακά χαρακτηριστικά του δείγματος των διευθυντών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η συγκεκριμένη κλίμακα είναι η Πολυδιάστατη Κλίμακα Ψυχικής Ανθεκτικότητας Εκπαιδευτικών (Mansfield & Wosnitza 2015). Η κλίμακα περιλαμβάνει 26 δηλώσεις και αξιολογεί τέσσερις διαστάσεις της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών: (α) Επαγγελματική Ψυχική Ανθεκτικότητα, (β) Συναισθηματική Ψυχική Ανθεκτικότητα, (γ) Κοινωνική Ψυχική Ανθεκτικότητα και (δ) Κίνητρα.

ΔΟΜΗ ΤΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Όσον αφορά το θεωρητικό μέρος της παρούσας μεταπτυχιακής εργασίας, αρχικά δόθηκε ο ορισμός της έννοιας της ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών, γιατί μπορεί να χρησιμοποιείται ο όρος «ανθεκτικότητα» στην καθημερινή ζωή, θα πρέπει όμως για λόγους σαφήνειας και πληρότητας να διευκρινιστεί τι σημαίνει ο όρος «ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών». Στη συνέχεια αναφέρονται συνοπτικά τα μοντέλα της ανθεκτικότητας, ενώ αναλύεται το μοντέλο της ανθεκτικότητας της Kumpfer. Ακολουθεί η λεπτομερής καταγραφή των παραγόντων κινδύνου και των προστατευτικών παραγόντων της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών, ενώ αναφέρονται και αποτελέσματα μελετών της διεθνούς βιβλιογραφίας. Στη συνέχεια, αναφέρονται στοιχεία για την ποιότητα του διδακτικού προσωπικού, την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και την ανθεκτικότητα, αναφέρονται επίσης αναλυτικά οι διαστάσεις της ανθεκτικότητας και το τετραδιάστατο πλαίσιο της ψυχικής ανθεκτικότητας.

Όσον αφορά τη στατιστική ανάλυση της παρούσας μεταπτυχιακής εργασίας, πρώτα πραγματοποιήθηκε ο έλεγχος εσωτερικής συνέπειας και αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου για να διαπιστωθεί αν το ερωτηματολόγιο διαθέτει εγκυρότητα και αξιοπιστία ώστε να εξαχθούν ασφαλή συμπεράσματα μετά από την ανάλυσή του. Ο έλεγχος αξιοπιστίας και εγκυρότητας έγινε με τον υπολογισμό του συντελεστή Cronbach α ο οποίος ανήλθε σε 0.890. Στη συνέχεια, έγινε ανάλυση του προφίλ του δείγματος όσον αφορά τα δημογραφικά και υπηρεσιακά χαρακτηριστικά του δείγματος. Ακολούθησε η περιγραφική ανάλυση των 26 ερωτήσεων με υπολογισμό των ποσοστών των εκάστοτε απαντήσεων ανά ερώτηση. Στη συνέχεια, ακολούθησε η επαγωγική στατιστική όπου πραγματοποιήθηκε έλεγχος συσχέτισης των απαντήσεων των 26 ερωτήσεων με τα δημογραφικά και υπηρεσιακά χαρακτηριστικά του δείγματος και τέλος, με τον υπολογισμό των μέσων όρων τόσο ανά ερώτηση όσο και ανά συνιστώσα της κλίμακας ποσοτικοποιήθηκε η ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών. Στο τέλος παρατίθενται συζήτηση και ανασκόπηση των αποτελεσμάτων, η βιβλιογραφία και το παράρτημα στο οποίο παρατίθεται το ερωτηματολόγιο στο οποίο απάντησαν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο

2.1 Η έννοια της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών

Η διατήρηση των εκπαιδευτικών στα πρώτα στάδια του επαγγέλματος αποτελεί σημαντικό ζήτημα ανησυχίας σε πολλές χώρες. Η ανθεκτικότητα του διδακτικού προσωπικού είναι ένας σχετικά πρόσφατος τομέας έρευνας που παρέχει έναν τρόπο κατανόησης του τι επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να παραμείνουν στο επάγγελμα ενάντια στις προκλήσεις και παρέχει μια συμπληρωματική προοπτική στις μελέτες του στρες, της εξουθένωσης και της φθοράς. Είναι γνωστό εδώ και πολλά χρόνια ότι η διδασκαλία μπορεί να είναι αγχωτική, ιδιαίτερα για τους νέους εκπαιδευτικούς, αλλά ελάχιστα πράγματα φαίνεται να έχουν αλλάξει (Beltman, S., Mansfield, C., & Price 2011).

Ο όρος "ανθεκτικότητα" έχει χρησιμοποιηθεί ευρέως στην καθημερινή γλώσσα και επομένως είναι σημαντικό να διευκρινιστεί τι σημαίνει η "ανθεκτικότητα" στο πλαίσιο του διδακτικού επαγγέλματος. Η ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών είναι μια σχετικά πρόσφατη περιοχή έρευνας. Ενώ τα άγχη που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στην καθημερινότητά τους είναι καλά καταγεγραμμένα (π.χ. Goddard & Foster, 2001, Tait, 2008), πιο πρόσφατα οι ερευνητές επικεντρώθηκαν στην ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών δηλαδή τι στηρίζει τους εκπαιδευτικούς και τους δίνει τη δυνατότητα να ευδοκιμούν παρά να επιβιώνουν μόνο στο επάγγελμα (π.χ. Gu & Day, 2007; Kitching, Morgan & O'Leary, 2009. Sumsion, 2003).

Αρχικά ο όρος «ανθεκτικότητα» χρησιμοποιήθηκε για να εξηγήσει την ικανότητα των ατόμων να προσαρμόζονται και να ευδοκιμούν παρά τις αντιξοότητες (Garmezy, 1974, Masten, Best, & Garmezy, 1990). Ωστόσο, έχει αποδειχθεί στη συνέχεια ότι η ανθεκτικότητα δεν είναι μόνο μια προσωπική ιδιότητα, αλλά είναι μία σύνθετη έννοια που προκύπτει από μια δυναμική σχέση μεταξύ παραγόντων κινδύνου και προστατευτικών παραγόντων (Benard, 2004). Πιο συγκεκριμένα, πρώιμοι ορισμοί της ανθεκτικότητας επικεντρώθηκαν στην αναγνώριση των παραγόντων κινδύνου και των προστατευτικών παραγόντων που επέτρεψαν ή περιόρισαν την ανθεκτικότητα και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που χαρακτήρισαν τα ανθεκτικά άτομα. Ορισμοί ανθεκτικότητας έχουν συμπεριλάβει όχι μόνο την ανάκαμψη από το άγχος σε ένα προηγούμενο επίπεδο υγείας αλλά της συνεχιζόμενης ανάπτυξης ως αποτέλεσμα μιας υγιούς απάντησης σε αγχωτικό

περιβάλλον. Τα τελευταία χρόνια οι ερευνητές έχουν αρχίσει να διαμορφώνουν την ανθεκτικότητα από μια κοινωνική οικολογική προοπτική με την οποία η ανθεκτικότητα ορίζεται "ως σύνολο συμπεριφορών με την πάροδο του χρόνου που αντανακλούν τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ ατόμων και των περιβαλλόντων τους, ιδίως τις ευκαιρίες για προσωπική ανάπτυξη που είναι διαθέσιμες και προσβάσιμες".

Στο πλαίσιο του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού, η ανθεκτικότητα μπορεί να θεωρείται ως ικανότητα, διαδικασία και επίσης ως αποτέλεσμα. Η ανθεκτικότητα περιλαμβάνει την ικανότητα ενός εκπαιδευτικού να αξιοποιήσει προσωπικούς και περιβαλλοντικούς πόρους για την πλοήγηση στις προκλήσεις, μια δυναμική διαδικασία με βάση τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών και των προσωπικών και επαγγελματικών τους συνθηκών που αλληλεπιδρούν με την πάροδο του χρόνου, ενώ οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν συγκεκριμένες στρατηγικές για να επιτρέψουν έναν εκπαιδευτικό να βιώσει επαγγελματική αφοσίωση και ανάπτυξη, ενθουσιασμό, ικανοποίηση και ευημερία (Beltman et al. 2011). Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να προστατευτούν μέσω της οικοδόμησης προσωπικών πόρων (π.χ. κίνητρα, κοινωνική και συναισθηματική ικανότητα), μέσω της κατανόησης των τρόπων κινητοποίησης των περιβαλλοντικών πόρων (π.χ., σχέσεις, δίκτυα υποστήριξης) και μέσω της ανάπτυξης μιας σειράς προσαρμοστικών στρατηγικών αντιμετώπισης (π.χ. επίλυση προβλημάτων, διαχείριση χρόνου, διατήρηση της ισορροπίας μεταξύ επαγγελματικής και προσωπικής ζωής) για τη διαχείριση των προκλήσεων με σκοπό την επίτευξη των μέγιστων προσαρμοστικών, ανθεκτικών αποτελεσμάτων (π.χ. αφοσίωση, ικανοποίηση από τη δουλειά, ευημερία).

Επειδή η παραμονή των νεοδιορισμένων εκπαιδευτικών στην εκπαίδευση αποτελεί σημαντικό ρεύμα ανησυχίας σε πολλές χώρες, εξετάζοντας τους παράγοντες που στηρίζουν τους εκπαιδευτικούς καθώς μετακινούνται από το προπτυχιακό στάδιο στο στάδιο της πρώιμης σταδιοδρομίας θα βοηθήσει στην αντιμετώπιση αυτών των θεμάτων (Tait, 2008). Αντί να εξετάσει τη μορφή διατήρησης που είναι η «φυσική συνέχιση του ρόλου», εστιάζουμε στην «διατήρηση της ποιότητας» (Gu & Day, 2007, σ. 1314), όπου τα κίνητρα και η δέσμευση διατηρούνται καθώς οι εκπαιδευτικοί είναι ικανοί να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν στο έργο και τη ζωή τους και να «ευδοκιμήσουν επαγγελματικώς».

Επιπλέον, ως αναδυόμενο πεδίο έρευνας και εν μέρει λόγω της πολύπλοκης φύσης της ανθεκτικότητας, η ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών έχει γίνει αντιληπτή στη βιβλιογραφία με διάφορους τρόπους (Bobek, 2002, Le Cornu, 2009). Ένα τέτοιο εύρος εννοιών είναι απαραίτητο ώστε να αντιμετωπιστεί ο πολυδιάστατος χαρακτήρας της ανθεκτικότητας, αλλά συμβάλλει και στην ασάφεια ως προς την τη φύση της ανθεκτικότητας και τον καλύτερο τρόπο αντιμετώπισης αυτού του φαινομένου. Η ανθεκτικότητα του διδακτικού προσωπικού έχει διερευνηθεί χρησιμοποιώντας μια ποικιλία μεθοδολογιών, που κυμαίνονται από ποιοτικές, εις βάθος μελέτες περιπτώσεων έως ευρύτερα ποσοτικά μέτρα. Με λίγα λόγια, η βιβλιογραφία όσον αφορά την ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών ποικίλλει στη θεωρητική βάση και το πεδίο εφαρμογής της. Η βιβλιογραφία έχει επίσης τη δυνατότητα να αποκαλύψει επιπτώσεις για τα προπτυχιακά προγράμματα, για τα σχολεία, τους εργοδότες και για τους ίδιους τους δασκάλους να εξασφαλίσουν ότι οι εκπαιδευτικοί θα γίνουν και θα παραμείνουν υγιείς και αποτελεσματικοί επαγγελματίες.

Η έννοια της ανθεκτικότητας

«Μια ποιότητα που επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να διατηρήσουν τη δέσμευσή τους στη διδασκαλία και τις διδακτικές πρακτικές τους παρά τις συνθήκες που αποτελούν πρόκληση και τις επαναλαμβανόμενες αποτυχίες »	Brunetti (2006, σ. 813)
«Ικανότητα να ξεπεραστούν τα προσωπικά τρωτά σημεία και οι περιβαλλοντικοί παράγοντες πίεσης, για να μπορέσουν να ανατραπούν πιθανοί κίνδυνοι και τη διατήρηση της ευημερίας »	Oswald et al. (2003, σελ. 50)
«Χρησιμοποιώντας ενέργεια παραγωγικά για την επίτευξη σχολικών στόχων εν όψει των δυσμενών συνθηκών »	Patterson et al. (2004, σελ. 3)
«Ικανότητα να συνεχίσει να «αναπηδά», να ανακτήσει δυνάμεις ή πνευματική ευημερία γρήγορα και αποτελεσματικά ενάντια στις αντιξοότητες. Μια δυναμική διαδικασία να οικοδομήσουμε υπό την επήρεια περιβαλλοντικών, εργασιακών και προσωπικών πλαισίων »	Sammons et al. (2007, Π. 694)
«Ένας τρόπος αλληλεπίδρασης με γεγονότα στο περιβάλλον που ενεργοποιούνται και καλλιεργούνται σε περιόδους στρες»	Tait (2008, σελ. 58)

2.2 Τα μοντέλα της ψυχικής ανθεκτικότητας

Στη βιβλιογραφία υπάρχουν πολλά θεωρητικά πλαίσια και μοντέλα που περιγράφουν τις διαδικασίες της ψυχικής ανθεκτικότητας γενικότερα και όχι αποκλειστικά των εκπαιδευτικών. Για παράδειγμα, αξίζει να αναφερθούν τα παρακάτω μοντέλα:

- ✓ Το πλαίσιο της Γνωστικής και Συναισθηματικής προσέγγισης για την Προσωπικότητα (Cognitive Affective Personality Framework) προτάθηκε από τους Mischel και Shoda (1995)
- ✓ Το κοινωνικοοικολογικό μοντέλο (Social Ecology Model) της Οικοσυστημικής προσέγγισης του Bronfenbrenner (1977)
- ✓ το μοντέλο Ατόμου-Διαδικασίας-Πλαισίου (Person-Process-Context Model) (Glantz & Johnson 1999)
- ✓ Το μοντέλο διαχείρισης του άγχους (Stress and Coping Model) (Moos, 1973)
- ✓ το μοντέλο ψυχικής ανθεκτικότητας (Resilience Process Model) των Boyd και Eckert (2002)
- ✓ το θεωρητικό πλαίσιο ανθεκτικότητας της Kumpfer (1999)

Γενικά, τα μοντέλα της ψυχικής ανθεκτικότητας κατηγοριοποιούνται σε τρεις τύπους: τα αντισταθμιστικά μοντέλα (compensatory model), τα μοντέλα προστατευτικών παραγόντων (protective factor model) και τα μοντέλα πρόκλησης (challenge model of resiliency), ανάλογα με τον τρόπο που προσεγγίζουν την ψυχική ανθεκτικότητα.

Το μοντέλο ανθεκτικότητας της Kumpfer (*Resilience Framework*)

Από τα πιο διαδεδομένα μοντέλα στη βιβλιογραφία είναι το θεωρητικό πλαίσιο ανθεκτικότητας της Kumpfer (1999). Χαρακτηριστικό γνώρισμα του μοντέλου αυτού είναι ότι θεωρεί την ανθεκτικότητα ως πολυδιάστατη έννοια η οποία πρόκειται για μια δυναμική διαδικασία. Αποτελείται από τέσσερις κύριες περιοχές επιρροής και δύο περιοχές αλληλεπίδρασης. Οι παραπάνω περιοχές αποτελούν τους έξι προβλεπτικούς παράγοντες της ψυχικής ανθεκτικότητας:

1. **Στρεσογόνες καταστάσεις ή προκλήσεις** - Αυτά τα εισερχόμενα ερεθίσματα ενεργοποιούν την ανθεκτικότητα και δημιουργούν μια ανισορροπία ή διακοπή της

ομοιόστασης στην ατομική ή οργανωτική μονάδα (π.χ. οικογένεια, ομάδα, κοινότητα). Ο βαθμός του στρες που γίνεται αντιληπτός από το άτομο εξαρτάται από την αντίληψη, τη γνωστική εκτίμηση και την ερμηνεία του στρες ως απειλητικό ή αποτρεπτικό.

2. Το Περιβαλλοντικό Πλαίσιο (εξωτερικοί παράγοντες κινδύνου και προστασίας) περιλαμβάνει την ισορροπία και αλληλεπίδραση σημαντικών κινδύνων και προστατευτικών παραγόντων και διεργασιών στο εξωτερικό περιβάλλον σε κρίσιμους τομείς (π.χ. οικογένεια, κοινότητα, πολιτισμός, σχολείο, ομάδα ομοτίμων). Αυτά αλλάζουν με την ηλικία και αφορούν συγκεκριμένο πολιτισμό, γεωγραφική θέση και ιστορική περίοδο.

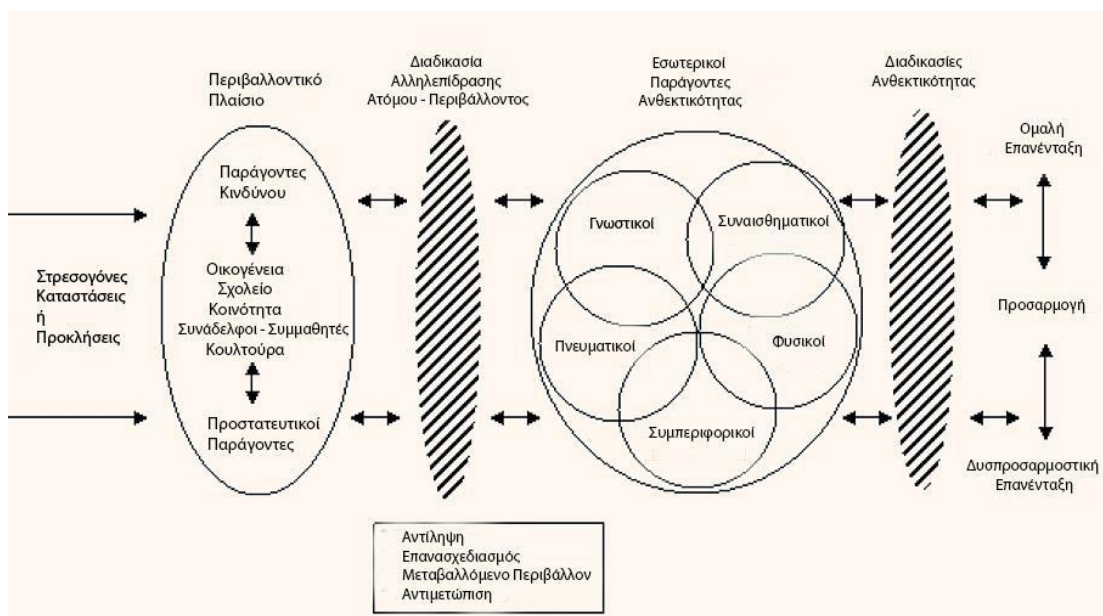
3. Οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ προσώπου και περιβάλλοντος περιλαμβάνουν συναλλαγές μεταξύ του παιδιού και του περιβάλλοντος του ως παιδιού ή τη φροντίδα άλλων είτε παθητικά είτε ενεργά προσπαθούν να αντιληφθούν, να ερμηνεύσουν και να ξεπεράσουν τις απειλές, της ολίσθησης ή τα δύσκολα περιβάλλοντα για την κατασκευή περισσότερων προστατευτικών περιβαλλόντων.

4. Οι εσωτερικοί παράγοντες κινδύνου και προστασίας της ανθεκτικότητας (ατομικά χαρακτηριστικά) περιλαμβάνει εσωτερικά ατομικά πνευματικά χαρακτηριστικά, γνωστικές, κοινωνικές/συμπεριφορικές, σωματικές και συναισθηματικές ικανότητες ή τις δυνάμεις που απαιτούνται για να είναι επιτυχής σε διαφορετικά αναπτυξιακά στάδια, διαφορετικούς πολιτισμούς και διαφορετικά προσωπικά περιβάλλοντα.

5. Οι διαδικασίες ανθεκτικότητας περιλαμβάνουν μοναδική βραχυπρόθεσμη ή μακροπρόθεσμη ανθεκτικότητα ή διαδικασίες αντοχής/αντιμετώπισης στρες που έμαθε το άτομο μέσω της σταδιακής έκθεσης σε αυξανόμενες διακυμάνσεις και στρεσογόνους παράγοντες ώστε να βοηθήσουν το άτομο να ανακάμψει με ανθεκτική επανένταξη.

6. Θετικά αποτελέσματα ή προσαρμογή επιτυχίας σε συγκεκριμένα αναπτυξιακά στάδια τα οποία στηρίζουν την μεταγενέστερη θετική προσαρμογή σε συγκεκριμένα νέα αναπτυξιακά καθήκοντα που κορυφώνονται με μεγαλύτερη πιθανότητα να φθάσει στην ενηλικίωση ως ένα "ανθεκτικό παιδί ή ενήλικος". Ενώ αυτό είναι ένα αποτέλεσμα, σε ένα δυναμικό μοντέλο, ένα θετικό αποτέλεσμα που υποδηλώνει την

αντοχή είναι επίσης προγνωστικός παράγοντας για αργότερη ανθεκτική επανένταξη μετά από στρεσογόνο παράγοντα.



Εικόνα 1: Το μοντέλο ανθεκτικότητας της Kumpfer. Πηγή: Δανιηλίδου 2018.

Συνεπώς, αξίζει να μελετηθεί η ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών και μάλιστα των διευθυντών σχολικών μονάδων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, ώστε να μελετηθεί η ύπαρξη ή μη αυτής της ιδιότητας στους διευθυντές και επιπλέον να εξεταστούν τυχόν συσχετίσεις με τα δημογραφικά και υπηρεσιακά χαρακτηριστικά του δείγματος και πώς αυτά επιδρούν στην ψυχική ανθεκτικότητα των διευθυντών.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3ο: ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ

3.1 Παράγοντες κινδύνου ΨΑ εκπαιδευτικών

Η ανθεκτικότητα φαίνεται να είναι το αποτέλεσμα μιας δυναμικής σχέσης μεταξύ των ατομικών παραγόντων κινδύνου και των προστατευτικών παραγόντων. Ατομικά χαρακτηριστικά όπως αλτρουιστικά κίνητρα και η υψηλή αυτο-αποτελεσματικότητα είναι βασικοί ατομικοί παράγοντες προστασίας. Συγκεκριμένες προκλήσεις ή παράγοντες κινδύνου και περιβαλλοντικοί προστατευτικοί παράγοντες μπορούν να προέρχονται από πηγές όπως η σχολική διοίκηση, οι συνάδελφοι και οι μαθητές. Προκλήσεις για το μέλλον είναι η βελτίωση των εννοιών της ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών και η ανάπτυξη παρεμβάσεων σε πολλαπλά περιβάλλοντα. Υπάρχουν πολλές ευκαιρίες για όσους προετοιμάζουν, απασχολούν και εργάζονται με τους υποψήφιους και νέους εκπαιδευτικούς να μειώσουν τους παράγοντες κινδύνου και να ενισχύσουν τους προστατευτικούς παράγοντες και να επιτρέψουν στους νέους δασκάλους να ευδοκιμήσουν και όχι μόνο να επιβιώσουν.

Μια βασική ερώτηση είναι ποιοι είναι οι βασικοί παράγοντες κινδύνου για την ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών; Εννοιολογικές έννοιες της ανθεκτικότητας περιλαμβάνουν ένα κοινό νήμα δυσμενών συνθηκών ή δύσκολων καταστάσεων που παρουσιάζονται ως παράγοντες κινδύνου. Το μεγάλο τμήμα της έρευνας σχετικά με το άγχος και τη διατήρηση των εκπαιδευτικών έχει ήδη τεκμηριώσει πολλούς παράγοντες που δημιουργούν προκλήσεις για τους εκπαιδευτικούς (βλ., για παράδειγμα, Borman & Dowling, 2008, Buchanan, 2010, Guarino, Santibañez, & Daley, 2006; Macdonald, 1999; Scheopner, 2010). Ένα επιπλέον σημείο είναι ότι η ανθεκτικότητα μπορεί να αποδειχθεί μόνο σε περιόδους δυσκολίας ή όταν υπάρχουν προκλήσεις. Όπως έδειξε ο Tait (2008, σελ. 58), " ενεργοποιείται και καλλιεργείται σε περιόδους στρες". Πλήρης κατανόηση του τι είναι η ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών περιλαμβάνει επίσης την κατανόηση των προσωπικών και συναφών προβλημάτων ή των παραγόντων κινδύνου που παρουσιάζονται στους εκπαιδευτικούς. Αυτή η ενότητα υποδεικνύει τους παράγοντες που βάσει μελετών είναι πιθανό να αποτελέσουν κίνδυνο ή πρόκληση για την ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών.

3.1.1 Προσωπικοί παράγοντες ΨΑ εκπαιδευτικών

Σύμφωνα με τον Day (2008, σελ. 250), η «διδασκαλία απαιτεί σημαντικές προσωπικές επενδύσεις» αλλά σε λίγες από τις εργασίες διερευνώνται προσωπικές προκλήσεις ή δυσκολίες με τις πιο συχνές να είναι η αρνητική αυτοπεποίθηση και η εμπιστοσύνη (Day, 2008, Fleet, Kitson, Cassady & Hughes, 2007, Kitching, Morgan & O'Leary, 2009, McCormack & Gore, 2008). Ο δεύτερος πιο συχνός προσωπικός παράγοντας κινδύνου είναι η δυσκολία να ζητηθεί βοήθεια (Fantilli & McDougall, 2009, Flores, 2006, Jenkins et al., 2009), ακολουθούμενη από μια αντιληπτή σύγκρουση μεταξύ προσωπικών πεποιθήσεων και πρακτικών που χρησιμοποιούνται (Flores, 2006, McCormack & Gore, 2008).

3.1.2 Περιβαλλοντικοί παράγοντες ΨΑ εκπαιδευτικών

Ωστόσο, υπήρξε εκτενέστερη εξέταση της βιβλιογραφίας σχετικά με τις σύνθετες δυσκολίες των εκπαιδευτικών στη ζωή και στη δουλειά. Αυτά θα μπορούσαν να ομαδοποιηθούν ανάλογα με το πλαίσιο του προ-πτυχιακού προγράμματος, την οικογένεια, το σχολείο ή την τάξη και το ευρύτερο πλαίσιο επαγγελματικής εργασίας. Οι προκλήσεις που σχετίζονταν με τα προγράμματα προεπιλογής συμπεριλάμβαναν ακατάλληλη διάρθρωση μαθημάτων (Fleet et al., 2007). Άλλα παραδείγματα δυσκολιών περιλάμβαναν τον ακαδημαϊκό φόρτο εργασίας (Kaldi, 2009) και το χρονοδιάγραμμα (Sinclair, 2008). Οι οικογενειακοί περιορισμοί περιελάμβαναν αρνητικές πιέσεις για να εγκαταλείψουν τη διδασκαλία (Olsen & Anderson, 2007), η έλλειψη υποστήριξης στο σπίτι (Fleet et al., 2007) ή η εξισορρόπηση των εργασιακών και οικογενειακών δεσμεύσεων (Fleet et al., 2007, Smethem, 2007).

Εκτός από τις προκλήσεις που συνδέονται με τα προ-πτυχιακά προγράμματα και με τις οικογένειες, υπήρχαν και εκείνες που σχετίζονται με το έργο του να είναι κάποιος εκπαιδευτικός. Οι πιο συχνά εντοπισμένες προκλήσεις σχετίζονται με δύο τύπους εκπαιδευτικών πλαισίων: το πλησιέστερο περιβάλλον κάθε σχολείου ή της τάξης (π.χ. φοιτητές) και το ευρύτερο πλαίσιο επαγγελματικής εργασίας (π.χ. φόρτος εργασίας).

Η διαχείριση της συμπεριφοράς ήταν η πιο συχνή πρόκληση στο σχολικό περιβάλλον ή στην τάξη. Οι Howard και Johnson (2004), για παράδειγμα, πήραν συνέντευξη από ανθεκτικούς εκπαιδευτικούς σε δύσκολα σχολεία που είχαν βιώσει

συχνές εκδηλώσεις βίας και διαταραχής, όπως τα παιδιά που ρίχνουν έπιπλα, χτυπάνε, κλωτσούν και δαγκώνουν (σελ. 406) και η συχνή λεκτική κατάχρηση από τους μαθητές ή γονείς. Οι Demetriou et al. (2009) έδωσε μια ζωντανή εικόνα των προκλήσεων που αντιμετωπίζουν 817 νέοι πτυχιούχοι και υποστήριξε ότι οι αποδιοργανωμένοι μαθητές, σε συνδυασμό με την έλλειψη υποστήριξης, θα μπορούσαν να οδηγήσουν σε μια «πτώση της εμπιστοσύνης» (σελ. 459), και μια απόφαση να αφήσουν οι εκπαιδευτικοί τη διδασκαλία. Πολλοί εκπαιδευτικοί στην Αυστραλία ξεκινούν τη σταδιοδρομία τους ως ωρομίσθιοι ή αναπληρωτές εκπαιδευτικοί και όσοι ξεκινούν περιστασιακά ως εκπαιδευτικοί έχουν βρεθεί ότι αντιμετωπίζουν διοικητικές δυσκολίες (Jenkins et al., 2009, McCormack & Thomas, 2005). Νέοι πτυχιούχοι δεν θα μπορούσαν να βασιστούν σε στρατηγικές συμπεριφοράς που βασίστηκαν στην ανάγκη για ανάπτυξη σχέσεων μεταξύ του εκπαιδευτικού και των φοιτητών. Η ικανότητά τους να παρακολουθήσουν τις συνέπειες ήταν περιορισμένη καθώς ήταν συχνά σε μεταβατική θέση. Αντίθετα, εάν ζητούσαν βοήθεια από το διευθυντή του σχολείου, αυτό θα μπορούσε να θέσει υπό αμφισβήτηση την ικανότητά τους ως εκπαιδευτικού και να θέσει σε κίνδυνο τις πιθανότητες μελλοντικής εργασίας τους.

3.2 Προστατευτικοί παράγοντες ΨΑ εκπαιδευτικών

3.2.1 Ατομικοί παράγοντες

Μπροστά σε προκλήσεις όπως αυτές που έχουν ήδη εντοπιστεί, προκύπτει το ερώτημα όσον αφορά ποια είδη εκπαιδευτικών επιβιώνουν και ευδοκιμούν; Λίγες μελέτες χρησιμοποίησαν ποσοτικά εργαλεία για τη μέτρηση των επιμέρους παραγόντων και τα περισσότερα αποτελέσματα εξήχθησαν από ποιοτικές μεθόδους έρευνας. Τα βασικά προσωπικά χαρακτηριστικά περιλάμβαναν αλτρουιστικά κίνητρα και ένα ισχυρό εγγενές κίνητρο για τη διδασκαλία. Ο Sinclair (2008), για παράδειγμα, εξέτασε το κίνητρο και τη δέσμευση σε περισσότερους από 200 πρωτοετείς φοιτητές της Παιδαγωγικής Ακαδημίας στην Αυστραλία. Το κίνητρό τους να διδάξουν ήταν πολυδιάστατο και ιεραρχικό, με ενδογενή κίνητρα (π.χ. εργασία με παιδιά, αλτρουισμό) σημαντικά υψηλότερα από τα εξωτερικά κίνητρα (π.χ. αλλαγή καριέρας, συνθηκών εργασίας). Τα κίνητρα όπως η αντίληψη ότι η διδασκαλία είναι εύκολη δουλειά δεν ήταν εμφανή. Άλλες μελέτες διαπίστωσαν

επίσης την έλλειψη εξωγενών κινήτρων στους εκπαιδευτικούς (π.χ., Chong & Low, 2009, Morgan, Ludlow, Kitching, O'Leary & Clarke, 2010).

Ένα άλλο βασικό συμπέρασμα ήταν ότι οι ανθεκτικοί εκπαιδευτικοί έχουν μια αίσθηση αυτοπεποίθησης, αισθάνονται σίγουροι και ικανοί και αντλούν αυτή την αίσθηση από τα επιτεύγματά τους. Προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να είναι ανθεκτικοί και αποτελεσματικοί, χρειάζονται ισχυρή και διαρκή αίσθηση αποτελεσματικότητας (Day, 2008). «Η αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών είναι μια μικρή ιδέα με μεγάλη επίδραση» (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2007, σελ. 954), με «μια βαθιά επίδραση στην ανθεκτικότητα και την επιμονή» (Kitching, Morgan, & O'Leary, 2009, σ. 54). Οι πεπαιθήμες αποτελεσματικότητας φαίνεται να επηρεάζονται πολύ εύκολα στα πρώτα χρόνια της διδακτικής εμπειρίας και είναι κάπως ανθεκτικές να αλλάξουν από τη στιγμή που θα καθιερωθούν» (Tait, 2008, σελ. 59).

Τα προσωπικά πλεονεκτήματα και τα χαρακτηριστικά των ανθεκτικών εκπαιδευτικών ήταν αλληλένδετα (**Εικόνα 2**). Οι ερευνητές Gu και Day (2007, σελ. 1311) διαπίστωσαν ότι έχοντας κανείς ένα εσωτερικό κίνητρο για να διδάξει, «ένα σημαντικό επαγγελματικό πλεονέκτημα των εκπαιδευτικών», συνδέθηκε με μια ισχυρή αίσθηση επαγγελματικών στόχων και σκοπών, επιμονής, επαγγελματικών φιλοδοξιών, επιτευγμάτων και κινήτρων. Η αυτο-αποτελεσματικότητα ήταν μια διαδραστική διαδικασία και βασικό στοιχείο ανθεκτικότητας. Ενώ η υψηλή αυτο-αποτελεσματικότητα ήταν σημαντική για την ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών, η αυτο-αποτελεσματικότητα μπορεί να ενισχυθεί καθώς οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν και ξεπερνούν τις προκλήσεις στη διδασκαλία τους.

Σε ένα άλλο παράδειγμα που επεξηγεί τις αλληλεξαρτήσεις μεταξύ των επιμέρους χαρακτηριστικών, ο Yost (2006) έλεγξε πολλαπλές απόψεις προσωπικών και επαγγελματικών προσόντων δέκα επιτυχημένων νεοδιορισμένων καθηγητών. Οι παρατηρήσεις έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί ήταν ικανοί να καλύψουν τις ανάγκες των μαθητών τους, να δημιουργήσουν ένα θετικό, υποστηρικτικό κλίμα στην αίθουσα διδασκαλίας και να χρησιμοποιήσουν μια σειρά εκπαιδευτικών πρακτικών μαζί με κριτικούς προβληματισμούς και στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων για την αντιμετώπιση των προκλήσεων.

Σε μια θετική σημείωση, αντί να θεωρούνται ως έμφυτα χαρακτηριστικά (Day & Gu, 2007), τα χαρακτηριστικά των ανθεκτικών εκπαιδευτικών μπορούν να διδαχθούν (Howard & Johnson, 2004). Οι ερευνητές Castro et al. (2010) θεωρούσαν την ανθεκτικότητα ως διαδικασία προσαρμογής και όχι ως σύνολο των ατομικών χαρακτηριστικών. Σε αυτή τη διαδικασία τα άτομα θεωρούνται ενεργά που χρησιμοποιούν στρατηγικές για να ξεπεράσουν τις αντιξοότητες που αντιμετωπίζουν στο περιβάλλον τους. Πολλές μελέτες έδωσαν συστάσεις για προ-υπηρεσιακά προγράμματα, όπως η ανάπτυξη διάφορων προσωπικών χαρακτηριστικών και δεξιοτήτων, δημιουργώντας ένα κλίμα ανθεκτικότητας στο πανεπιστήμιο και παραμένοντας συνδεδεμένο με αποφοίτους στα πρώτα χρόνια της διδασκαλίας. Είναι σημαντικό να τονιστεί ότι οι προστατευτικοί παράγοντες καλύπτουν ένα εύρος παραγόντων.

3.2.2 Περιβαλλοντικοί προστατευτικοί παράγοντες

Οι σχέσεις του μέντορα θα μπορούσαν να παράσχουν πολύτιμη υποστήριξη στους νεοδιορισμένους εκπαιδευτικούς, ειδικά εάν ο μέντορας είναι θετικός, κοινωνικός, επαγγελματίας (Olsen & Anderson, 2007) και από την ίδια διδακτική περιοχή (Smith & Ingersoll, 2004). Καλά σχεδιασμένα και καλά χρηματοδοτούμενα προγράμματα βοήθειας από κάποιο μέντορα όπου οι απόφοιτοι έχουν κάποια πρόσβαση μπορούν να προσφέρουν οφέλη, όπως αυξημένα ποσοστά διατήρησης, βελτιωμένες ικανότητες επίλυσης προβλημάτων, υψηλότερα επίπεδα αυτοεκτίμησης, θετική στάση και εμπιστοσύνη και μειωμένα συναισθήματα απομόνωσης και στιγματισμού όσον αφορά την αίτηση βοήθειας τόσο σε προπτυχιακούς εκπαιδευτικούς όσο και σε νεοδιορισμένους εκπαιδευτικούς (π.χ. Fantilli & McDougall, 2009). Όπου τα επίσημα προγράμματα βοήθειας από κάποιο μέντορα δεν ήταν διαθέσιμα ή ήταν αναποτελεσματικά, οι νέοι εκπαιδευτικοί θα αναζητούσαν τους δικούς τους (Castro et al., 2010) μέντορες με ισχυρό, θετικό αντίκτυπο (Yost, 2006).

Οι προπτυχιακοί συνάδελφοι θα μπορούσαν να παρέχουν άτυπη υποστήριξη σε νέους εκπαιδευτικούς (π.χ. Freedman & Appleman, 2008). Οι Anderson και Olsen (2006) προτείνουν ότι οι συνάδελφοι εργασίας αποτελούν σημαντική πηγή ελπίδας και έμπνευσης, βοηθώντας τους εκπαιδευτικούς να αντιμετωπίσουν τις εργασιακές δυσκολίες και να διατηρήσουν τη δέσμευσή τους,

ιδιαίτερα σε πολύ δύσκολες καταστάσεις (Brunetti,2006). Οι συνάδελφοι θα μπορούσαν να ενισχύσουν το ηθικό (Howard & Johnson, 2004) και οι θετικές προοπτικές των άλλων θα μπορούσαν να είναι μεταδοτικές (Jarzabkowski,2009).

Οι μαθητές των σχολείων δεν είχαν αρχικά προβλεφθεί από τους ερευνητές ως πηγές περιβαλλοντικής υποστήριξης, αλλά οι μελέτες έδειξαν ότι οι φοιτητές θα μπορούσαν να παρέχουν υποστήριξη καθώς και προκλήσεις για την ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί της πόλης του ερευνητή Brunetti (2006) είχαν βαθύ σεβασμό για τον τρόπο αντιμετώπισης των φοιτητών τους και πώς ξεπέρασαν τις δύσκολες περιστάσεις και ένιωσαν μια ισχυρή ευθύνη και τη δέσμευσή τους απέναντι σε αυτούς. Οι θετικές σχέσεις σπουδαστών-δασκάλων υποστηρίζουν τους εκπαιδευτικούς ενόψει των προκλήσεων (Kitching, Morgan & O'Leary, 2009).



Εικόνα 2: Χαρακτηριστικά ανθεκτικού εκπαιδευτικού. Πηγή: Δανιηλίδου 2018.

3.2.3 Στρατηγικές

Δεκαπέντε στρατηγικές αποδείχθηκαν σημαντικές για την ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών. Η επίλυση προβλημάτων ήταν η πιο συχνή, με εικοσιένα εργασίες να περιγράφουν (Castro et al., 2010) στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων (Dolati, Emamirooz, & Kushki, 2014). Η συνεργατική επίλυση προβλημάτων σημειώθηκε ως σημαντική για τους νεοδιορισμένους εκπαιδευτικούς (Johnson et al., 2014), καθώς και η αναζήτηση βοήθειας (Sharplin et al., 2011) κάτι που μπορεί μερικές φορές να είναι δύσκολο για τους αρχάριους εκπαιδευτικούς (Mansfield et al., 2012). Ιδιαίτερες στρατηγικές που βοηθούν στην ευημερία ήταν επίσης εκείνες που σχετίζονται με τη διατήρηση μιας ισορροπίας στην εργασιακή ζωή (Johnson et al., 2014, LeCornu, 2013). Ο Tait (2008) υποστήριξε ότι οι εκπαιδευτικοί που ήταν ανθεκτικοί έλαβαν ενεργή φροντίδα για τον εαυτό τους, για παράδειγμα, θα μπορούσαν να αναγνωρίσουν τα δικά τους επίπεδα άγχους και να κάνουν βήματα για τη μείωση αυτού μέσω της σωματικής δραστηριότητας ή της κοινωνικής δικτύωσης. Η συμμετοχή στην συνεχιζόμενη επαγγελματική εκμάθηση θεωρήθηκε σημαντική στρατηγική για την ενίσχυση της ανθεκτικότητας, ιδίως εάν ανταποκριθεί στα ενδιαφέροντα, τις ανάγκες και τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών (O'Sullivan, 2006; Patterson, Collins, & Abbott, 2004) και περιλαμβάνει τον προβληματισμό (Leroux & Thor et al, 2014). Η επαγγελματική μάθηση παρείχε επίσης ένα σημαντικό στοιχείο για επαγγελματική ανανέωση και αναζωογόνηση (Castro et al., 2010). Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να υποστηρίζονται από επαγγελματικές κοινότητες των συναδέλφων τους, καθώς και ευκαιρίες για ανάπτυξη ηγεσίας μέσα στα επαγγελματικά τους πλαίσια "(Yonezawa, Jones, & Singer, 2011, σελ. 926). Τα οφέλη από τον καθορισμό στόχων, και την προσπάθεια για σύντομους και μακροπρόθεσμους στόχους (Sharplin et al., 2011), που θα μπορούσε να αποτελεί μέρος ενός μακροπρόθεσμου σχεδίου ευεξίας και συνεχιζόμενης επαγγελματικής εξέλιξης (Curry & O'Brien, 2012). Μία επίσης σημαντική στρατηγική ήταν η ικανότητα αποτελεσματικής επικοινωνίας με τους γονείς, τους συναδέλφους και την σχολική κοινότητα (Bobek, 2002, Schelvis, Zwetsloot, Bosa & Wiezer, 2014; Sharplin et al., 2011). Ο ορισμός συναισθηματικών ορίων για την πρόληψη του άγχους και της εξουθένωσης αποτέλεσε μια στρατηγική που χρησιμοποιήθηκε από τους εκπαιδευτικούς (Hong, 2012) και συνεπώς τα σαφή όρια κάνουν τους εκπαιδευτικούς να αισθάνονται ασφαλείς, να αναλαμβάνουν προκλήσεις και να είναι αυτόνομοι (Meister & Ahrens, 2011).

Στρατηγικές που προωθούν τα θετικά συναισθήματα περιλαμβάνονται επίσης στη βιβλιογραφία. Αυτές περιλάμβαναν το χιούμορ (Doney, 2013), το οποίο επέτρεψε νεοδιορισμένους εκπαιδευτικούς για να υπομείνουν "αρνητικά συναισθήματα και να αποκτήσουν μια αίσθηση του συναισθηματικού ελέγχου" (Sharplin et al., 2011, σελ. 142). Ο Curry και O'Brien (2012, σ. 182) περιέγραψε το χιούμορ ως μέρος της «δημιουργικής ευεξίας». Άλλα έγγραφα ανέφεραν πρακτικές πίστης, όπως η προσευχή, (π.χ., Curry & O'Brien, 2012, Yates, Pelphrey, & Smith, 2008) παρέχουν έναν προστατευτικό πόρο για τους εκπαιδευτικούς (Ebersohn, 2014). Η ρύθμιση των συναισθημάτων σημειώθηκε επίσης ως σημαντική αντιμετώπιση (Morgan, 2011) και Tait (2008, σελ. 69) ότι οι αρχάριοι εκπαιδευτικοί που "απέδειξαν υψηλό βαθμό ανθεκτικότητας, προσωπικής αποτελεσματικότητας και συναισθηματικής νοημοσύνης" αναγνωρίζουν και διαχειρίζονται τα δικά τους επίπεδα άγχους. Η ενσυνειδητότητα προτάθηκε ως στρατηγική για τη μείωση του στρες και τη βελτίωση τη ρύθμιση των συναισθημάτων και την υγεία, επιτρέποντας στους εκπαιδευτικούς να φτάσουν στον στόχο τους (Jennings et al., 2011).

3.2.4 Αποτελέσματα

Η ευημερία των εκπαιδευτικών ήταν το πιο συχνό αποτέλεσμα ανθεκτικότητας στη βιβλιογραφία. Τα 10 αποτελέσματα ανθεκτικότητας που εντοπίστηκαν σε 48 έγγραφα στα πλαίσια μιας συστηματικής ανασκόπησης θα μπορούσαν επίσης να χαρακτηριστούν ως κίνητρα και ως αποτελέσματα συναισθηματικής διάστασης. Για παράδειγμα, παράγοντες όπως δέσμευση, ικανοποίηση από την εργασία, η εκπροσώπηση, η εμπλοκή και η συμμετοχή αποτελούν αποτελέσματα της ύπαρξης κινήτρων. Οι Pretsch, Flunger και Schmitt (2012) διαπίστωσαν ότι τα μέτρα της ανθεκτικότητας προέβλεπαν τα αποτελέσματα της ευημερίας και της εργασιακής ικανοποίησης και πρότειναν ότι "η ανθεκτικότητα ως προσωπικός πόρος αποτρέπει τις επιπτώσεις των ειδικών επαγγελματικών προκλήσεων στο διδακτικό επάγγελμα" (σελ. 331). Εκτός από το να είναι ένας σημαντικός προσωπικός πόρος (θεωρείται ίσως μια αίσθηση του σκοπού), η δέσμευση είναι τόσο μια προϋπόθεση για τη διδασκαλία όσο και μια έκβαση των εμπειριών ως εκπαιδευτικός (Day, 2008). Οι ηγετικές πρακτικές στα σχολεία, ιδιαίτερα όπου οι εκπαιδευτικοί νιώθουν αξιόλογοι, σεβαστοί, υποστηριγμένοι για την ανάπτυξη, η εμπειρογνωμοσύνη και ο οργανισμός εμπειρίας συνδέονται με δέσμευση και ικανοποίηση από την εργασία

(Cameron & Lovett, 2014). Οι Keogh et al. (2012) υποστήριξαν ότι η υπηρεσία, η αποτελεσματικότητα και η ανθεκτικότητα συνεργάζονται σε αυτό η υπηρεσία βοηθά τους εκπαιδευτικούς να διαχειρίζονται προκλήσεις, οι οποίες με τη σειρά τους ενισχύουν την αυτο-αποτελεσματικότητα και εδραιώνουν την ανθεκτικότητα. Παράγοντες όπως το πάθος, ο ενθουσιασμός και η απόλαυση αντανακλούν θετικές συναισθηματικές καταστάσεις που αναφέρθηκαν επίσης ως κρίσιμες για την ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών και τις προθέσεις τους να παραμείνουν στο επάγγελμα (Le Cornu, 2013, Tait, 2008).

Personal resources (61) 12 factors	Contextual resources (68) 14 factors	Strategies (52) 15 factors	Outcomes (58) 10 factors
Motivation (35)	School leaders (41)	Work-life balance (28)	Wellbeing (42)
Efficacy (29)	Colleagues (31)	Problem solving (23)	Commitment (35)
Sense of purpose (21)	Relationships with students (26)	Professional learning (13)	Job satisfaction (27)
Optimism (19)	School culture (25)	Goal setting (13)	Agency (23)
Social and emotional competence (11)	Mentors (25)	Setting boundaries (13)	Enthusiasm (16)
Initiative (11)	Trust (19)	Reflection (13)	Sense of belonging (15)
Sense of vocation (10)	Recognition (18)	Humour (11)	Responsibility (15)
Hope (9)	Autonomy (17)	Communication (11)	Passion (12)
Empathy (9)	Family support (17)	Help-seeking (10)	Enjoyment (11)
High expectations (7)	Social networks (16)	Faith practices (8)	Engagement (8)
Value (6)	Opportunities for participation (9)	Time management (8)	
Courage (4)	Emotional support (8)	Persistence (6)	
	Collaboration (7)	Emotional regulation (6)	
	Induction programs (2)	Seeking opportunity for renewal (5)	
		Mindfulness (2)	

Εικόνα 3: Κατηγορίες παραγόντων ανθεκτικότητας εκπαιδευτικών (Mansfield et al. 2016).

3.3 Συσχέτιση μεταξύ παραγόντων κινδύνου και προστατευτικών παραγόντων ΨΑ εκπαιδευτικών

Πολλές προκλήσεις ή παράγοντες κινδύνου και πολλοί προστατευτικοί παράγοντες έχουν εντοπιστεί και οι ερευνητές προσπάθησαν να απεικονίσουν τις περίπλοκες, δυναμικές σχέσεις μεταξύ τους. Μερικές μελέτες εξέτασαν τη σχέση μεταξύ συγκεκριμένων παραγόντων, άλλες προσδιόρισαν τους πιο σημαντικούς παράγοντες με την πάροδο του χρόνου σε διαφορετικά στάδια σταδιοδρομίας, ενώ ορισμένες εξέτασαν την αλληλεξάρτηση συγκεκριμένων χαρακτηριστικών για τη δημιουργία τύπων των εκπαιδευτικών (Beltman, Mansfield & Price 2011).

Λαμβάνοντας υπόψη τη σχέση μεταξύ συγκεκριμένων ατομικών και περιβαλλοντικών παραγόντων, ο Yost (2006, σ. 70) διαπίστωσε ότι μια αντιληπτή μη υποστηρικτική σχολική διοίκηση θα μπορούσε να ωθήσει τους «εκπαιδευτικούς υψηλής αποτελεσματικότητας» να μετακομίσουν σε ένα σχολείο όπου είδαν να ταιριάζουν με τις σχολικές φιλοσοφίες και πρακτικές. Σύμφωνα με τον Yost, ένα θετικό, υποστηρικτικό σχολικό περιβάλλον, ωστόσο, μπορεί να μην είναι αρκετό για

να βοηθήσει έναν αγωνιζόμενο εκπαιδευτικό να επιτύχει την ευημερία. Αντίθετα, δύο σχετικές ιρλανδικές μελέτες διαπίστωσαν ότι τα θετικά γεγονότα στη ζωή των δασκάλων είχαν μια πολύ ισχυρότερη άρση της αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών από ό,τι η μείωση του αποτελέσματος των αρνητικών συμβάντων» (Kitching et al., 2009, σελ. 54). Οι ερευνητές Morgan, Ludlow, Kitching, O'Leary και Clarke (2010), στη μελέτη τους συμπεριέλαβαν 700 αρχάριους δασκάλους στην Ιρλανδία και επιβεβαίωσαν τα ευρήματα αυτά. Η παρουσία ή η απουσία θετικών εμπειριών είχε ισχυρότερη επίδραση στην αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών από τις αρνητικές εμπειρίες. Επιπλέον, η συχνότητα των εμπειριών ασκούσαν μια ισχυρότερη επιρροή από ό,τι η έντασή τους. Ως εκ τούτου, συνήχθη το συμπέρασμα ότι η αφαίρεση αρνητικών εμπειριών δεν είναι αρκετή για να προωθηθεί η δέσμευση και η αποτελεσματικότητα των νεοδιορισμένων εκπαιδευτικών δεδομένου ότι οι συχνές θετικές εμπειρίες (όπως είναι οι θετικές σχέσεις με τους μαθητές) έχουν πολύ μεγαλύτερη επιρροή. Οι εκπαιδευτικοί ήταν σε θέση να αντιμετωπίσουν αρνητικές εμπειρίες, εφόσον είχαν τακτικές, θετικές εμπειρίες στα σχολεία τους και με τους μαθητές τους.

Μια άλλη προσέγγιση για την αντιμετώπιση της πολύπλοκης σχέσης μεταξύ ατομικών και περιβαλλοντικών παραγόντων ήταν ο προσδιορισμός των διαφορετικών σταδίων ή φάσεων της σταδιοδρομίας διδασκαλίας και των ειδικών παραγόντων που διακρίνονται σε κάθε φάση. Για παράδειγμα, το ερευνητικό έργο VITAE περιέγραψε έξι φάσεις της επαγγελματικής ζωής που σχετίζονται με την εμπειρία, αντί της ηλικίας ή των ευθυνών (Day, 2008). Οι έξι φάσεις ήταν: 0-3 έτη - υπηρεσίας: υποστήριξη και πρόκληση, 4-7 χρόνια - ταυτότητα και αποτελεσματικότητα στην τάξη, 8-15 χρόνια - διαχείριση των αλλαγών στον ρόλο και την ταυτότητα: αυξανόμενες εντάσεις και μεταβολές, 16-23 ετών - εντάσεις εργασίας-ζωής: προκλήσεις για κίνητρα και δέσμευση, 24-30 χρόνια - προκλήσεις για τη διατήρηση του κινήτρου και 31+ χρόνια - διατηρώντας/μειώνοντας το κίνητρο, αντιμετωπίζοντας αλλαγές, επιθυμία συνταξιοδότησης (σελ. 247-9). Καθώς οι εκπαιδευτικοί περνούσαν τις φάσεις, ανέφεραν αυξημένη αντιληπτή αποτελεσματικότητα, αλλά κάθε φάση παρουσίαζε διαφορετικές προκλήσεις. Για παράδειγμα, οι εκπαιδευτικοί που ξεκινούσαν (0-3 χρόνια) ήταν στη φάση υπηρεσίας: Υποστήριξη και πρόκληση. Ένα σημαντικό χαρακτηριστικό σε αυτή τη φάση ήταν η ανάπτυξη της αίσθησης αυτο-αποτελεσματικότητας στην τάξη, με την

υποστήριξη των διευθυντικών στελεχών του σχολείου ή των τμημάτων που διευκολύνουν αυτό το γεγονός, ενώ η κακή συμπεριφορά των μαθητών είχε αρνητικό αντίκτυπο.

Η δεύτερη φάση (Ταυτότητα και Αποτελεσματικότητα - 4-7 χρόνια) χαρακτηρίστηκε από μια αίσθηση αυξημένης εμπιστοσύνης για την αποτελεσματικότητα ως εκπαιδευτικοί, αλλά η διαχείριση του μεγάλου φόρτου εργασίας είχε αρνητικό αντίκτυπο. Ομοίως, οι ερευνητές Anderson και ο Olsen (2006) διαπίστωσαν ότι οι εκπαιδευτικοί του πρώτου και δεύτερου έτους της καριέρας τους μιλούσαν για τα αισθήματά τους ότι ήταν κουρασμένοι και χρειάζονται «υποστήριξη επιβίωσης» όπως καθοδήγηση και παρακολούθηση από πιο έμπειρους εκπαιδευτικούς. Η εστίασή τους αφορούσε τη διαχείριση της τάξης και την υλικοτεχνική υποστήριξη. Οι εκπαιδευτικοί στο 3ο έως 6ο έτος εξέφρασαν διαφορετικά ενδιαφέροντα και κοιτούσαν έξω από τις αίθουσες διδασκαλίας τους για νέες προκλήσεις, όπως ρόλους ηγεσίας και διερεύνηση μεγαλύτερων, μακροοικονομικών θεμάτων.

Σε άλλες μελέτες που προσδιορίζουν τις διαφορές σταδίων, οι ερευνητές Goddard και Foster (2001, σελ. 353) ανέφεραν έξι στάδια και υπογράμμισαν την ισχυρή επιρροή που έχουν οι αρχικές εμπειρίες διδασκαλίας στην υπόλοιπη σταδιοδρομία. Ομοίως, διερευνήθηκαν από τον ερευνητή Hirschhorn (2009) οι εκπαιδευτικοί που ξεκινούν την καριέρα τους και βρέθηκαν διαφορές καθώς μετακόμιζαν σε ανώτερες θέσεις. Οι ερευνητές Tschannen-Moran και Woolfolk Hoy (2007) εξέτασαν τα ευρύτερα στάδια των αρχαρίων και έμπειρων εκπαιδευτικών και βρήκαν διαφορές στις πηγές της αυτο-αποτελεσματικότητας τους. Για παράδειγμα, οι νεότεροι εκπαιδευτικοί τείνουν να βασίζονται στη σύγκριση με τους άλλους εκπαιδευτικούς ή την απόκτηση επιβεβαιωτικών σχολίων από άλλους. Οι περισσότερο έμπειροι εκπαιδευτικοί θα μπορούσαν να βασίζονται σε μνήμες και προηγούμενες εμπειρίες επιτυχίας για να τους βοηθήσουν να κρίνουν τον εαυτό τους ως κατάλληλους εκπαιδευτικούς.

Σε μια τελική προσέγγιση για την αντιμετώπιση της σύνθετης σχέσης μεταξύ μεμονωμένων και περιβαλλοντικών παραγόντων, αρκετές μελέτες ανέφεραν πώς τα διάφορα χαρακτηριστικά συγκεντρώνονται για να σχηματίσουν τύπους εκπαιδευτικών. Η ερευνητική ομάδα των Klusman et al. (2008), πραγματοποίησε

μια μεγάλη ποσοτική μελέτη σε Γερμανούς εκπαιδευτικούς και ταυτοποίησε τέσσερις τύπους αυτορυθμιζόμενης συμπεριφοράς εκπαιδευτικών. Αυτοί ήταν: (H) τύπου: υγιείς-φιλόδοξοι, υψηλές βαθμολογίες και στην επαγγελματική δέσμευση και την ανθεκτικότητα, (U) τύπου: δεν είναι φιλόδοξοι, με χαμηλή επαγγελματική δέσμευση αλλά υψηλή ανθεκτικότητα, (A): υπερβολικά φιλόδοξοι, υψηλού επιπέδου δέσμευση και χαμηλής αντοχής και (R) τύπου: εκείνοι που έχουν παραιτηθεί, με χαμηλή δέσμευση και χαμηλή αντίσταση στο στρες. Οι υγιείς φιλόδοξοι (H-type) εκπαιδευτικοί είχαν τις χαμηλότερες βαθμολογίες σχετικά με τη συναισθηματική εξάντληση, τις υψηλότερες βαθμολογίες στην ικανοποίηση από την εργασία, και οι μαθητές τους ανέφεραν μια πολύ πιο θετική, κινητήρια εμπειρία. Αυτοί θεωρήθηκαν ως εκείνοι με το καλύτερο προσαρμοστικό μοτίβο, ενώ οι υπερβολικά φιλόδοξοι (τύπου A) που αγωνίστηκαν για την τελειότητα αλλά είχαν δυσκολία με συναισθηματική αποστασιοποίηση θεωρήθηκε ότι αποτελεί μακροπρόθεσμο κίνδυνο τόσο επαγγελματικά όσο και προσωπικά (Beltman, Mansfield & Price 2011).

Σε μια άλλη μελέτη που εξετάζει την αλληλεξάρτηση συγκεκριμένων παραγόντων, οι Watt και Richardson (2008) εξέτασαν τα χαρακτηριστικά όπως τα κίνητρα, η επαγγελματική αφοσίωση και οι προσδοκίες σταδιοδρομίας σε 500 και άνω φοιτητές της Παιδαγωγικής Ακαδημίας στην Αυστραλία και βρήκαν τρία διαφορετικά προφίλ. Τα προφίλ ήταν τα ίδια σε όλα τα φύλα.

Αναφέρθηκαν και άλλοι τύποι σχετικά με τη δέσμευση και τη διατήρηση. Οι ερευνητές Smith και Ingersoll (2004, σ. 688), στην έρευνά τους από τους 3235 νεοδιορισθέντες εκπαιδευτικούς των ΗΠΑ, εξέτασαν τρεις ομάδες με βάση την καριέρα τους: Leavers (14%, αρχάριοι εκπαιδευτικοί αφήνοντας το επάγγελμα στο τέλος του πρώτου τους έτους), Movers (15%, νεοδιορισμένοι εκπαιδευτικοί που μεταβαίνουν σε διαφορετικό σχολείο στο τέλος του πρώτου έτους) και Stayers (71%, οι νεοδιορισμένοι εκπαιδευτικοί παραμένουν στο ίδιο σχολείο για να διδάξουν για ένα δεύτερο έτος). Οι νεοδιορισθέντες εκπαιδευτικοί ήταν πιο πιθανό να φύγουν ή να μετακινηθούν αν εργάζονταν ως εκπαιδευτικοί με μερική απασχόληση, ωρομίσθιοι ή αναπληρωτές ή ήταν στην ειδική εκπαίδευση. Οι συνεντεύξεις των Olsen και Anderson (2007, σελ. 9) με δεκαπέντε αστούς νεοδιορισθέντες εκπαιδευτικούς αποκάλυψαν επίσης τρεις τύπους αλλά είχαν διαφορετική

κατηγοριοποίηση. Οι συνεντεύξεις του Smethem (2007) με δεκαοκτώ νεοδιορισθέντες εκπαιδευτικούς αποκάλυψαν επίσης παρόμοια κατηγοριοποίηση.

Ένα επιθυμητό αποτέλεσμα των προγραμμάτων εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών είναι να αναπτυχθούν απόφοιτοι που θα είναι υψηλής ποιότητας εκπαιδευτικοί, να βιώνουν από την εργασία ικανοποίηση και απόλαυση στο έργο τους καθώς και στη διατήρηση του κινήτρου τους, της δέσμευσής τους και του ενθουσιασμού τους για πολλά χρόνια. Ενώ αυτό το αποτέλεσμα μπορεί να επιτευχθεί για ορισμένους απόφοιτους, σε διεθνές επίπεδο υπάρχει ανησυχία σε ορισμένες χώρες (όπως η United Βασίλειο, Ηνωμένες Πολιτείες και Αυστραλία) σχετικά με τα ποσοστά τη φθορά των δασκάλων. Τα πρώτα πέντε χρόνια της σταδιοδρομίας ενός δασκάλου μπορεί να είναι μια εποχή που χαρακτηρίζεται από ιδιαίτερη ευπάθεια, με εκτιμήσεις για το 40% έως 50% της πρώιμης σταδιοδρομίας οι εκπαιδευτικοί σε πολλές χώρες να εγκαταλείπουν το επάγγελμα εκείνη την εποχή (Gallant & Riley, 2014). Μελέτες που διερευνούν γιατί οι εκπαιδευτικοί εγκαταλείπουν το επάγγελμα υποδεικνύουν την κόπωση και το στρες (Kyriacou, 2011, Schlichte, Yssel, & Merbler, 2005) και την ανεπαρκή προπτυχιακή προετοιμασία για το πραγματικό έργο των εκπαιδευτικών (Demetriou, Wilson, & Winterbottom, 2009).

Μια εναλλακτική προσέγγιση στο ζήτημα της φθοράς των εκπαιδευτικών ήταν να επικεντρωθεί στους λόγους για τους οποίους οι εκπαιδευτικοί παραμένουν στο επάγγελμα, τους παράγοντες που τους συντηρούν, τους πόρους που εκμεταλλεύονται για να ξεπερνούν τις προκλήσεις και, κατά συνέπεια, πώς μπορούν να αναπτύξουν ανθεκτικότητα και να ευδοκιμούν παρά να επιβιώνουν απλά στο έργο τους (Beltman, Mansfield, & Price, 2011). Αυτή η αλλαγή ευθυγραμμίζεται με άλλες ευρείες κινήσεις όπως η βιβλιογραφία για τη θετική ψυχολογία (βλέπε, για παράδειγμα, Reivich, Seligman & McBride, 2011. Yates & Masten, 2004). Ερευνητικά έργα που εστιάζονται ειδικά στην ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών έχουν διεξαχθεί στο Ηνωμένο Βασίλειο (π.χ., Sammons et al., 2007), Ιρλανδία (π.χ., Morgan, 2011), Αυστραλία (π.χ., Johnson et al., 2014, Mansfield, Beltman, Price, & McConney, 2012), στην Ευρώπη (π.χ. Wosnitza et al., 2013) και τη Νότια Αφρική (π.χ. Ebersohn, 2012, 2014). Σε διεθνές επίπεδο, υπάρχει συναίνεση ότι συγκεκριμένοι προσωπικοί πόροι (π.χ. κίνητρο, κοινωνική και συναισθηματική

ικανότητα) και χρήση στρατηγικών αντιμετώπισης (π.χ. επίλυση προβλημάτων, ρύθμιση στόχων, διατήρηση της ισορροπίας εργασίας-ζωής) επιτρέπουν στους εκπαιδευτικούς να επιδείξουν ανθεκτικότητα.

Ενώ η έρευνα έχει εντοπίσει πολλούς προσωπικούς και περιβαλλοντικούς παράγοντες που είναι σημαντικοί για την ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών και έχουν γίνει συστάσεις στο άτομο, το σχολείο και το σύστημα (βλ., για παράδειγμα, Day & Gu, 2013, Johnson et al., 2014), λιγότερες μελέτες δείχνουν συγκεκριμένους τρόπους με τους οποίους η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών μπορεί να έχει θετική συμβολή στην ανάπτυξη της ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών. Μερικές προτάσεις σχετικά με το περιεχόμενο και τις μαθησιακές εμπειρίες στον εκπαιδευτικό έχουν γίνει (βλ., για παράδειγμα, Castro, Kelly, & Shih, 2010), αλλά οι μελέτες για την ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών σε προπτυχιακό επίπεδο είναι περιορισμένες. Αν και αναγνωρίζεται ότι οι πόροι που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί που επιτρέπουν την ανθεκτικότητα επηρεάζονται από τη ζωή και το στάδιο σταδιοδρομίας, φαίνεται ότι υπάρχει συμφωνία ότι η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών μπορεί να παίξει έναν κρίσιμο ρόλο στη διαδικασία ανθεκτικότητας. Οι ερευνητές Day και Gu (2013) έχουν υποστηρίξει πειστικά ότι: "προσπάθειες για την αύξηση της ποιότητας της διδασκαλίας και της αύξησης των προτύπων μάθησης και επίτευξης για όλους τους μαθητές πρέπει - να επικεντρωθούν στις προσπάθειες οικοδόμησης, διατήρησης και ανανέωσης της αντοχής των εκπαιδευτικών και - ότι αυτές οι προσπάθειες πρέπει να γίνουν στην αρχική κατάρτιση των εκπαιδευτικών "(σελ. 22).

Ωστόσο, δεδομένης της πολυπλοκότητας και της πολύπλευρης φύσης της ανθεκτικότητας, ο τρόπος που μπορεί να συμβεί και τις συγκεκριμένες πιθανότητες για τον εκπαιδευτικό στην εκπαίδευση παραμένουν ασαφείς. Στόχος του παρόντος εγγράφου είναι να προτείνει ένα πλαίσιο για την οικοδόμηση της ανθεκτικότητας στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών.

3.4 Η ποιότητα του διδακτικού προσωπικού, η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και η ανθεκτικότητα

Έχει υποστηριχθεί ότι η ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών είναι μια «διατήρηση της ποιότητας», (Day & Gu, 2010) με διατήρηση της αφοσίωσης, της ενασχόλησης και του κινήτρου των εκπαιδευτικών, οι οποίοι, ανεξάρτητα από τη σταδιοδρομία τους, συνεχίζουν να αναπτύσσονται επαγγελματικά και να προσπαθούν να

μεγιστοποιήσουν την ικανότητά τους ώστε να παρέχουν υψηλό επίπεδο ποιοτικής εκπαίδευσης. Ένα μεγάλο ερευνητικό πρόγραμμα στο Ηνωμένο Βασίλειο βρήκε ότι όπου οι εκπαιδευτικοί ήταν αφοσιωμένοι και ανθεκτικοί, οι μαθητές τους ήταν πιθανότερο να επιτύχουν επίπεδα υψηλότερα ακόμα και υψηλότερα από αυτά που αναμένονται στο εθνικό πρόγραμμα στο Ηνωμένο Βασίλειο (Day, 2008) και ότι τα χαρακτηριστικά του κάθε εκπαιδευτικού είχαν μεγαλύτερη σημασία στην εκτίμηση των διαφορών στην πρόοδο των μαθητών από τα χαρακτηριστικά των σχολείων (Sammons et al., 2007). Οι ανθεκτικοί εκπαιδευτικοί έχουν περιγραφεί ως αυτοί που έχουν την ικανότητα να ευδοκιμήσουν σε δύσκολες συνθήκες, είναι ειδικευμένοι στη διαχείριση συμπεριφοράς, ικανοί να συνειδητοποιήσουν τους δύσκολους μαθητές, σε θέση να περιορίσουν τα αρνητικά συναισθήματα και να επικεντρωθούν στη θετική εμπειρία και την αίσθηση της υπερηφάνειας και της εκπλήρωσης και την αυξημένη αφοσίωσή τους στο σχολείο και το επάγγελμα (Howard & Johnson, 2004).

Η ποιότητα των εκπαιδευτικών τοποθετείται πρόσφατα στην πρώτη γραμμή των εκπαιδευτικών πρωτοβουλιών σχετικά με τα μαθησιακά αποτελέσματα, τη λογοδοσία των δασκάλων και της συνεχιζόμενης επαγγελματικής μάθησης σε πολλές χώρες. Για να βελτιωθεί η ποιότητα των εκπαιδευτικών, οι κυβερνήσεις έχουν επιβάλει μεταρρυθμίσεις στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και εναλλακτικές προσεγγίσεις κατάρτισης εκπαιδευτικών. Η έρευνα υπογραμμίζει τη σημασία της ανθεκτικότητας στην ποιότητα των εκπαιδευτικών (Day & Gu, 2013), αλλά συχνά η ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών και η ευημερία δεν περιλαμβάνονται στις μεταρρυθμίσεις αυτές.

Η κατάσταση της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών στην Αυστραλία δείχνει ορισμένα από τα παραπάνω βασικά ζητήματα. Στην Αυστραλία, όπως πολλές χώρες, τα μέτρα λογοδοσίας των εκπαιδευτικών αυξήθηκαν παράλληλα με την εθνική νομοθεσία της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών και του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού (Mayer, 2014). Μια συσταθείσα υπουργική συμβουλευτική ομάδα για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών (TEMAG) δήλωσε την πρόθεσή της να "ανυψώσει την ποιότητα και την κατάσταση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού και την πεποίθησή τους" ότι η δράση πρέπει να γίνει όταν οι εκπαιδευτικοί αποκτούν τα προσόντα τους. Για να αποκτήσουν διαπίστευση, οι πάροχοι εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών πρέπει να αποδείξουν πώς αντιμετωπίζουν τα προγράμματά τους με

Αυστραλιανά Επαγγελματικά Πρότυπα για Εκπαιδευτικούς (APST) σε μεταπτυχιακό επίπεδο, καθώς και να εκπληρούν υποχρεωτικά προγράμματα σπουδών, παιδαγωγικής και επαγγελματικής εμπειρίας. Αυτές οι εξωτερικές πιέσεις στο πρόγραμμα σπουδών των εκπαιδευτικών έχουν μειώσει τον έλεγχο που διαθέτουν τα πανεπιστήμια στο πρόγραμμα σπουδών τους και σε μερικές περιπτώσεις «συμπίεσαν» ιδιαίτερο περιεχόμενο. Το APST κάνει σαφή τη γνώση και την πρακτική και είναι αποτελούμενη από 37 μεμονωμένα ειδικά πρότυπα σε 7 ευρύτερα πρότυπα. Όσον αφορά την ανθεκτικότητα και την ευημερία των εκπαιδευτικών, τα πρότυπα αναφέρονται στην ικανότητα διαχείρισης ορισμένων πιθανών προκλήσεων (όπως η δύσκολη συμπεριφορά των μαθητών), αλλά δεν υπάρχουν πρότυπα που αναφέρονται άμεσα στην ικανότητα των εκπαιδευτικών να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους και την ευημερία. Αυτή η ικανότητα αναγνωρίζεται ευρέως ως σημαντική στη βιβλιογραφία σχετικά με τη συναισθηματική νοημοσύνη και άλλες πτυχές των συναισθημάτων (βλέπε, για παράδειγμα, Chan, 2008, Corcoran & Tormey, 2012), καθώς επίσης έχει ζωτική σημασία για τους εκπαιδευτικούς στην τρέχουσα εποχή (Day, 2008, Newberry, Gallant, & Riley, 2013).

Επιπλέον, το αυστραλιανό εθνικό πρόγραμμα σπουδών απαιτεί εκπαιδευτικούς να διδάξουν προσωπικές και κοινωνικές ικανότητες συμπεριλαμβανομένων των δεξιοτήτων όπως η αυτογνωσία (αναγνώριση των συναισθημάτων, αυτογνωσία, αυτο-αντίληψη, αυτοπεποίθηση και αντανάκλαστική πρακτική), αυτοδιαχείριση (κατάλληλη έκφραση συναισθημάτων, αυτοπειθαρχία, η οριοθέτηση και επιδίωξη στόχων και την ανεξαρτησία και την εργασία που δείχνει την πρωτοβουλία, την εμπιστοσύνη, την ανθεκτικότητα και την προσαρμοστικότητα), κοινωνική ευαισθητοποίηση (ευαισθησία, εκτίμηση διαφορετικών προοπτικών, συμβολή στην κοινωνία των πολιτών, την υπεράσπιση και την εξυπηρέτηση των άλλων, την κατανόηση σχέσεων) και κοινωνική διαχείριση (επικοινωνία, συνεργασία, τη λήψη αποφάσεων, την επίλυση συγκρούσεων και τη διαπραγματεύση, οικοδόμηση και διατήρηση σχέσεων, ηγεσία). Τέτοιες δεξιότητες είναι επίσης ευρέως αναγνωρισμένες στην ευρύτερη βιβλιογραφία της ανθεκτικότητας (Beltman et al., 2011). Οι εκπαιδευτικοί, αναμένεται να διδάσκουν και να μοντελοποιούν αυτές τις δυνατότητες τόσο στα μαθήματα της τάξης όσο και στις καθημερινές αλληλεπιδράσεις με φοιτητές, συναδέλφους και μέλη της

ευρύτερης κοινότητας, όμως αυτές οι δυνατότητες δεν είναι συγκεκριμένες για τα προγράμματα εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, ούτε το APST. Πολλά σχολεία στην Αυστραλία έχουν επίσης ειδικά προγράμματα επικεντρωμένα στην ψυχική υγεία και την ευημερία των σπουδαστών, όπως το Kids- Matter (www.kidsmatter.edu.au), και οι εκπαιδευτικοί πρέπει να ασχολούνται με τέτοια προγράμματα. Δεν είναι απαραίτητο να υποθέσει κανείς ότι οι εκπαιδευτικοί προσχολικής εκπαίδευσης έχουν τις δεξιότητες και τις στρατηγικές για να φροντίζουν την ευημερία τους και να επιτρέψουν την προσωπική αντοχή τους. Μία κύρια ανησυχία ως εκ τούτου είναι πώς οι νεοδιορισμένοι εκπαιδευτικοί μπορούν να αναπτύξουν αυτές τις ικανότητες τις σχετικές με την αντοχή, προκειμένου να τις διδάξουν και να διαμορφώσουν αποτελεσματικά τέτοιες δεξιότητες και ικανότητες στις μελλοντικές σταδιοδρομίες τους ως εκπαιδευτικοί, προς όφελός τους και προς όφελος των μελλοντικών σπουδαστών και συναδέλφων τους.

3.5 Ανθεκτικότητα στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών

Προκειμένου η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών να είναι "σχετική, αυστηρή και ανταποκρίσιμη (Cefai & Cavioni, 2014, σελ. 144), στο πλαίσιο αυτών των θεμάτων, επιβεβαιώνει την ανάγκη η ανθεκτικότητα να είναι μέρος της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, αλλά υπάρχουν λίγα παραδείγματα για το πώς μπορεί να συμβεί αυτό. Σε ένα επίπεδο, ικανότητες και στρατηγικές που σχετίζονται με την ανθεκτικότητα μπορούν να θεωρηθούν ως μία βασική συνιστώσα της ανάπτυξης της ικανότητας των εκπαιδευτικών, μπορεί να είναι μέρος των πλαισίων ικανότητας των εκπαιδευτικών, και ως εκ τούτου μπορεί να αναπτυχθεί μέσω τυπικών πανεπιστημιακών και σχολικών εμπειριών. Ακόμη η ανησυχία για την φθορά του εκπαιδευτικού και την κούραση δείχνει ότι για κάποιους υποψήφιους εκπαιδευτικούς ίσως δεν αρκούν και μια πιο σαφής, κατευθυνόμενη προσέγγιση στις δεξιότητες και τις στρατηγικές που υποστηρίζουν την ανθεκτικότητα μπορεί να είναι επωφελής. Αυτό που είναι λιγότερο σαφές στη βιβλιογραφία είναι οι συγκεκριμένες προσεγγίσεις που μπορούν να χρησιμοποιηθούν και συγκεκριμένες έννοιες που μπορεί να αντιμετωπιστούν. Επιπλέον, επειδή υπάρχουν πολλές έννοιες που σχετίζονται με την ανθεκτικότητα απαιτείται μια εις βάθος εξέταση αυτών για να αναπτυχθεί ένα ολοκληρωμένο πλαίσιο που θα καλύπτει όλες τις βασικές πτυχές, μειώνοντας τον κίνδυνο τυχαίων προσεγγίσεων.

Ενώ οι προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί καθώς κινούνται στη σταδιοδρομία τους έχουν τεκμηριωθεί ευρέως, η έρευνα δείχνει επίσης ότι η φύση των προπτυχιακών μαθημάτων μπορεί να παρουσιάσει επιπλέον παράγοντες άγχους. Ο Gardner (2010) ανέφερε έρευνα που δείχνει ότι οι φοιτητές έχουν υψηλότερα επίπεδα ψυχολογικής δυσφορίας από τον γενικό πληθυσμό και οι μελέτες έχουν αναφέρει επιτυχία με τις παρεμβάσεις στο διαδίκτυο για την ανθεκτικότητα στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (βλ., για παράδειγμα, Ryan, Shochet, & Stallman, 2014). Όλα τα μαθήματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών περιλαμβάνουν περιόδους πρακτικής εμπειρίας στα σχολεία και αυτό μπορεί να είναι ιδιαίτερα αγχωτικό, καθώς οι μαθητές συναντούν την πραγματικότητα της διδασκαλίας. Για παράδειγμα, ο Goldstein (2005) διαπίστωσε ότι οι προπτυχιακοί φοιτητές βίωναν μια αίσθηση απογοήτευσης από την «αντίθεση μεταξύ εξιδανικευμένων εικόνων και πραγματικότητας του επαγγέλματος» (σελ. 7). Το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών στο πανεπιστήμιο μπορεί επίσης να αποτελέσει τη βάση για συνεχή προσωπική ανάπτυξη μέσω υφιστάμενων προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης. Ο Gardner (2010) πρότεινε, "τα πανεπιστήμια θα μπορούσαν να εξετάσουν το ενδεχόμενο ανάπτυξης προληπτικά προγραμμάτων αυτοβοήθειας και ευημερίας για το μέλλον και την ευημερία των σπουδαστών" (σελ. 24).

3.6 Οι διαστάσεις της ανθεκτικότητας

Ενώ οι 23 ερωτήσεις της ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών παρέχουν πληροφορίες για τις απόψεις των αποφοιτησάντων και των νεοδιορισμένων εκπαιδευτικών σχετικά με την ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών, από μόνες τους, δεν εξηγούν την ανθεκτικότητα ως μια δυναμική διαδικασία αλληλεπιδράσεων, ή δεν αντιμετωπίζουν την πολυπλοκότητα της κατανόησης της ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών. Αντίθετα, για να γίνει εμφανής η κυρίαρχη και αλληλεπικαλυπτόμενη φύση των ερωτήσεων της ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών, και να δοθεί η δυνατότητα κατεύθυνσης τόσο για την προπτυχιακή εκπαίδευση των εκπαιδευτικών όσο και για την ανάπτυξη των διορισμένων εκπαιδευτικών, επιδιώχθηκε να αναπτυχθεί ένα πλαίσιο υψηλότερης τάξης μέσω των διαστάσεων της ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών που να μπορούν ευρύτερα να μελετηθούν όσον αφορά τόσο στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών όσο και στην ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Το πλεονέκτημα ενός τέτοιου πλαισίου είναι η ικανότητά του να δείξει τις γενικές και

επικαλυπτόμενες διαστάσεις της ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών. Η ανθεκτικότητα του εκπαιδευτικού έχει αναδειχθεί ως ένας σημαντικός διεθνής τομέας της έρευνας για όσους ανησυχούν για την φθορά των εκπαιδευτικών και την πρόκληση της διατήρησης ποιοτικών εκπαιδευτικών στο επάγγελμα. Ακόμη και έτσι, κατανοώντας τους παράγοντες και τις διαδικασίες που συμβάλλουν στην ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών είναι τόσο περίπλοκη έννοια όσο και αποτελεί και πρόκληση.

Όπως περιγράφηκε προηγουμένως, οι τέσσερις ευρείες διαστάσεις της ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών στην παρούσα μελέτη βασίστηκαν στα δεδομένα των Mansfield et al. 2012 και στο πλαίσιο του Kumpfer (1999) και ήταν: η επαγγελματική διάσταση, η συναισθηματική διάσταση, η διάσταση των κινήτρων και η κοινωνική διάσταση. Η επαγγελματική διάσταση περιλαμβάνει πτυχές που αφορούν την πρακτική της διδασκαλίας, μερικές από τις οποίες μπορεί να αντιμετωπιστούν παραδοσιακά στα προγράμματα εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών. Αυτές περιλαμβάνουν την οργάνωση, την προετοιμασία, χρήση αποτελεσματικών διδακτικών δεξιοτήτων και αντανακλαστικών. Η συναισθηματική διάσταση περιλαμβάνει ερωτήσεις που αφορούν συναισθηματικές απαντήσεις σε εμπειρίες διδασκαλίας, συναισθηματική διαχείριση και αντιμετώπιση του άγχους. Οι ερωτήσεις που σχετίζονται με τα κίνητρα, όπως η αποτελεσματικότητα, εστιάζονται στη συνεχή βελτίωση και μάθηση, όπως η επιμονή. Η κοινωνική διάσταση αφορά ερωτήσεις που σχετίζονται με την κοινωνική αλληλεπίδραση στο περιβάλλον εργασίας, όπως η ανάπτυξη υποστηρικτικού δικτύου, η αναζήτηση βοήθειας και συμβουλών.

Επιπλέον, αυτό θα μπορούσε να ισχυριστεί ότι ορισμένες ερωτήσεις ταιριάζουν σε πολλές διαστάσεις. Πράγματι, η πρόκληση για τη διαμόρφωση αυτών των διαστάσεων είναι η πιθανή αλληλοεπικάλυψη μεταξύ των διαστάσεων. Για την αντιμετώπιση αυτού του προβλήματος, **(η Εικόνα 2)** δείχνει τις γενικές διαστάσεις χρησιμοποιώντας μια διακεκομμένη γραμμή μεταξύ των διαστάσεων. Τα βέλη που κατευθύνονται από κάθε διάσταση προς το κέντρο του σχήματος τονίζουν την πολυδιάστατη και συνυφασμένη φύση της ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών όπως ανέδειξαν οι συμμετέχοντες σε αυτή τη μελέτη. Τελικά, οι ερωτήσεις που

αναφέρθηκαν από περισσότερους από 20 συμμετέχοντες είναι πιο κοντά στην εσωτερικό κύκλο και γραμμένο με έντονα γράμματα.

Η κωδικοποίηση για καθεμία από αυτές τις διαστάσεις εξετάστηκε επίσης και καθορίστηκε από τη σχετική έμφαση κάθε διάστασης όπως φαίνεται στα δεδομένα με τη χρήση ποσοστών. Η διάσταση που οι εκπαιδευτικοί και οι νεοδιορισμένοι εκπαιδευτικοί ταυτίζονται περισσότερο συχνά ήταν η συναισθηματική (61% των απαντήσεων), ακολουθούμενη από τη διάσταση όσον αφορά τα κίνητρα (54%), την επαγγελματική (42%) και την κοινωνική (34%). Ακόμα κι έτσι, η πλειονότητα των ερωτηθέντων απάντησε ερωτήσεις που αναφέρθηκαν σε περισσότερες από μια διαστάσεις, αντικατοπτρίζοντας την άποψη ότι η ανθεκτικότητα γίνεται αντιληπτή ως μια πολύπλευρη έννοια.

Το τετραδιάστατο πλαίσιο της ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών

Η οργάνωση των πολλαπλών ερωτήσεων της ανθεκτικότητας που παρέχονται από την αρχική σταδιοδρομία και η αποφοίτηση των εκπαιδευτικών σε ένα τετραδιάστατο πλαίσιο είναι χρήσιμο για τη συλλογή μιας ολιστικής και αυθεντικής άποψης για την ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών. Η βιβλιογραφία δείχνει ότι η ανθεκτικότητα είναι πολυδιάστατη και περιλαμβάνει τις προσωπικές ιδιότητες των εκπαιδευτικών (Brunetti, 2006), στρατηγικές που χρησιμοποιούνται σε δυσμενείς καταστάσεις (Castro et al., 2010) και ικανότητα αναπήδησης ή "αναπήδηση" από δυσμενείς καταστάσεις (Sammons et al., 2007; Sumsion, 2004). Η μελέτη αυτή δείχνει επίσης ότι οι ανθεκτικοί εκπαιδευτικοί θεωρούνται ότι έχουν ιδιότητες, ή ικανότητες και ότι χρησιμοποιούν συγκεκριμένες στρατηγικές για να ξεπεράσουν τις προκλήσεις. Κάποιες μελέτες στη βιβλιογραφία έχουν κατηγοριοποιήσει τα στοιχεία της ανθεκτικότητας, για παράδειγμα, ο Knight (2007) περιγράφει τις συναισθηματικές ικανότητες, κοινωνική ικανότητα και οι McGrath και Noble (2003) περιγράφουν δεξιότητες όπως η θετική σκέψη, η επινοητικότητα και η προσαρμοστικότητα, οι κοινωνικές δεξιότητες, η συναισθηματική παιδεία και η υγιή αυτοπεποίθηση. Άλλα μοντέλα, όπως τα Θέματα Προσωπικού (Κοινοπολιτεία της Αυστραλίας, 2010) εστιάζουν στην προώθηση της ευημερίας των διαπροσωπικών, επαγγελματικών και οργανωτικών τομέων. Συγκεκριμένα σε σχέση με την ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών, πλαίσια που προέρχονται από και αντανάκλουν τις προοπτικές των εκπαιδευτικών, που παρουσιάζουν τόσο ευρείες διαστάσεις όσο

και ειδικές πτυχές ανθεκτικότητας, είναι περιορισμένα. Το πλαίσιο δεν επιχειρεί να υποδηλώσει ότι η αντοχή των εκπαιδευτικών είναι το άμεσο αποτέλεσμα οποιουδήποτε συγκεκριμένου αριθμού πτυχών, αλλά περισσότερο από αυτό είναι ένα σύνθετο, δυναμικό και πολυδιάστατο φαινόμενο το οποίο μπορεί να βασιστεί σε μια σειρά πιθανών αλληλεπικαλυπτόμενων επαγγελματικών, συναισθηματικών, κινητήριων και κοινωνικών πτυχών. Το τετραδιάστατο πλαίσιο που προτείνεται μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την καλύτερη κατανόηση του πολυδιάστατου χαρακτήρα της ανθεκτικότητας στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού.

Η πιο συνηθισμένη διάσταση που αντικατοπτρίζεται τόσο από τη βαθμολόγηση όσο και από τη βαθμολογία της κατανόησης της ανθεκτικότητας των νεοδιορισμένων εκπαιδευτικών ήταν αυτή που περιείχε συναισθηματικές ερωτήσεις. Για παράδειγμα, έχει προταθεί ότι τα υψηλά ποσοστά φθοράς των εκπαιδευτικών μπορεί να σχετίζονται με τη συναισθηματική φύση του επαγγέλματος "(Schutz & Zembylas, 2009, σ. 3) και ότι οι αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί διαχειρίζονται τις συναισθηματικές προκλήσεις που πρέπει να υλοποιήσουν ώστε να διατηρήσουν μια "υγιή κατάσταση ευημερίας" (Day & Gu, 2010, σελ. 29). Ομοίως, ο Connell (1993) έχει γράψει εκτενώς την ανάγκη να αναγνωρίζεται ότι η διδασκαλία είναι «συναισθηματική εργασία», που απαιτεί από τους εκπαιδευτικούς «να δημιουργήσουν σχέσεις με τους μαθητές μέσα από τα συναισθήματά τους, μέσω συμπάθειας, ενδιαφέροντος, έκπληξης, πλήξης, αίσθησης χιούμορ, μερικές φορές θυμού και ενόχλησης» (σελ. 63). Ο Hargreaves (2001) τόνισε επίσης την ανάγκη να αναγνωριστούν οι «συναισθηματικές γεωγραφίες» των εκπαιδευτικών και να αναπτυχθούν δομές για να υποστηρίξουν την ικανότητά τους να οικοδομήσουν ισχυρές επαγγελματικές κοινότητες και αυθεντικές επαγγελματικές σχέσεις και φιλίες. Επιπλέον, η συναισθηματική διαχείριση και η εστίαση στα θετικά συναισθήματα έχουν συνδεθεί με την ανθεκτικότητα και την ικανότητα να «αναπηδούν» από δύσκολες συνθήκες (Tugade & Fredrickson, 2004). Η έρευνα για τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών είναι επί του παρόντος δυναμική και η περαιτέρω διερεύνηση της συναισθηματικής ανθεκτικότητας θα αποτελέσει σημαντική συμβολή στο πεδίο.

Η δεύτερη πιο συνηθισμένη διάσταση που αντανακλάται στις απαντήσεις και των δύο ομάδων περιελάμβανε ερωτήσεις επαγγελματικής ανθεκτικότητας.

Δεδομένου ότι πολλοί από τους ερωτηθέντες περιγράφουν πτυχές που μπορεί επίσης να σχετίζονται με την ικανότητα των εκπαιδευτικών με την ευρύτερη έννοια, ήταν ενδιαφέρον να εξερευνηθεί ο βαθμός στον οποίο οι πτυχές αυτών αναδεικνύονται ως οι αναδυόμενες αντιλήψεις της ανθεκτικότητας.

Οι κινητήριες πτυχές της ανθεκτικότητας ήταν η τρίτη πιο εμφανής διάσταση στις αντιλήψεις των συμμετεχόντων. Η αύξηση διεθνώς του ενδιαφέροντος για τα κίνητρα των εκπαιδευτικών έχει οδηγήσει σε ειδικές μελέτες διερεύνησης του ρόλου των κινήτρων των εκπαιδευτικών (Muller, Alliaata & Benninghoff, 2009. Sinclair, 2008; Skaalvik&Skaalvik, 2011) και των κινήτρων των εκπαιδευτικών και της ανθεκτικότητας (Kitching et al., 2009). Οι Gu και Day (2007) υποδηλώνουν ότι η ύπαρξη ενός εσωτερικού κινήτρου για διδασκαλία είναι "σημαντικό επαγγελματικό πλεονέκτημα των εκπαιδευτικών", καθώς η διδασκαλία σχετίζεται με "έντονη αίσθηση επαγγελματικών στόχων και σκοπών, επιμονή, επαγγελματικές φιλοδοξίες, επιτεύγματα και κίνητρα "(σελ. 1311). Ομοίως, η αυτο-αποτελεσματικότητα, η οποία είναι σημαντική (Bandura, 1997), έχει συσχετιστεί με ανθεκτικότητα εκπαιδευτικών (Gu & Day, 2007).

Η τέταρτη διάσταση του πλαισίου περιελάμβανε κοινωνικές πτυχές της ανθεκτικότητας. Δεδομένου ότι η εργασία των εκπαιδευτικών συνεπάγεται αλληλεπίδραση με φοιτητές και συναδέλφους, εκπλήσσει το γεγονός ότι οι κοινωνικές πτυχές της διδασκαλίας αναφέρονται λιγότερο συχνά. Η κοινωνική υποστήριξη από τους συνάδελφους και την οικογένεια θεωρήθηκαν σημαντικοί στην ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών (Day, 2008 · Howard & Johnson, 2004), αλλά η στήριξη αναφέρθηκε μόνο από το 7% των συμμετεχόντων. Ορισμένες έρευνες έχουν δείξει τα άτομα που βιώνουν δυσφορία είναι λιγότερο πιθανό να ζητήσουν βοήθεια (Ryan, Shochet, & Stallman, 2010) και ότι οι ανθεκτικοί εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τη βοήθεια (Castro et al., 2010), αλλά αυτός είναι άλλος τομέας όπου απαιτείται περαιτέρω έρευνα.

Τα σχόλια των συμμετεχόντων υποδεικνύουν επίσης ότι μπορεί να υπάρχουν και άλλες πτυχές της ανθεκτικότητας που δεν έχουν ακόμη διερευνηθεί στη βιβλιογραφία. Μπορεί αυτές οι πτυχές να είναι ιδιαίτερα σημαντικές για τους εκπαιδευτικούς στο δείγμα στο πλαίσιο της Δυτικής Αυστραλίας. Εξάλλου, οι ερωτηθέντες περιέγραψαν πτυχές, όπως η αποτελεσματική διαχείριση της τάξης.

Αν και η βιβλιογραφία περιγράφει τα ανθεκτικά άτομα έχοντας κοινωνική, συναισθηματική και γνωστική ικανότητα (Kumpfer, 1999), άλλοι συγγραφείς υποδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικοί μπορούν να συγχέουν την «ικανότητα» με «Ελαστικότητα» (Green et al., 2007). Οι συμμετέχοντες σε αυτή τη μελέτη έδειξαν ότι οι συγκεκριμένες ικανότητες, όπως η ευελιξία και η προσαρμοστικότητα, είναι χαρακτηριστικά των ανθεκτικών εκπαιδευτικών, αλλά και ότι η ανθεκτικότητα δεν αποτελείται αποκλειστικά από αυτές τις ικανότητες.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4ο: ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ

4.1 Τα χαρακτηριστικά του ηγέτη

Τα πάντα εξαρτώνται απόλυτα από την ηγεσία. Η ηγετική ικανότητα δεν αποτελεί αποκλειστικό προνόμιο όσων την είχαν «εκ γενετής». Τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που αποτελούν τη στόφα του ηγέτη μπορεί να είναι επίκτητα. Η ηγετική ικανότητα αναπτύσσεται και εξελίσσεται, δεν ανακαλύπτεται. Εκείνος που γεννήθηκε ηγέτης θα ξεχωρίσει ούτως ή άλλως. Για να διατηρηθεί όμως στην κορυφή, πρέπει να αναπτύξει τα φυσικά χαρίσματα της ηγεσίας. Ο καθένας τους ανήκει σε μία από τέσσερις κατηγορίες επιπέδου ηγεσίας:

Ο κορυφαίος ηγέτης

- Διαθέτει έμφυτες ηγετικές ικανότητες.
- Έχει εφαρμόσει στη ζωή του τις αρχές της ηγεσίας.
- Έχει αποκτήσει επιπλέον εκπαίδευση στον τομέα της ηγεσίας.
- Διαθέτει την αυτοκυριαρχία που χρειάζεται για να εξελιχθεί σε μεγάλο ηγέτη.

Ο καλλιεργημένος ηγέτης:

- Έχει εφαρμοστεί στη ζωή του τις αρχές της ηγεσίας.
- Έχει αποκτήσει επιπλέον εκπαίδευση στον τομέα της ηγεσίας.
- Διαθέτει την αυτοκυριαρχία που χρειάζεται για να εξελιχθεί σε μεγάλο ηγέτη.

Ο δυνάμει ηγέτης:

- Έχει μόνο πολύ πρόσφατα εφαρμόσει τις αρχές ηγεσίας.
- Βρίσκεται στο στάδιο της εκπαίδευσης για να εξελιχθεί σε ηγέτη.
- Διαθέτει την αυτοκυριαρχία που χρειάζεται για να εξελιχθεί σε μεγάλο ηγέτη.

Ο περιορισμένος ηγέτης:

- Έχει από καθόλου έως ελάχιστη επαφή σε ηγέτες.
- Έχει από καθόλου έως ελάχιστη επαφή με οποιαδήποτε εκπαίδευση στην ηγεσία.
- Έχει την επιθυμία να εξελιχθεί σε ηγέτη.

Αξίζει να σημειωθεί ότι πολλές φορές ο όρος «ηγεσία» συγχέεται με τον όρο «μάνατζμεντ». Μάνατζμεντ είναι η διαδικασία εξασφάλισης ότι το πρόγραμμα και οι στόχοι κάθε εταιρείας θα εφαρμόζονται κανονικά. Η ηγεσία, από την άλλη πλευρά,

έχει ως αντικείμενο να ορίσει το όραμα και να δώσει κίνητρα τους ανθρώπους (Maxwell 2007).

4.2 Εκπαιδευτική ηγεσία

Όσον αφορά την εκπαίδευση, η κατεξοχήν απαιτούμενη σύγχρονη επαγγελματική δεξιότητα είναι η εκπαιδευτική ηγεσία (educational leadership) καθώς αποτελεί κοινή παραδοχή, ότι η σωστή διοίκηση των σχολικών μονάδων θεωρείται καθοριστικός παράγοντας για τη λειτουργία της εκπαίδευσης (Κατηγιάννη & Μπλάνας 2018). Η ευθύνη για την ομαλή λειτουργία του σχολείου αφορά όλο το εκπαιδευτικό προσωπικό, αλλά τον συντονισμό όλων των δυναμικών που λαμβάνουν χώρα σε αυτή την επωμίζεται ο διευθυντής της σχολικής μονάδας. Πλήθος ερευνών συγκλίνουν στο συμπέρασμα ότι η ποιότητα της ηγετικής συμπεριφοράς του διευθυντή είναι από τους σημαντικότερους παράγοντες για την αποτελεσματικότητα του σχολείου. Οι ψυχικά ανθεκτικοί ηγέτες παρουσιάζουν την ικανότητα να ανακάμπτουν, να μαθαίνουν και να γίνονται πιο δυνατοί, όταν αντιμετωπίζουν αντιξοότητες μέσα στο οργανωτικό πλαίσιο (Λούης & Ιωάννου 2015) και για αυτόν τον λόγο κρίθηκε σκόπιμη η αξιολόγηση της ψυχικής ανθεκτικότητας των διευθυντών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην παρούσα εργασία.

Παρά το γεγονός ότι η ποιότητα των εκπαιδευτικών επηρεάζει σε μεγαλύτερο βαθμό τα κίνητρα και την μαθησιακή επίτευξη των μαθητών, η ποιότητα των σχολικών διευθύνσεων είναι ικανή να καθορίσει τα κίνητρα των εκπαιδευτικών και την ποιότητα της διδασκαλίας. Επομένως η σχολική ηγεσία έχει πολύ μεγάλη σημασία τόσο στην ποιότητα της σχολικής μονάδας ως οργανισμού, όσο και έμμεσα στα μαθησιακά αποτελέσματα (Λούης & Ιωάννου 2015).

Υπάρχει μια αυξανόμενη ανησυχία σε σχέση με τον ρόλο του διευθυντή στη σύγχρονη εποχή και συγκεκριμένα τον ρόλο και τα καθήκοντα του διευθυντή που εκφράζουν κοινωνικά πλαίσια και ανάγκες περασμένων εποχών, το γεγονός ότι ο ρόλος του διευθυντή του σχολείου δεν έχει εξελιχθεί για την αντιμετώπιση πολύπλοκων προκλήσεων των σχολείων στην προετοιμασία παιδιών και εφήβων στον 21ο αιώνα. Επίσης, οι προσδοκίες της κοινωνίας ως προς το ρόλο του διευθυντή έχουν αλλάξει. Συνεπακόλουθα, επιβάλλεται ο επανακαθορισμός του

ρόλου του διευθυντή καθώς και η κατανομή στη μορφή της σχολικής ηγεσίας. Ο συνεχής και επάλληλος προγραμματισμός αποτελεί προτεραιότητα στη σύγχρονη σχολική ηγεσία .

Όσον αφορά το φάσμα των δραστηριοτήτων των διευθυντών της Μέσης Εκπαίδευσης (TALIS 2013) είναι τα εξής:

Διοικητικά, ηγετικά καθήκοντα και συνεδριάσεις (Θέματα προσωπικού, Κανονισμοί, εκθέσεις, αναφορές, Προγραμματισμοί, Ανταποκρίσεις σε θέματα που εγείρουν τοπικοί φορείς, επαρχιακές διευθύνσεις, στελέχη της εκπαίδευσης)

Θέματα που άπτονται των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και της ποιότητας στη διδασκαλία (Ανάπτυξη προγραμμάτων σπουδών, Βελτίωση διδασκαλίας, Παρατηρήσεις στην τάξη, Θέματα αξιολόγησης των μαθητών, Καθοδήγηση εκπαιδευτικών, Θέματα επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών)

- **Αλληλεπίδραση με μαθητές** (Παροχή συμβουλών και συζητήσεις εκτός δομημένων δραστηριοτήτων μάθησης)
- **Αλληλεπίδραση με γονείς και κηδεμόνες** (Τυπικές και άτυπες αλληλεπιδράσεις)
- **Αλληλεπιδράσεις με την τοπική κοινότητα** (Τυπικές και άτυπες αλληλεπιδράσεις)
- **Διάφορα άλλα καθήκοντα** (Μορφή σχολικής ηγεσίας και μαθησιακά αποτελέσματα)

Ο Caziel (1995) σε έρευνά του έκανε σύγκριση ανάμεσα στους διευθυντές σε σχολεία με υψηλή απόδοση και στους διευθυντές σε σχολεία μέσου επιπέδου. Η έρευνα επισήμανε διαφορές ανάμεσα στις δύο ομάδες διευθυντών: Οι διευθυντές στα σχολεία με ψηλή απόδοση κατανέμουν περισσότερο χρόνο σε θέματα όπως η εκπαιδευτική ηγεσία (instructional leadership), η βελτίωση του σχολείου, η διοίκηση του προσωπικού και οι σχέσεις με τους γονείς και την κοινότητα. Οι διευθυντές στα σχολεία με μέση απόδοση αφιερώνουν τον περισσότερο χρόνο τους σε θέματα καθημερινότητας.

Όσον αφορά τη μορφή ηγεσίας και την αποτελεσματικότητα, η μορφή ηγεσίας του διευθυντή του σχολείου μπορεί σε μεγάλο βαθμό να επηρεάσει διάφορα στοιχεία του σχολικού περιβάλλοντος, συμπεριλαμβανομένων των στάσεων των

εκπαιδευτικών και του προσωπικού, όπως επίσης και την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών (Λούης & Ιωάννου 2015). Η μετατόπιση της αντίληψης από τη διεύθυνση, στη διοίκηση, στην εκπαιδευτική και μετασχηματιστική ηγεσία (ηγεσία για διδασκαλία και μάθηση και ηγεσία με όραμα και στόχους για συνεχή αλλαγή και βελτίωση) και στην παιδαγωγούσα κατανεμημένη ηγεσία (ηγετικές θέσεις στο σχολείο και ηγεσία εκπαιδευτικών).

Τα σύγχρονα ζητήματα ενδιαφέροντος στη σύγχρονη σχολική ηγεσία είναι η βελτίωση των διαδικασιών διδασκαλίας και μάθησης και η συνεχής βελτίωση των επιπέδων διδασκαλίας και μάθησης. Μόνο έτσι εξασφαλίζεται η μελλοντική επιτυχία των παιδιών και των εφήβων. Οι σχολικοί ηγέτες διαδραματίζουν ουσιαστικό ρόλο στη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων: επηρεάζουν τα κίνητρα και την ικανότητα των εκπαιδευτικών επηρεάζουν το μαθησιακό σχολικό κλίμα τόσο για τους εκπαιδευτικούς όσο και για τους μαθητές.

Για να αυξήσουν την επιρροή τους, οι σχολικές διευθύνσεις οφείλουν να διαδραματίσουν έναν πιο ενεργό ρόλο ως εκπαιδευτικοί ηγέτες: παρακολουθώντας και αξιολογώντας την απόδοση των εκπαιδευτικών, οργανώνοντας πλαίσια παρακολούθησης και καθοδήγησης εκπαιδευτικών, σχεδιάζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών του σχολείου, αναπτύσσοντας δίκτυα συνεργασίας και αλληλεπίδρασης ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς (Λούης & Ιωάννου 2015).

Οι διευθυντές ως ηγέτες της μάθησης μπορούν να συμβάλουν στη δημιουργία κοινοτήτων αποτελεσματικών πρακτικών, στις οποίες να καλλιεργείται η συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Οι σχολικές ηγεσίες μπορούν να έχουν ουσιαστική επίδραση στα αποτελέσματα των μαθητών, όταν λειτουργούν σε περιβάλλον αυτονομίας και λαμβάνουν σημαντικές αποφάσεις που αφορούν το σχολείο τους. Αποτελεί διεθνή τάση για όλο και περισσότερη αποκέντρωση στη λήψη αποφάσεων με ένα διευρυμένο κεντρικό σύστημα λογοδοσίας. Η αποκέντρωση έχει μειονεκτήματα, καθώς και οφέλη. Για παράδειγμα, η αποκέντρωση σε οικονομικά ζητήματα αυξάνει το βάρος της οικονομικής διαχείρισης, στερώντας από τις σχολικές ηγεσίες πολύτιμο χρόνο από ενέργειες που προάγουν τη διδασκαλία και τη μάθηση. • Οι σχολικές ηγεσίες είναι πλέον υπόλογες για τα μαθησιακά αποτελέσματα και την απόδοση των εκπαιδευτικών. Παλαιότερα,

η λογοδοσία τους αφορούσε στην εφαρμογή γενικών κανονισμών καθώς και την εφαρμογή των διαδικασιών μάθησης.

Επίσης αναδεικνύεται η ανάγκη για μεγαλύτερη συνέργεια μεταξύ των πολιτικών για την παιδεία και της καθημερινής πρακτικής. Οι πολιτικές σε επίπεδο συστήματος που στοχεύουν στο να διαφοροποιήσουν πρακτικές σε επίπεδο σχολείου μπορούν να λειτουργήσουν μόνο όταν αυτές βρίσκονται σε συνάφεια με τις διαδικασίες στο σχολείο, καθώς και με τις προτεραιότητες. Η αποτελεσματική εφαρμογή εξαρτάται από τα κίνητρα και τις ενέργειες των ηγετών του σχολείου. Οι φορείς χάραξης πολιτικής πρέπει να εμπλέκουν τις σχολικές ηγεσίες σε ουσιαστικό και συνεχή διάλογο σε σχέση με την αναπτυξιακή πολιτική. Οι διευθυντές των σχολείων τρέφουν, με τον τρόπο αυτό, αισθήματα ιδιοκτησίας των μεταρρυθμίσεων και το ενδεχόμενο να επιτύχουν την εμπλοκή του προσωπικού και των μαθητών στην υιοθέτηση και διατήρηση των αλλαγών είναι αυξημένο.

Το δυναμικό σύνθετο περιβάλλον των σχολικών ηγεσιών είναι δεδομένο. Σε ταχέως μεταβαλλόμενες κοινωνίες, οι στόχοι και τα μέσα για την επίτευξή τους δεν είναι πάντοτε σαφή και σταθερά. Τα σχολεία βρίσκονται συνεχώς κάτω από μεγάλη πίεση για αλλαγή και προσαρμογή. Οι σχολικές διευθύνσεις οφείλουν να ενορχηστρώνουν διαδικασίες που να επιτρέπουν σε εκπαιδευτικούς και μαθητές την αποτελεσματική αντιμετώπιση των διαδικασιών αλλαγής. Οι επιτυχημένοι διευθυντές σε δύσκολες συνθήκες, επιδιώκουν τη συνεργασία και εμπιστοσύνη των γονιών και της ευρύτερης κοινωνίας. Επιδιώκουν τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων και την ευημερία των μαθητών οργανώνοντας ποιοτικές συνεργασίες με αθλητικούς, πολιτιστικούς, θρησκευτικούς, επιχειρηματικούς τοπικούς παράγοντες, συνεργάζονται και μοιράζονται καλές πρακτικές και πόρους με διευθυντές άλλων σχολείων με στόχο την παροχή προς τους μαθητές ευκαιριών μάθησης (Λούης & Ιωάννου 2015).

4.3 Εκπαιδευτική ηγεσία και ψυχική ανθεκτικότητα

Τη συσχέτιση μεταξύ εκπαιδευτικής ηγεσίας και ψυχικής ανθεκτικότητας διερεύνησαν οι Maulding et al. (2012) τόσο ποιοτικά μαζί με άλλα γνωρίσματα όσο και ποσοτικά. Στην προαναφερθείσα έρευνα συμμετείχαν 48 διευθυντές σχολείων

πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από τις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν σημαντική συσχέτιση μεταξύ της ψυχικής ανθεκτικότητας και της διαχείρισης άγχους και της προσαρμοστικότητας. Στα πλαίσια της έρευνας διερευνήθηκε επίσης ο παράγοντας της συναισθηματικής νοημοσύνης και προέκυψε ότι η σχέση των ηγετικών χαρακτηριστικών με τη συναισθηματική νοημοσύνη και την ψυχική ανθεκτικότητα είναι ουσιαστική και προέκυψε επίσης ότι η αύξηση αυτών των χαρακτηριστικών αυξάνει επίσης την ηγετική ικανότητα των διευθυντών προς όφελος της σχολικής κοινότητας και των μαθητών.

Μια ακόμη μελέτη του ερευνητή Day (2014) μελέτησε ποιοτικά το έργο 12 επιτυχημένων διευθυντών σε διάφορες χώρες. Με βάση ότι επιτυχημένοι θεωρούνται οι διευθυντές που αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και αναζητούν νέες ευκαιρίες, προκλήσεις και εμπειρίες για τα σχολεία που διοικούν διερευνήθηκε η ψυχική ανθεκτικότητα αυτών των διευθυντών. Η έρευνα ανέδειξε ως βασικούς παράγοντες ανθεκτικότητας και ευθυνών των επιτυχημένων διευθυντών την ευπάθεια και το ρίσκο, την ακαδημαϊκή αισιοδοξία, την εμπιστοσύνη, την ελπίδα και τον ηθικό σκοπό προκειμένου να είναι τόσο ο ίδιος ψυχικά ανθεκτικός όσο και να μπορεί να εμπνεύσει και να υποστηρίξει και στους άλλους την ικανότητα να είναι ψυχικά ανθεκτικοί.

Μία ακόμη μελέτη διερεύνησε την προσωπικότητα και την ψυχική ανθεκτικότητα διευθυντών δημοτικών σχολείων στον νομό Μαγνησίας. Πιο συγκεκριμένα διερευνήθηκε το προφίλ της προσωπικότητας και της ψυχικής ανθεκτικότητας και η τυχόν διαφοροποίησή τους ως προς το φύλο, την ηλικία και την προϋπηρεσία στη συγκεκριμένη ηγετική θέση των διευθυντών. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι διευθυντές δηλώνουν σε μεγάλο βαθμό την δεκτικότητα σε εμπειρίες ως βασική διάσταση της προσωπικότητάς τους, καθώς επίσης δηλώνουν υψηλό βαθμό υπευθυνότητας ως διάσταση της ψυχικής ανθεκτικότητας (Μπέκα & Λαζαρίδου 2016).

Τέλος, το 2018 δύο ακόμη ερευνητές διερεύνησαν τη συσχέτιση της ψυχικής ανθεκτικότητας και της προσωπικότητας διευθυντών δημοτικών σχολείων και προϊσταμένων νηπιαγωγείων στην περιφέρεια της Λάρισας. Τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης έδειξαν θετική συσχέτιση της ψυχικής Ανθεκτικότητας με τα

περισσότερα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και ότι δεν υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά μεταξύ ανδρών και γυναικών (Κατηγιάννη & Μπλάνας 2018).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5ο: ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ

Στα πλαίσια της παρούσας διπλωματικής εργασίας χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο κλειστού τύπου με ερωτήσεις σε κλίμακα Likert για τη μέτρηση της ψυχικής ανθεκτικότητας των διευθυντών του δείγματος το οποίο βρέθηκε στη βιβλιογραφία στα πλαίσια της διδακτορικής διατριβής της κας. Δανηλίδου Αθήνας η οποία εκπονήθηκε στο Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Μακεδονίας με επιβλέπουσα καθηγήτρια την Καθηγήτρια Πλατσίδου Μαρία. Συγκεκριμένα, χρησιμοποιήθηκε η Πολυδιάστατη Κλίμακα Ψυχικής Ανθεκτικότητας Εκπαιδευτικών (Mansfield & Wosnitza 2015) όπως αυτή μεταφράστηκε στα πλαίσια της προαναφερθείσας διδακτορικής διατριβής.

Το ερωτηματολόγιο δημιουργήθηκε ηλεκτρονικά στην υπηρεσία Google Forms. Ο σχετικός σύνδεσμος στη συνέχεια προωθήθηκε με ηλεκτρονικό ταχυδρομείο στους Διευθυντές/ντριες των Δημοτικών Σχολείων των νομών Λάρισας, Μαγνησίας, Τρικάλων και Καρδίτσας.

Το ερωτηματολόγιο εστάλη σε 57 σχολεία του νομού Καρδίτσας, σε 91 σχολεία του νομού Τρικάλων, σε 109 σχολεία του νομού Μαγνησίας και σε 111 σχολεία του νομού Λάρισας. Από αυτά ειδικά σχολεία ήταν στην Καρδίτσα 1 ειδικό σχολείο, στα Τρίκαλα 2 ειδικά σχολεία, στη Μαγνησία 8 ειδικά σχολεία και στη Λάρισα 5 ειδικά σχολεία. Έγινε χρήση της τυχαίας δειγματοληψίας. Η συλλογή των δεδομένων έγινε κατά το διάστημα Σεπτέμβριος-Οκτώβριος 2019 και συγκεντρώθηκαν 139 ερωτηματολόγια που αποτελούν και το δείγμα της έρευνας. Ακολούθησε η κωδικοποίηση των απαντήσεων και η εισαγωγή των δεδομένων στο στατιστικό πακέτο. Στις ενότητες που ακολουθούν παρουσιάζονται τα αποτελέσματα και απαντώνται τα ερευνητικά ερωτήματα.

5.1 ΕΛΕΓΧΟΣ ΑΞΙΟΠΙΣΤΙΑΣ ΕΣΩΤΕΡΙΚΗΣ ΣΥΝΕΠΕΙΑΣ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ

Κάθε ερωτηματολόγιο θα πρέπει να χαρακτηρίζεται από δυο βασικές ιδιότητες ώστε η ανάλυση και η ερμηνεία των ερωτήσεων να μπορούν να εξάγουν ασφαλή συμπεράσματα, δηλαδή αληθή και ούτε ψευδώς θετικά ή ψευδώς αρνητικά. Οι δυο βασικές ιδιότητες που θα πρέπει να χαρακτηρίζουν μια κλίμακα είναι η εγκυρότητα και η αξιοπιστία. Η εγκυρότητα (validity) διασφαλίζει ότι η κλίμακα αντιπροσωπεύει επακριβώς τις διαστάσεις που θέλει να εξηγήσει ή να διαμορφώσει

σε θεωρητικό επίπεδο. Η αξιοπιστία (reliability) διασφαλίζει την ικανότητα του ερωτηματολογίου-της κλίμακας να δίνει ίδια αποτελέσματα κάτω από τις ίδιες συνθήκες. Ο δείκτης αξιοπιστίας λαμβάνει τιμές στο διάστημα $[0,1]$. Τιμές κοντά στο μηδέν δηλώνουν έλλειψη αξιοπιστίας.

Προκειμένου, λοιπόν, να υπολογιστεί η εγκυρότητα και η αξιοπιστία του ερωτηματολογίου που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα πτυχιακή εργασία, υπολογίστηκε ο συντελεστής α του Cronbach, ο οποίος μετρά το βαθμό της εσωτερικής συνέπειας (internal consistency). Προϋπόθεση για να υπολογιστεί ο συντελεστής α του Cronbach είναι τα ερωτήματα μιας κλίμακας να επιδέχονται βαθμολόγηση με περισσότερες από δύο βαθμίδες και να είναι τουλάχιστον τρία σε αριθμό. Ο δείκτης αυτός λαμβάνει τιμές στο $[0,1]$. Το 0 ερμηνεύεται ως έλλειψη αξιοπιστίας, ενώ το 1 ως ισχυρά αξιόπιστη κλίμακα. Η τιμή του συντελεστή εξαρτάται από το πλήθος των ερωτήσεων στην κλίμακα και τιμές μεγαλύτερες του 0.7 χαρακτηρίζονται ως ικανοποιητικές και για πολύ σημαντικές μελέτες απαιτούνται τιμές μεγαλύτερες του 0.9.

Στην παρούσα εργασία, ο δείκτης Cronbach's α αποδείχθηκε εξαιρετικά υψηλός (Cronbach's $\alpha = 0,890$), γεγονός που σημαίνει ότι το ερωτηματολόγιο διαθέτει εσωτερική συνέπεια, δηλαδή αξιοπιστία και εγκυρότητα και συνεπώς, βάσει αυτού μπορούν να εξαχθούν ασφαλή συμπεράσματα. Το σύνολο των ερωτήσεων, επομένως, συνθέτει ικανοποιητικά μια κλίμακα.

Πίνακας 1: Αποτελέσματα ανάλυσης αξιοπιστίας ερωτηματολογίου.

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
,890	26

5.2 ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΗ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ

5.2.1 Το προφίλ του δείγματος

1. Περιοχή σχολείου

Το δείγμα των διευθυντών αποτελούν 139 διευθυντές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης εκ των οποίων 70 διευθυντές (ποσοστό 50.4%) διδάσκουν σε αστική περιοχή, 29 διευθυντές (ποσοστό 20.9%) σε ημιαστική περιοχή και 39 διευθυντές (ποσοστό 28.1%) σε αγροτική περιοχή.

Πίνακας 2: Κατανομή απαντήσεων όσον αφορά την περιοχή σχολείου.

		Συχνότητα	Ποσοστό
Valid	Αστική	70	50,4
	Ημιαστική	29	20,9
	Αγροτική	39	28,1
	Total	138	99,3
Missing	System	1	,7
Total		139	100,0

2. Νομός

Όσον αφορά τον νομό στον οποίο διδάσκουν οι διευθυντές, η πλειονότητα των διευθυντών (62 διευθυντές) ανήκει στον νομό Λάρισας (ποσοστό 44.6%), ακολουθούν 37 διευθυντές από τον νομό Μαγνησίας (ποσοστό 26.6%), 22 διευθυντές προέρχονται από τον νομό Τρικάλων (ποσοστό 15.8%) και 16 διευθυντές προέρχονται από τον νομό Καρδίτσας (ποσοστό 11.5%).

Πίνακας 3: Κατανομή απαντήσεων όσον αφορά τον νομό.

		Συχνότητα	Ποσοστό
Valid	Λάρισα	62	44,6
	Μαγνησία	37	26,6
	Τρίκαλα	22	15,8
	Καρδίτσα	16	11,5
	Total	137	98,6
Missing	System	2	1,4
Total		139	100,0

3. Φύλο

Όσον αφορά το φύλο των διευθυντών, το δείγμα αποτελείται από 75 άνδρες (ποσοστό 54.0%) και 60 γυναίκες (ποσοστό 43.2%).

Πίνακας 4: Κατανομή απαντήσεων όσον αφορά το φύλο.

		Συχνότητα	Ποσοστό
Valid	Άνδρας	75	54,0
	Γυναίκα	60	43,2
	Total	135	97,1
Missing	System	4	2,9
Total		139	100,0

4. Ηλικία

Όσον αφορά την ηλικία των διευθυντών του δείγματος, οι περισσότεροι διευθυντές (115 διευθυντές, ποσοστό 82.7%) είναι 51-60 ετών, 16 διευθυντές είναι μεταξύ 41-50 ετών (ποσοστό 11.5%), 4 διευθυντές (ποσοστό 2.9%) είναι άνω των 61 ετών, ενώ μόλις 2 διευθυντές (ποσοστό 1.4%) είναι μόλις 31-40 ετών.

Πίνακας 5: Κατανομή απαντήσεων όσον αφορά την ηλικία.

		Συχνότητα	Ποσοστό
Valid	31-40	2	1,4
	41-50	16	11,5
	51-60	115	82,7
	>61	4	2,9
	Total	137	98,6
Missing	System	2	1,4
Total		139	100,0

5. Χρόνια υπηρεσίας

Όσον αφορά τα συνολικά χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση, οι περισσότεροι διευθυντές, 67 διευθυντές (ποσοστό 48.2%), διδάσκουν 31-40 έτη στην εκπαίδευση, 56 διευθυντές διδάσκουν 21-30 έτη, ενώ μόλις 12 διευθυντές έχουν 11-20 έτη στην εκπαίδευση.

Πίνακας 6: Κατανομή απαντήσεων όσον αφορά τα συνολικά χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση.

		Συχνότητα	Ποσοστό
Valid	11-20	12	8,6
	21-30	56	40,3
	31-40	67	48,2
	Total	135	97,1
Missing	System	4	2,9
Total		139	100,0

6. Οικογενειακή κατάσταση

Όσον αφορά την οικογενειακή κατάσταση των διευθυντών του δείγματος, 119 διευθυντές (ποσοστό 85.6%) είναι έγγαμοι, 10 διευθυντές (ποσοστό 7.2%) δήλωσαν άλλη οικογενειακή κατάσταση, ενώ 8 διευθυντές (ποσοστό 5.8%) είναι άγαμοι.

Πίνακας 7: Κατανομή απαντήσεων όσον αφορά την οικογενειακή κατάσταση.

		Συχνότητα	Ποσοστό
Valid	έγγαμος/η	119	85,6
	άγαμος/η	8	5,8
	άλλο	10	7,2
	Total	137	98,6
Missing	System	2	1,4
Total		139	100,0

7. Ειδικότητα

Από το σύνολο των 139 διευθυντών, η πλειονότητα (103 διευθυντές, ποσοστό 74.1%) είναι της ειδικότητας ΠΕ70.

Πίνακας 8: Κατανομή απαντήσεων όσον αφορά την ειδικότητα των εκπαιδευτικών.

		Συχνότητα	Ποσοστό
Valid	Missing	24	17,3
	ΠΕ06	1	,7
	ΠΕ11	7	5,0
	ΠΕ60	1	,7
	ΠΕ70	103	74,1
	ΠΕ70, ΠΕ2	1	,7

	ΠΕ71	2	1,4
	Total	139	100,0

8. Τίτλοι σπουδών

Όσον αφορά ανώτερο επίπεδο γνώσεων των διευθυντών του δείγματος, 72 διευθυντές κατέχουν κάποιον μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών (ποσοστό 51,8%), 50 διευθυντές έχουν εξομοίωση (ποσοστό 36,0%), ενώ μόλις 5 διευθυντές κατέχουν διδακτορικό δίπλωμα (ποσοστό 3,6%).

Πίνακας 9: Κατανομή απαντήσεων όσον αφορά τους τίτλους σπουδών των εκπαιδευτικών (εκτός του βασικού πτυχίου διορισμού).

		Συχνότητα	Ποσοστό
Valid	Missing	2	1,4
	Πτυχίο ΑΕΙ	10	7,2
	Εξομοίωση	50	36,0
	Μεταπτυχιακός Τίτλος	72	51,8
	Διδακτορικό	5	3,6
	Total	139	100,0

9. Εργάζεσθε στην

Όσον αναφορά τον τύπο της εκπαίδευσης, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών, 130 διευθυντές (ποσοστό 93,5%) υπηρετούν στην πρωτοβάθμια γενική εκπαίδευση, ενώ μόλις 8 διευθυντές (ποσοστό 5,8%) υπηρετούν στην πρωτοβάθμια ειδική εκπαίδευση.

Πίνακας 10: Κατανομή απαντήσεων όσον αφορά τον τύπο της εκπαίδευσης.

		Συχνότητα	Ποσοστό
	Πρωτοβάθμια γενική εκπαίδευση	130	93,5
	Πρωτοβάθμια ειδική εκπαίδευση	8	5,8
	Missing	1	0,7
	Total	139	100,0

5.2.2 Περιγραφική στατιστική Β μέρους

1. Ερώτηση 1

Όσον αφορά την ικανότητα των διευθυντών να λειτουργούν με ευελιξία στο σχολείο όταν αλλάζουν οι συνθήκες, 96 διευθυντές (ποσοστό 69.1%) απάντησαν ότι συμφωνούν με αυτή την πρόταση, 30 διευθυντές (ποσοστό 21.6%) απάντησαν ότι συμφωνούν απόλυτα, ενώ 10 διευθυντές (ποσοστό 7.2%) απάντησαν ότι δεν είναι σίγουροι για αυτή την πρόταση και 3 διευθυντές (ποσοστό 2.2%) διαφωνούν με αυτή την πρόταση.

Το γεγονός ότι οι Διευθυντές/ντριες του δείγματος απάντησαν σε μεγαλύτερο ποσοστό ότι λειτουργούν με ευελιξία μόνο θετικά μπορεί να επιδράσει στο διοικητικό τους έργο ειδικά σε περίπτωση προκλήσεων και αντίξωων συνθηκών. Η ευελιξία είναι στοιχείο και της ψυχικής ανθεκτικότητας, οπότε σχετίζεται θετικά με το διοικητικό έργο.

Πίνακας 11: Κατανομή απαντήσεων όσον αφορά την ερώτηση 1.

		Frequency	Percent
Valid	Διαφωνώ	3	2,2
	Δεν είμαι σίγουρος/η	10	7,2
	Συμφωνώ	96	69,1
	Συμφωνώ απόλυτα	30	21,6
	Total	139	100,0

2. Ερώτηση 2

Όσον αφορά την ικανότητα των εκπαιδευτικών να προσαρμόζονται γρήγορα σε νέες συνθήκες στο σχολείο, 99 διευθυντές (ποσοστό 71,2%) συμφωνούν με αυτή την πρόταση, 27 διευθυντές (ποσοστό 19,4%) συμφωνούν απόλυτα με αυτή την πρόταση, 9 διευθυντές δεν είναι σίγουροι (ποσοστό 6.5%), 3 διευθυντές διαφωνούν με αυτή την πρόταση, ενώ μόλις 1 εκπαιδευτικός διαφωνεί απόλυτα με αυτή την πρόταση.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, οι Διευθυντές/ντριες του δείγματος στην πλειοψηφία τους προσαρμόζονται εύκολα σε νέες συνθήκες στο σχολείο και αυτό συμφωνεί με το αποτέλεσμα της προηγούμενης ερώτησης σχετικά με την ευελιξία. Η εύκολη και γρήγορη προσαρμογή σε νέες συνθήκες λειτουργεί

θετικά στο διοικητικό τους έργο και συνδέεται με τα επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας.

Πίνακας 12: Κατανομή απαντήσεων όσον αφορά την ερώτηση 2.

		Frequency	Percent
Valid	Διαφωνώ απόλυτα	1	,7
	Διαφωνώ	3	2,2
	Δεν είμαι σίγουρος/η	9	6,5
	Συμφωνώ	99	71,2
	Συμφωνώ απόλυτα	27	19,4
	Total	139	100,0

3. Ερώτηση 3

Όσον αφορά την οργάνωση των διευθυντών στη δουλειά τους στο σχολείο, 85 διευθυντές (ποσοστό 61.2%) απάντησαν ότι συμφωνούν, 44 διευθυντές συμφωνούν απόλυτα (ποσοστό 31.7%), ενώ 9 διευθυντές (ποσοστό 6.5%) δεν είναι σίγουροι για την οργάνωσή τους στη δουλειά.

Ένας ικανός ηγέτης θα πρέπει να είναι οργανωμένος στη δουλειά του για να μπορεί να έχει τον έλεγχο και κατά επέκταση να ασκεί εξουσία. Το χαρακτηριστικό της οργάνωσης το διαθέτουν οι Διευθυντές/ντριες του δείγματος της παρούσας μελέτης, οπότε αυτό το χαρακτηριστικό θα μπορούσε να λειτουργεί θετικά τόσο στη διοίκηση όσο και στην ψυχική ανθεκτικότητα.

Πίνακας 13: Κατανομή απαντήσεων όσον αφορά την ερώτηση 3.

		Frequency	Percent
Valid	Δεν είμαι σίγουρος/η	9	6,5
	Συμφωνώ	85	61,2
	Συμφωνώ απόλυτα	44	31,7
	Total	138	99,3
Missing	System	1	,7
Total		139	100,0

4. Ερώτηση 4

Όσον αφορά εάν οι διευθυντές σκέφτονται πάνω στη διδασκαλία και τη μάθηση για να κάνουν μελλοντικά σχέδια, 90 διευθυντές (ποσοστό 64,7%) απάντησαν ότι συμφωνούν με αυτή την πρόταση, 29 διευθυντές (ποσοστό 20,9%) απάντησαν ότι συμφωνούν απόλυτα, 17 διευθυντές (ποσοστό 12,2%) απάντησαν ότι δεν είναι σίγουροι ενώ 3 διευθυντές (ποσοστό 2,2%) απάντησαν ότι διαφωνούν με αυτή την πρόταση.

Πίνακας 14: Κατανομή απαντήσεων όσον αφορά την ερώτηση 4.

		Frequency	Percent
Valid	Διαφωνώ	3	2,2
	Δεν είμαι σίγουρος/η	17	12,2
	Συμφωνώ	90	64,7
	Συμφωνώ απόλυτα	29	20,9
	Total	139	100,0

5. Ερώτηση 5

Η πρόταση σχετικά με το γεγονός ότι όταν κάτι δεν πάει καλά στο σχολείο οι διευθυντές δεν το παίρνουν πολύ προσωπικά, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών, 50 άτομα (ποσοστό 36%), απάντησε ότι διαφωνεί με αυτή την πρόταση, 39 διευθυντές (ποσοστό 28.1%) απάντησαν ότι δεν είναι σίγουροι, 36 διευθυντές (ποσοστό 25.9%) επίσης απάντησαν ότι συμφωνούν με την πρόταση, ενώ 8 διευθυντές (ποσοστό 5.8%) απάντησαν ότι διαφωνούν δηλαδή το παίρνουν πολύ προσωπικά όταν κάτι δεν πάει καλά στο σχολείο. Μόλις 6 διευθυντές (ποσοστό 4.3%) απάντησαν ότι συμφωνούν απόλυτα και δεν επηρεάζονται όταν κάτι δεν πάει καλά στο σχολείο. Συμπερασματικά, μπορεί να εξαχθεί το συμπέρασμα ότι οι διευθυντές του δείγματος τείνουν να παίρνουν κάτι πολύ προσωπικά όταν κάτι δεν πάει καλά στο σχολείο.

Πίνακας 15: Κατανομή απαντήσεων όσον αφορά την ερώτηση 5.

		Frequency	Percent
Valid	Διαφωνώ απόλυτα	8	5,8
	Διαφωνώ	50	36,0
	Δεν είμαι σίγουρος/η	39	28,1
	Συμφωνώ	36	25,9
	Συμφωνώ απόλυτα	6	4,3

	Total	139	100,0
--	-------	-----	-------

6. Ερώτηση 6

Όσον αφορά την πρόταση σχετικά με την αναζήτηση μετά από σκέψη συνήθως της αστείας πλευράς των προκλητικών καταστάσεων που αντιμετωπίζουν οι διευθυντές στο σχολείο, 52 διευθυντές (ποσοστό 37.4%) απάντησαν ότι συμφωνούν με αυτή την πρόταση, 44 διευθυντές (ποσοστό 31.7%) απάντησαν ότι δεν είναι σίγουροι για αυτό, 31 διευθυντές (ποσοστό 22.3%) απάντησαν ότι διαφωνούν με αυτή την πρόταση και άρα δεν βρίσκουν την αστεία πλευρά των προκλητικών καταστάσεων, 7 διευθυντές (ποσοστό 5.0%) απάντησαν ότι συμφωνούν απόλυτα με αυτή την πρόταση, ενώ 3 διευθυντές απάντησαν ότι διαφωνούν απόλυτα και άρα δεν βρίσκουν ποτέ την αστεία πλευρά των προκλητικών καταστάσεων.

Πίνακας 16: Κατανομή απαντήσεων όσον αφορά την ερώτηση 6.

		Frequency	Percent
Valid	Διαφωνώ απόλυτα	3	2,2
	Διαφωνώ	31	22,3
	Δεν είμαι σίγουρος/η	44	31,7
	Συμφωνώ	52	37,4
	Συμφωνώ απόλυτα	7	5,0
	Total	137	98,6
Missing	System	2	1,4
Total		139	100,0

7. Ερώτηση 7

Όσον αφορά την ερώτηση σχετικά με το όταν οι διευθυντές νιώθουν εκνευρισμό ή θυμό στο σχολείο μπορούν να διατηρήσουν την ψυχραιμία τους, 82 διευθυντές (ποσοστό 59.0%) απάντησαν ότι συμφωνούν με αυτή τη δήλωση και άρα διατηρούν την ψυχραιμία τους, 29 διευθυντές (ποσοστό 20.9%) επίσης απάντησαν ότι συμφωνούν απόλυτα με αυτή τη δήλωση, ενώ 26 διευθυντές (ποσοστό 18.7%) απάντησαν ότι δεν είναι σίγουροι και 1 εκπαιδευτικός

απάντησε πως διαφωνεί απόλυτα με αυτή τη δήλωση και άρα όταν νιώθει εκνευρισμό ή θυμό στο σχολείο δεν μπορεί να κρατήσει την ψυχραιμία του.

Πίνακας 17: Κατανομή απαντήσεων όσον αφορά την ερώτηση 7.

		Frequency	Percent
Valid	Διαφωνώ απόλυτα	1	,7
	Δεν είμαι σίγουρος/η	26	18,7
	Συμφωνώ	82	59,0
	Συμφωνώ απόλυτα	29	20,9
	Total	138	99,3
Missing	System	1	,7
Total		139	100,0

8. Ερώτηση 8

Όσον αφορά την εξισορρόπηση του ρόλου του διευθυντή με τους άλλους ρόλους της ζωή των διευθυντών, 95 διευθυντές (ποσοστό 68.3%) απάντησαν ότι συμφωνούν και συνεπώς εξισορροπούν τον ρόλο τους, 28 άτομα (ποσοστό 20.1%) απάντησαν επίσης ότι συμφωνούν απόλυτα με αυτή την πρόταση, 14 άτομα (ποσοστό 10.1%) δεν είναι σίγουρα για το εάν εξισορροπούν τον ρόλο τους ως διευθυντές με τις άλλες διαστάσεις της ζωής τους, ενώ 1 εκπαιδευτικός απάντησε πως διαφωνεί αυτή την πρόταση.

Η ισορροπία του ρόλου του Διευθυντή χαρακτηρίζει την πλειοψηφία των ερωτηθέντων και αποτελεί ένα χαρακτηριστικό που μπορεί να επηρεάσει θετικά το διοικητικό έργο των Διευθυντών/ντριών αλλά και την ψυχική τους ανθεκτικότητα.

Πίνακας 18: Κατανομή απαντήσεων όσον αφορά την ερώτηση 8.

		Frequency	Percent
Valid	Διαφωνώ	1	,7
	Δεν είμαι σίγουρος/η	14	10,1
	Συμφωνώ	95	68,3
	Συμφωνώ απόλυτα	28	20,1
	Total	138	99,3
Missing	System	1	,7
Total		139	100,0

9. Ερώτηση 9

Όσον αφορά την ερώτηση σχετικά με τη διατήρηση γενικά αισιόδοξης στάσης στο σχολείο, η πλειονότητα των διευθυντών απάντησε πως γενικά διατηρεί αισιόδοξη στάση στο σχολείο. Πιο αναλυτικά, 81 διευθυντές (ποσοστό 58.3%) απάντησαν πως συμφωνούν και 49 διευθυντές (ποσοστό 35.3%) απάντησαν πως συμφωνούν απόλυτα με αυτή την πρόταση, ενώ μόλις 7 διευθυντές (ποσοστό 5.0%) απάντησαν πως δεν είναι σίγουροι σχετικά με το εάν διατηρούν αισιόδοξη στάση γενικά στο σχολείο.

Πίνακας 19: Κατανομή απαντήσεων όσον αφορά την ερώτηση 9.

		Frequency	Percent
Valid	Δεν είμαι σίγουρος/η	7	5,0
	Συμφωνώ	81	58,3
	Συμφωνώ απόλυτα	49	35,3
	Total	137	98,6
Missing	System	2	1,4
Total		139	100,0

10. Ερώτηση 10

Όσον αφορά την τάση των διευθυντών στο σχολείο να επικεντρώνονται στα δυνατά τους σημεία παρά στις ελλείψεις τους, η πλειονότητα των διευθυντών απάντησε ότι συμφωνεί με αυτή την πρόταση. Πιο αναλυτικά, 83 διευθυντές (ποσοστό 59.7%) απάντησαν πως συμφωνούν και 35 διευθυντές (ποσοστό 25.2%) απάντησαν πως συμφωνούν απόλυτα με αυτή την πρόταση, 8 διευθυντές (ποσοστό 5.8%) δεν είναι σίγουροι, ενώ 9 διευθυντές (ποσοστό 6.5%) διαφωνούν και 1 διευθυντής διαφωνεί μάλιστα απόλυτα με αυτή την πρόταση.

Πίνακας 20: Κατανομή απαντήσεων όσον αφορά την ερώτηση 10.

		Frequency	Percent
Valid	Διαφωνώ απόλυτα	1	,7
	Διαφωνώ	9	6,5
	Δεν είμαι σίγουρος/η	8	5,8

	Συμφωνώ	83	59,7
	Συμφωνώ απόλυτα	35	25,2
	Total	136	97,8
Missing	System	3	2,2
Total		139	100,0

11.Ερώτηση 11

Όσον αφορά τα λάθη και το εάν οι διευθυντές τα βλέπουν σαν ευκαιρία για να μάθουν, οι περισσότεροι διευθυντές απάντησαν πως βλέπουν τα λάθη σαν ευκαιρίες για να μάθουν. Πιο αναλυτικά, 85 διευθυντές (ποσοστό 61.2%) συμφωνούν με αυτή την πρόταση και 42 διευθυντές (ποσοστό 30.2%) συμφωνούν μάλιστα απόλυτα με αυτή την πρόταση. Αντιθέτως, 8 διευθυντές (ποσοστό 5.8%) δεν είναι σίγουροι για αυτό, ενώ 1 άτομο διαφωνεί με αυτή την πρόταση και 1 άτομο διαφωνεί απόλυτα επίσης με αυτή την πρόταση.

Πίνακας 21: Κατανομή απαντήσεων όσον αφορά την ερώτηση 11.

		Frequency	Percent
Valid	Διαφωνώ απόλυτα	1	,7
	Διαφωνώ	1	,7
	Δεν είμαι σίγουρος/η	8	5,8
	Συμφωνώ	85	61,2
	Συμφωνώ απόλυτα	42	30,2
	Total	137	98,6
Missing	System	2	1,4
Total		139	100,0

12.Ερώτηση 12

Όσον αφορά τον ρόλο τους ως διευθυντές και αν θέτουν στόχους και προσπαθούν να τους επιτύχουν, η συντριπτική πλειονότητα απάντησε ότι θέτει στόχους και προσπαθεί να τους επιτύχει. Πιο αναλυτικά, 54 διευθυντές (ποσοστό 38.8%) απάντησαν ότι συμφωνούν απόλυτα και 78 άτομα (ποσοστό

56.1%) ότι συμφωνούν, ενώ μόλις 3 διευθυντές απάντησαν πως δεν είναι σίγουροι όσον αφορά αυτή την πρόταση.

Το γεγονός ότι η πλειονότητα των Διευθυντών/ντριών θέτει στόχους και προσπαθεί να τους επιτύχει είναι χαρακτηριστικό των ικανών ηγετών και επιδρά θετικά και στα επίπεδα της ψυχικής ανθεκτικότητας.

Πίνακας 22: Κατανομή απαντήσεων όσον αφορά την ερώτηση 12.

		Frequency	Percent
Valid	Δεν είμαι σίγουρος/η	3	2,2
	Συμφωνώ	78	56,1
	Συμφωνώ απόλυτα	54	38,8
	Total	135	97,1
Missing	System	4	2,9
Total		139	100,0

13. Ερώτηση 13

Όσον αφορά την πρόταση σχετικά με το εάν οι διευθυντές έχουν ρεαλιστικές προσδοκίες από τον εαυτό τους ως διευθυντές, 94 άτομα (ποσοστό 67.6%) απάντησαν ότι συμφωνούν, 37 άτομα (ποσοστό 26.6%) απάντησαν ότι συμφωνούν απόλυτα και μόλις 7 άτομα (ποσοστό 5.0%) απάντησαν ότι δεν είναι σίγουροι για αυτή την πρόταση.

Πίνακας 23: Κατανομή απαντήσεων όσον αφορά την ερώτηση 13.

		Frequency	Percent
Valid	Δεν είμαι σίγουρος/η	7	5,0
	Συμφωνώ	94	67,6
	Συμφωνώ απόλυτα	37	26,6
	Total	138	99,3
Missing	System	1	,7
Total		139	100,0

14. Ερώτηση 14

Όσον αφορά την πίστη των εκπαιδευτικών ότι αν βάλουν κάτι στο μυαλό τους μπορούν να το πετύχουν, 90 άτομα (ποσοστό 64.7%) συμφωνούν και 28 άτομα (ποσοστό 20.1%) επίσης συμφωνούν απόλυτα με αυτή την πρόταση, ενώ 20

διευθυντές (ποσοστό 14.4%) δεν είναι σίγουροι ότι αν βάλουν κάτι στο μυαλό τους μπορούν να το πετύχουν.

Το γεγονός ότι η πλειονότητα των Διευθυντών/ντριών έχει πίστη ότι αν βάλουν κάτι στο μυαλό τους μπορούν να το πετύχουν, δείχνει ηγετική ικανότητα.

Πίνακας 24: Κατανομή απαντήσεων όσον αφορά την ερώτηση 14.

		Frequency	Percent
Valid	Δεν είμαι σίγουρος/η	20	14,4
	Συμφωνώ	90	64,7
	Συμφωνώ απόλυτα	28	20,1
	Total	138	99,3
Missing	System	1	,7
Total		139	100,0

15. Ερώτηση 15

Όσον αφορά την ικανότητα των εκπαιδευτικών να διατηρούν τον ενθουσιασμό τους και το κίνητρό τους ακόμα και όταν τα πράγματα στο σχολείο γίνονται δύσκολα, 94 διευθυντές (ποσοστό 67.6%) συμφωνούν και 20 άτομα (ποσοστό 14.4%) συμφωνούν απόλυτα και πιστεύουν ότι διαθέτουν αυτή την ικανότητα, ενώ 23 διευθυντές (ποσοστό 16.5%) δεν είναι σίγουροι.

Το γεγονός ότι η πλειονότητα των Διευθυντών/ντριών διατηρούν τον ενθουσιασμό τους και το κίνητρό τους ακόμα και όταν τα πράγματα στο σχολείο γίνονται δύσκολα διευκολύνει το διοικητικό τους έργο και αυξάνει την ψυχική ανθεκτικότητα.

Πίνακας 25: Κατανομή απαντήσεων όσον αφορά την ερώτηση 15.

		Frequency	Percent
Valid	Δεν είμαι σίγουρος/η	23	16,5
	Συμφωνώ	94	67,6
	Συμφωνώ απόλυτα	20	14,4
	Total	137	98,6
Missing	System	2	1,4
Total		139	100,0

16.Ερώτηση 16

Όσον αφορά τη θέληση των διευθυντών να μαθαίνουν και οι ίδιοι εν ώρα εργασίας, 88 άτομα (ποσοστό 63.3%) συμφωνούν ότι έχουν τη θέληση και 44 άτομα (ποσοστό 31.7%) μάλιστα συμφωνούν απόλυτα. Μόλις 4 διευθυντές διαφωνούν, ενώ 1 εκπαιδευτικός δεν είναι σίγουρος.

Πίνακας 26: Κατανομή απαντήσεων όσον αφορά την ερώτηση 16.

		Frequency	Percent
Valid	Διαφωνώ	4	2,9
	Δεν είμαι σίγουρος/η	1	,7
	Συμφωνώ	88	63,3
	Συμφωνώ απόλυτα	44	31,7
	Total	137	98,6
Missing	System	2	1,4
Total		139	100,0

17.Ερώτηση 17

Όσον αφορά τις προκλήσεις και αν αυτές είναι αρεστές στους εκπαιδευτικούς, οι περισσότεροι διευθυντές απάντησαν πως τους αρέσουν οι προκλήσεις στη δουλειά τους. Πιο αναλυτικά, 72 διευθυντές (ποσοστό 51.8%) συμφωνούν με αυτή την πρόταση και 52 διευθυντές (ποσοστό 37.4%) συμφωνούν απόλυτα μάλιστα με την πρόταση. Μόλις 14 διευθυντές (ποσοστό 10.1%) δεν είναι σίγουροι για τις προκλήσεις και αν αυτές τους είναι αρεστές.

Η πλειονότητα των Διευθυντών/ντριών του δείγματος απάντησε πως τους αρέσουν οι προκλήσεις στη δουλειά τους και το διοικητικό έργο ευνοείται από αυτή την άποψη γιατί οι ηγετικές θέσεις είναι γεμάτες προκλήσεις.

Πίνακας 27: Κατανομή απαντήσεων όσον αφορά την ερώτηση 17.

		Frequency	Percent
Valid	Δεν είμαι σίγουρος/η	14	10,1
	Συμφωνώ	72	51,8
	Συμφωνώ απόλυτα	52	37,4
	Total	138	99,3
Missing	System	1	,7

Total	139	100,0
-------	-----	-------

18.Ερώτηση 18

Όσον αφορά το πόσο επίμονοι είναι οι διευθυντές στη δουλειά τους, 80 άτομα (ποσοστό 57.6%) απάντησαν ότι συμφωνούν και 51 άτομα (ποσοστό 36.7%) ότι συμφωνούν απόλυτα ότι είναι επίμονοι στη δουλειά τους, ενώ 4 διευθυντές δεν είναι σίγουροι και 1 εκπαιδευτικός διαφωνεί με αυτή την πρόταση.

Το γεγονός ότι οι περισσότεροι ερωτηθέντες του δείγματος απάντησαν πως είναι επίμονοι στη δουλειά τους δείχνει ότι σε δύσκολες για παράδειγμα και αντίξοες συνθήκες δεν θα τα παρατούσαν. Αυτή τους η άποψη ενισχύει τις ηγετικές ικανότητες που περισσότερο κρίνονται στις δύσκολες συνθήκες και στις προκλήσεις.

Πίνακας 28: Κατανομή απαντήσεων όσον αφορά την ερώτηση 18.

		Frequency	Percent
Valid	Διαφωνώ	1	,7
	Δεν είμαι σίγουρος/η	4	2,9
	Συμφωνώ	80	57,6
	Συμφωνώ απόλυτα	51	36,7
	Total	136	97,8
Missing	System	3	2,2
Total		139	100,0

19.Ερώτηση 19

Όσον αφορά την πίστη των εκπαιδευτικών ότι διατηρούν τον έλεγχο της δουλειάς τους, η συντριπτική πλειονότητα απάντησε ότι διατηρεί τον έλεγχο της δουλειά τους. Πιο αναλυτικά, 105 διευθυντές (ποσοστό 75.5%) απάντησαν ότι συμφωνούν, 27 άτομα (ποσοστό 19.4%) απάντησαν ότι συμφωνούν απόλυτα με αυτή την άποψη, ενώ μόλις 7 διευθυντές (ποσοστό 5.0%) δεν είναι σίγουροι.

Το γεγονός ότι οι περισσότεροι Διευθυντές/ντριες διατηρούν τον έλεγχο της δουλειάς τους, δείχνει καλές ηγετικές ικανότητες και σχετίζεται θετικά με τα επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας.

Πίνακας 29: Κατανομή απαντήσεων όσον αφορά την ερώτηση 19.

		Frequency	Percent
Valid	Δεν είμαι σίγουρος/η	7	5,0
	Συμφωνώ	105	75,5
	Συμφωνώ απόλυτα	27	19,4
	Total	139	100,0

20. Ερώτηση 20

Όσον αφορά τη σημασία για τους εκπαιδευτικούς να βάζουν τα δυνατά τους για να κάνουν τη δουλειά τους καλά, 77 άτομα (ποσοστό 55.4%) συμφωνούν και 59 άτομα (ποσοστό 42.4%) συμφωνούν απόλυτα, ενώ μόλις 2 άτομα δεν είναι σίγουρα.

Οι καλοί ηγέτες θα πρέπει να παρακινούν τους υπόλοιπους και ο ζήλος για να κάνουν τη δουλειά τους καλά είναι ένα χαρακτηριστικό που δεν θα πρέπει να λείπει από κανέναν ικανό ηγέτη. Είναι λοιπόν θετικό το ό,τι η πλειονότητα των ερωτηθέντων διαθέτει αυτόν τον ζήλο να κάνουν τη δουλειά τους καλά.

Πίνακας 30: Κατανομή απαντήσεων όσον αφορά την ερώτηση 20.

		Frequency	Percent
Valid	Δεν είμαι σίγουρος/η	2	1,4
	Συμφωνώ	77	55,4
	Συμφωνώ απόλυτα	59	42,4
	Total	138	99,3
Missing	System	1	,7
Total		139	100,0

21. Ερώτηση 21

Σχετικά με την τάση των εκπαιδευτικών όταν δεν είναι βέβαιοι για κάτι να ζητούν πάντα τη βοήθεια των συναδέλφων τους, 80 διευθυντές (ποσοστό 57.6%) απάντησαν ότι συμφωνούν και άρα αυτό πράττουν και 53 άτομα (ποσοστό 38.1%) συμφωνούν απόλυτα, ενώ 4 άτομα δεν είναι σίγουρα ότι πράττουν αυτό και 2 άτομα διαφωνούν.

Το γεγονός ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών όταν δεν είναι βέβαιοι για κάτι να ζητούν τη βοήθεια των συναδέλφων τους δείχνει ότι δεν είναι

εγλωστές που είναι ένα χαρακτηριστικό που θα πρέπει να χαρακτηρίζει τους ηγέτες.

Πίνακας 31: Κατανομή απαντήσεων όσον αφορά την ερώτηση 21.

		Frequency	Percent
Valid	Διαφωνώ	2	1,4
	Δεν είμαι σίγουρος/η	4	2,9
	Συμφωνώ	80	57,6
	Συμφωνώ απόλυτα	53	38,1
	Total	139	100,0

22. Ερώτηση 22

Όσον αφορά την ικανότητα των εκπαιδευτικών να δημιουργούν καλές σχέσεις σε νέες θέσεις εργασίας, 97 διευθυντές (ποσοστό 69.8%) συμφωνούν και 33 διευθυντές (ποσοστό 23.7%) συμφωνούν μάλιστα απόλυτα με αυτή την πρόταση, ενώ μόλις 9 άτομα δεν εκφράζουν βεβαιότητα.

Το γεγονός ότι οι περισσότεροι ερωτηθέντες διαθέτουν την ικανότητα να δημιουργούν καλές σχέσεις σε νέες θέσεις εργασίας δείχνει ότι τους αρέσουν οι προκλήσεις και αυτό είναι ένα χαρακτηριστικό που θα πρέπει να χαρακτηρίζει τους ηγέτες.

Πίνακας 32: Κατανομή απαντήσεων όσον αφορά την ερώτηση 22.

		Frequency	Percent
Valid	Δεν είμαι σίγουρος/η	9	6,5
	Συμφωνώ	97	69,8
	Συμφωνώ απόλυτα	33	23,7
	Total	139	100,0

23. Ερώτηση 23

Όσον αφορά το πόσο επικοινωνιακοί είναι οι διευθυντές, 87 διευθυντές (ποσοστό 62.6%) συμφωνούν και 44 διευθυντές (ποσοστό 31.7%) συμφωνούν

απόλυτα με την άποψη ότι είναι επικοινωνιακοί ως διευθυντές, ενώ 8 άτομα δεν εκφράζουν βεβαιότητα για το πόσο επικοινωνιακοί είναι.

Ένα χαρακτηριστικό που θα πρέπει να χαρακτηρίζει τους ηγέτες είναι το να είναι επικοινωνιακοί για να μπορούν να έχουν αρμονικές σχέσεις με τους συναδέλφους τους και στο δείγμα της παρούσας μελέτης οι περισσότεροι Διευθυντές/ντριες διαθέτουν αυτό το χαρακτηριστικό.

Πίνακας 33: Κατανομή απαντήσεων όσον αφορά την ερώτηση 23.

		Frequency	Percent
Valid	Δεν είμαι σίγουρος/η	8	5,8
	Συμφωνώ	87	62,6
	Συμφωνώ απόλυτα	44	31,7
	Total	139	100,0

24. Ερώτηση 24

Όσον αφορά την ικανότητα των εκπαιδευτικών να βλέπουν εναλλακτικές λύσεις μιας κατάστασης από διαφορετικές μεριές προκειμένου να βρουν λύση, 94 διευθυντές (ποσοστό 67.6%) συμφωνούν με αυτό και 41 διευθυντές (ποσοστό 29.5%) συμφωνούν μάλιστα απόλυτα, ενώ 2 άτομα δεν είναι σίγουρα και 1 άτομο διαφωνεί.

Η πλειονότητα των Διευθυντών/ντριών μπορεί να βλέπει εναλλακτικές λύσεις μιας κατάστασης από διαφορετικές μεριές και αυτό είναι ένα χαρακτηριστικό που μόνο να διευκολύνει μπορεί το διοικητικό τους έργο.

Πίνακας 34: Κατανομή απαντήσεων όσον αφορά την ερώτηση 24.

		Frequency	Percent
Valid	Διαφωνώ	1	,7
	Δεν είμαι σίγουρος/η	2	1,4
	Συμφωνώ	94	67,6
	Συμφωνώ απόλυτα	41	29,5
	Total	138	99,3
Missing	System	1	,7
Total		139	100,0

25. Ερώτηση 25

Όσον αφορά την ικανότητα των εκπαιδευτικών να αντιλαμβάνονται καταστάσεις και από την οπτική των άλλων ανθρώπων, 97 διευθυντές (ποσοστό 69.8%) απάντησαν ότι συμφωνούν και 29 διευθυντές (ποσοστό 20.9%) ότι συμφωνούν απόλυτα, ενώ μόλις 13 άτομα (ποσοστό 9.4%) δεν είναι σίγουρα για αυτή την ικανότητα.

Σε συμφωνία με τα ευρήματα της παραπάνω ερώτησης η πλειονότητα των εκπαιδευτικών να αντιλαμβάνονται καταστάσεις και από την οπτική των άλλων ανθρώπων, μόνο να διευκολύνει το ηγετικό έργο των Διευθυντών/ντριών μπορεί.

Πίνακας 35: Κατανομή απαντήσεων όσον αφορά την ερώτηση 25.

		Frequency	Percent
Valid	Δεν είμαι σίγουρος/η	13	9,4
	Συμφωνώ	97	69,8
	Συμφωνώ απόλυτα	29	20,9
	Total	139	100,0

26. Ερώτηση 26

Όσον αφορά την ικανότητα γενικά των εκπαιδευτικών να διαχειρίζονται τις όποιες συγκρούσεις με άλλα άτομα, 108 άτομα (ποσοστό 77.7%) συμφωνούν και 26 άτομα (ποσοστό 18.7%) συμφωνούν απόλυτα, ενώ μόλις 5 άτομα δεν είναι σίγουρα για αυτή την ικανότητά τους.

Ένας καλός ηγέτης θα πρέπει να εξομαλύνει τις όποιες συγκρούσεις με άλλα άτομα και η πλειονότητα των εκπαιδευτικών διαθέτει αυτό το γνώρισμα.

Πίνακας 36: Κατανομή απαντήσεων όσον αφορά την ερώτηση 26.

		Frequency	Percent
Valid	Δεν είμαι σίγουρος/η	5	3,6
	Συμφωνώ	108	77,7
	Συμφωνώ απόλυτα	26	18,7
	Total	139	100,0

5.3 ΕΠΑΓΩΓΙΚΗ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ

Προκειμένου να γίνει έλεγχος συσχέτισης των απαντήσεων με τα δημογραφικά και υπηρεσιακά χαρακτηριστικά του δείγματος πραγματοποιήθηκε έλεγχος χ^2 test. Τα αποτελέσματα του ελέγχου παρατίθενται στον Πίνακα 37, όπου με έντονο μαύρο χρώμα παρουσιάζονται τα στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα (p -value<0.05).

Πίνακας 37: Αποτελέσματα χ^2 τεστ για τον έλεγχο συσχέτισης των δημογραφικών χαρακτηριστικών με τις απαντήσεις των ερωτήσεων του Β μέρους.

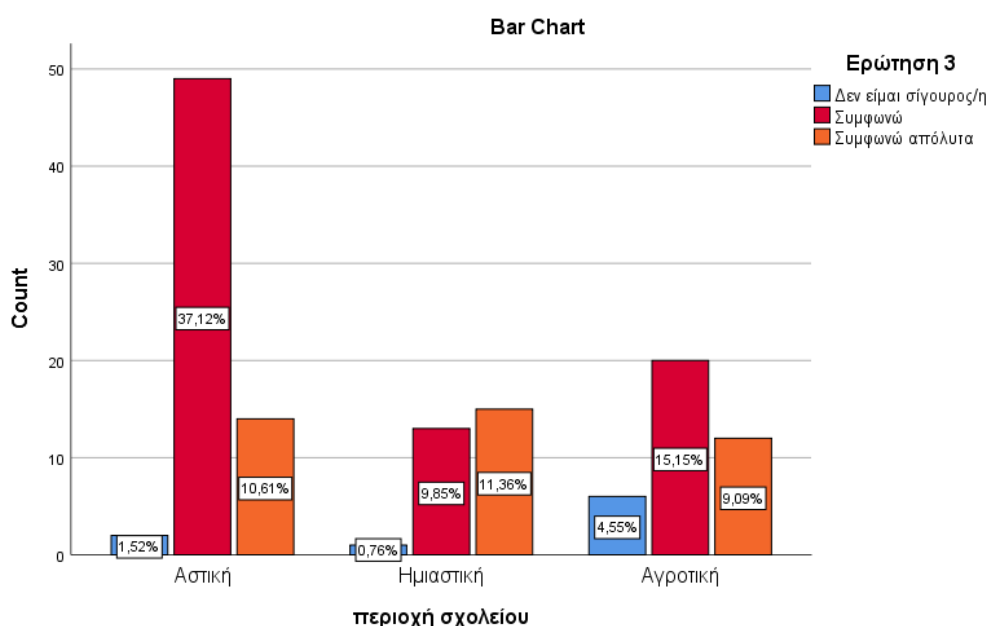
	περιοχή σχολείου	Νομός	Φύλο	Ηλικία	χρόνια υπηρεσίας	οικογενειακή κατάσταση	Ειδικότητα	Τίτλοι σπουδών	Εργάζεσθε στην
Ερώτηση 1	0.294	0.595	0.910	0.800	0.717	0.915	0.960	0.872	0.637
Ερώτηση 2	0.534	0.756	0.690	0.231	0.098	0.934	0.418	0.858	0.539
Ερώτηση 3	0.005	0.263	0.728	0.109	0.938	0.346	0.903	0.922	0.435
Ερώτηση 4	0.018	0.540	0.076	0.088	0.018	0.005	<0.001	0.746	0.992
Ερώτηση 5	0.191	0.961	0.701	0.908	0.858	0.341	0.011	0.116	0.828
Ερώτηση 6	0.051	0.097	0.817	0.826	0.608	0.716	<0.001	<0.001	0.828
Ερώτηση 7	0.187	0.183	0.731	0.993	0.037	0.810	0.679	0.777	0.843
Ερώτηση 8	0.726	0.575	0.140	0.896	0.591	<0.001	<0.001	0.864	0.492
Ερώτηση 9	0.177	0.647	0.189	0.713	0.927	<0.001	0.924	0.870	0.788
Ερώτηση 10	0.538	0.840	0.037	0.714	0.248	0.755	0.067	0.281	0.973
Ερώτηση 11	0.080	0.264	0.482	0.991	0.877	0.988	0.995	0.638	0.776
Ερώτηση 12	0.163	0.546	0.254	0.964	0.284	0.406	0.844	<0.001	0.171
Ερώτηση 13	0.397	0.494	0.406	0.981	0.809	0.864	0.906	0.890	0.711
Ερώτηση 14	0.308	0.677	0.081	0.322	0.355	0.777	0.424	0.026	0.735
Ερώτηση 15	0.297	0.052	0.406	0.458	0.022	0.885	0.995	0.596	0.875
Ερώτηση 16	0.047	0.082	0.016	0.254	0.034	0.759	0.334	0.487	0.649
Ερώτηση 17	0.631	0.542	0.432	0.093	0.552	0.690	0.623	0.271	0.654
Ερώτηση 18	0.146	0.279	0.064	0.003	0.028	0.795	0.139	0.598	0.868
Ερώτηση 19	0.528	0.227	0.393	0.684	0.255	0.408	0.151	0.967	0.926
Ερώτηση 20	0.008	0.330	0.007	0.011	<0.001	0.935	0.279	0.130	0.359
Ερώτηση 21	0.421	0.403	0.388	0.843	0.173	0.806	0.420	0.377	0.979
Ερώτηση 22	0.075	0.681	0.007	0.978	0.876	0.515	0.437	0.401	0.045

Ερώτηση 23	0.333	0.553	0.984	0.748	0.598	0.858	0.332	0.278	0.349
Ερώτηση 24	0.208	0.604	0.324	0.691	0.907	0.997	0.764	0.457	0.644
Ερώτηση 25	0.337	0.289	0.032	0.158	0.060	0.839	0.116	0.811	0.718
Ερώτηση 26	0.142	0.785	0.946	0.751	0.960	0.236	0.106	0.283	0.674

Παρακάτω παρατίθενται τα γραφήματα των στατιστικά σημαντικών αποτελεσμάτων της επαγωγικής στατιστικής και ο σχολιασμός τους.

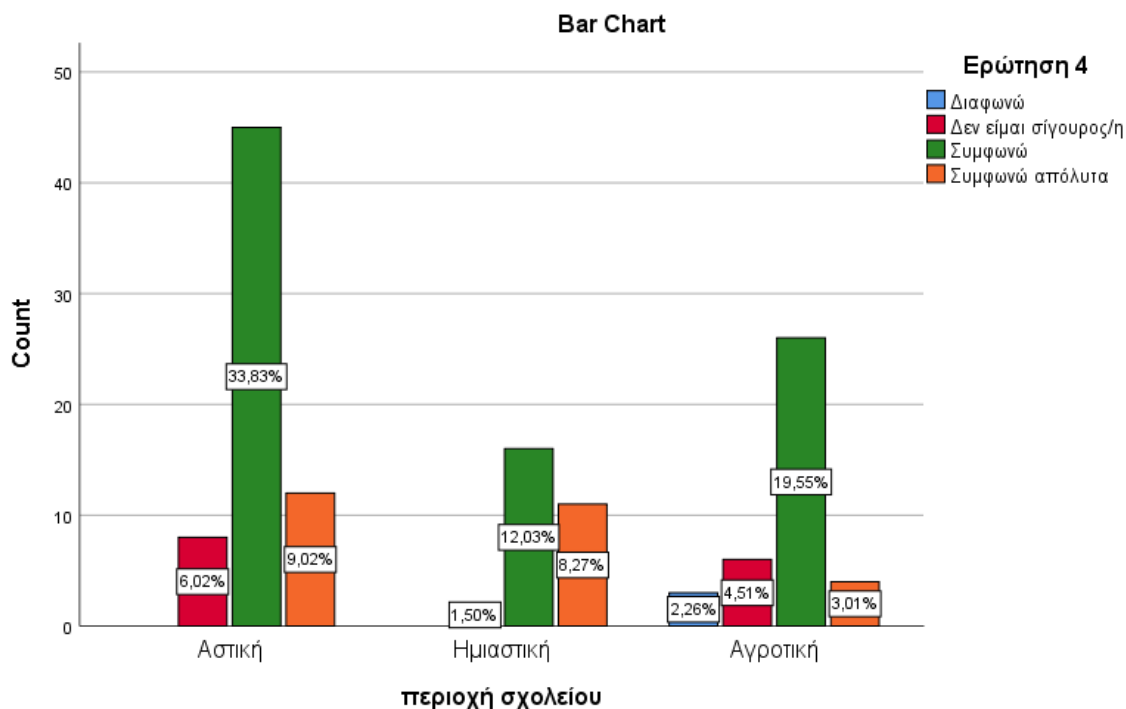
A. Περιοχή σχολείου

Οι διευθυντές που συμφωνούν σε μεγαλύτερο ποσοστό ότι είναι πολύ οργανωμένοι στη δουλειά τους στο σχολείο υπηρετούν κυρίως σε αστική περιοχή. Όμως, και στις υπόλοιπες περιοχές το μεγαλύτερο ποσοστό συγκεντρώνουν οι απαντήσεις «Συμφωνώ» και « Συμφωνώ απόλυτα».



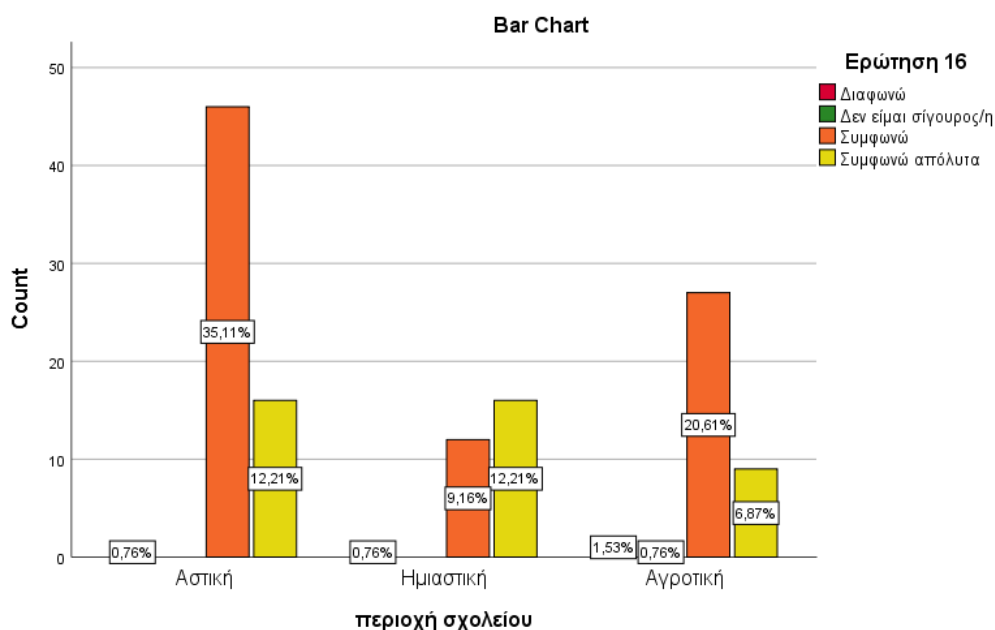
Γράφημα 1: Κατανομή απαντήσεων της Ερώτησης 3 ανά περιοχή σχολείου.

Όσον αφορά το εάν οι διευθυντές σκέφτονται πάνω στη διδασκαλία και τη μάθηση για να κάνουν μελλοντικά σχέδια, σε όλες τις περιοχές οι απαντήσεις που συγκέντρωσαν το υψηλότερο ποσοστό ήταν οι απαντήσεις «Συμφωνώ» και « Συμφωνώ απόλυτα». Παρόλα αυτά, τα μεγαλύτερα ποσοστά συγκέντρωσαν οι διευθυντές αστικών περιοχών.



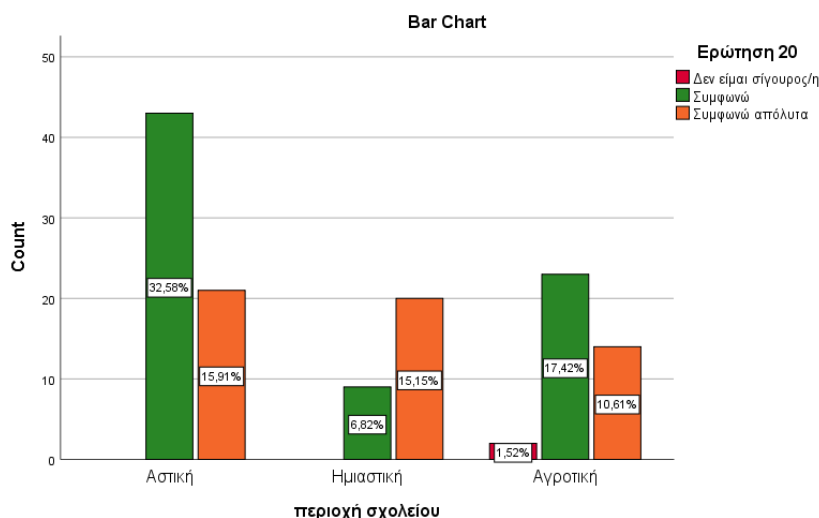
Γράφημα 2: Κατανομή απαντήσεων της Ερώτησης 4 ανά περιοχή σχολείου.

Οι διευθυντές όλων των περιοχών συμφωνούν ότι τους αρέσει να μαθαίνουν και οι ίδιοι εν ώρα εργασίας, αλλά τα μεγαλύτερα ποσοστά αυτών των απαντήσεων συγκέντρωσαν οι διευθυντές αστικών περιοχών, ακολουθούν αυτοί των αγροτικών περιοχών και τέλος των ημιαστικών περιοχών.



Γράφημα 3: Κατανομή απαντήσεων της Ερώτησης 16 ανά περιοχή σχολείου.

Οι διευθυντές όλων των περιοχών απάντησαν ότι είναι σημαντικό για αυτούς να βάζουν τα δυνατά τους ώστε να κάνουν τη δουλειά τους καλά.



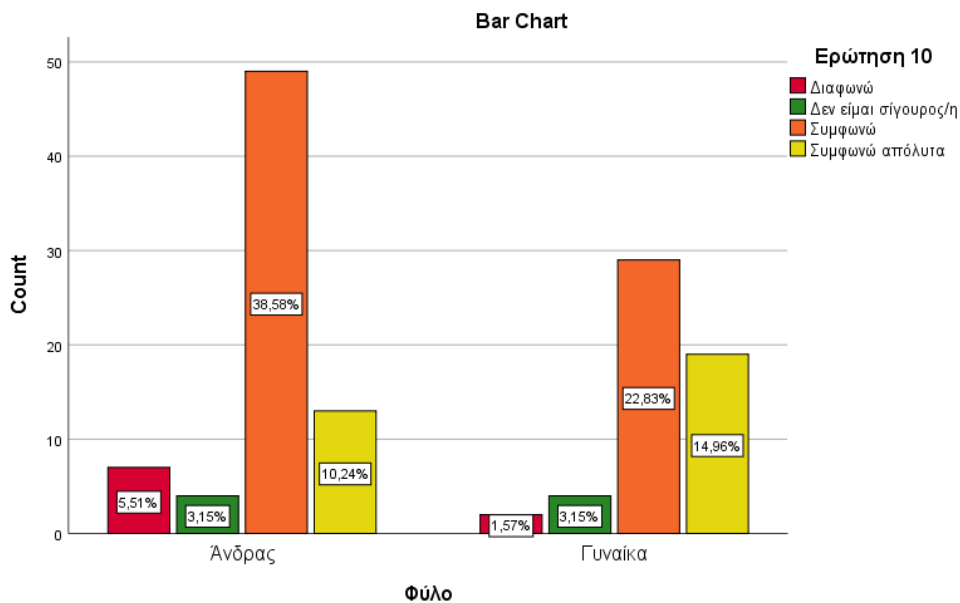
Γράφημα 4: Κατανομή απαντήσεων της Ερώτησης 20 ανά περιοχή σχολείου.

B. Φύλο

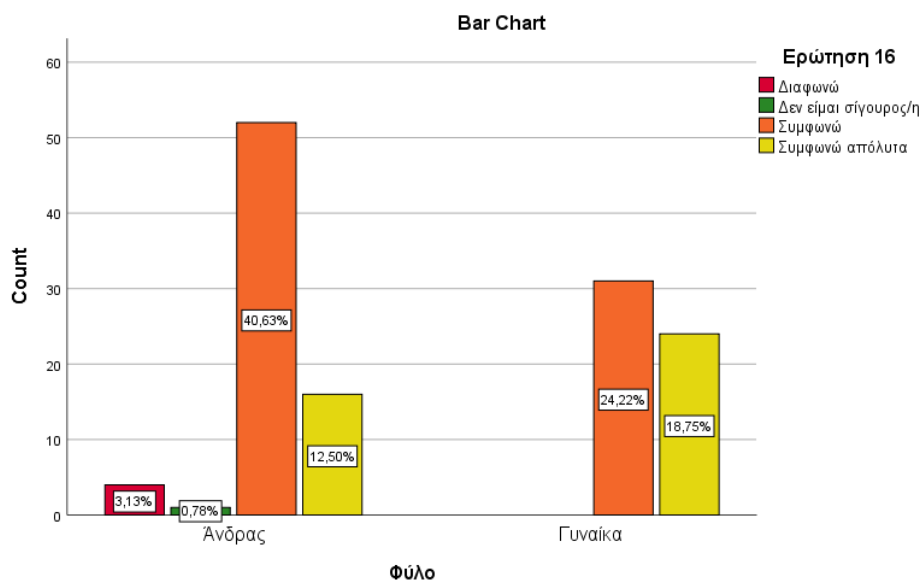
Όσον αφορά το φύλο και τυχόν ύπαρξη συσχέτισης με τις απαντήσεις των ερωτήσεων, στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των ανδρών και γυναικών σημειώθηκαν στις ερωτήσεις 10, 16, 20,22 και 25. Σε όλες τις ερωτήσεις οι απαντήσεις των αντρών συγκέντρωσαν μεγαλύτερα ποσοστά στις απαντήσεις «Συμφωνώ» και «Συμφωνώ απόλυτα».

Οι άνδρες λοιπόν σε μεγαλύτερο ποσοστό επιλέγουν να επικεντρώνονται στα δυνατά τους σημεία παρά στις ελλείψεις τους σε αντίθεση με τις γυναίκες. Επιπλέον, στους άνδρες διευθυντές αρέσει να μαθαίνουν και οι ίδιοι εν ώρα εργασίας περισσότερο από τις γυναίκες διευθυντές, να βάζουν τα δυνατά τους ώστε να κάνουν τη δουλειά τους καλά, είναι καλύτεροι επίσης από τις γυναίκες στο να δημιουργούν σχέσεις σε καινούρια θέση εργασίας και τέλος μπορούν να αντιλαμβάνονται καταστάσεις και από την οπτική των άλλων ανθρώπων.

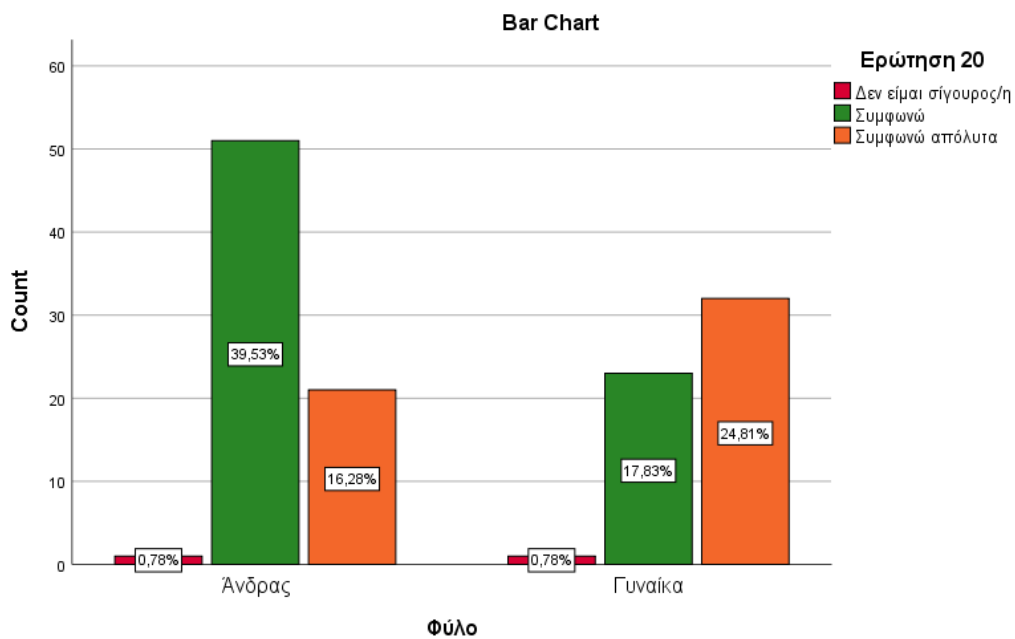
Θα πρέπει να σημειωθεί ότι οι άντρες είναι περισσότεροι από τις γυναίκες στο συγκεκριμένο δείγμα διευθυντών και ίσως αυτή η άνιση κατανομή επηρέασε τα αποτελέσματα. Συνεπώς, τα αποτελέσματα θα πρέπει να ερμηνευτούν με προσοχή.



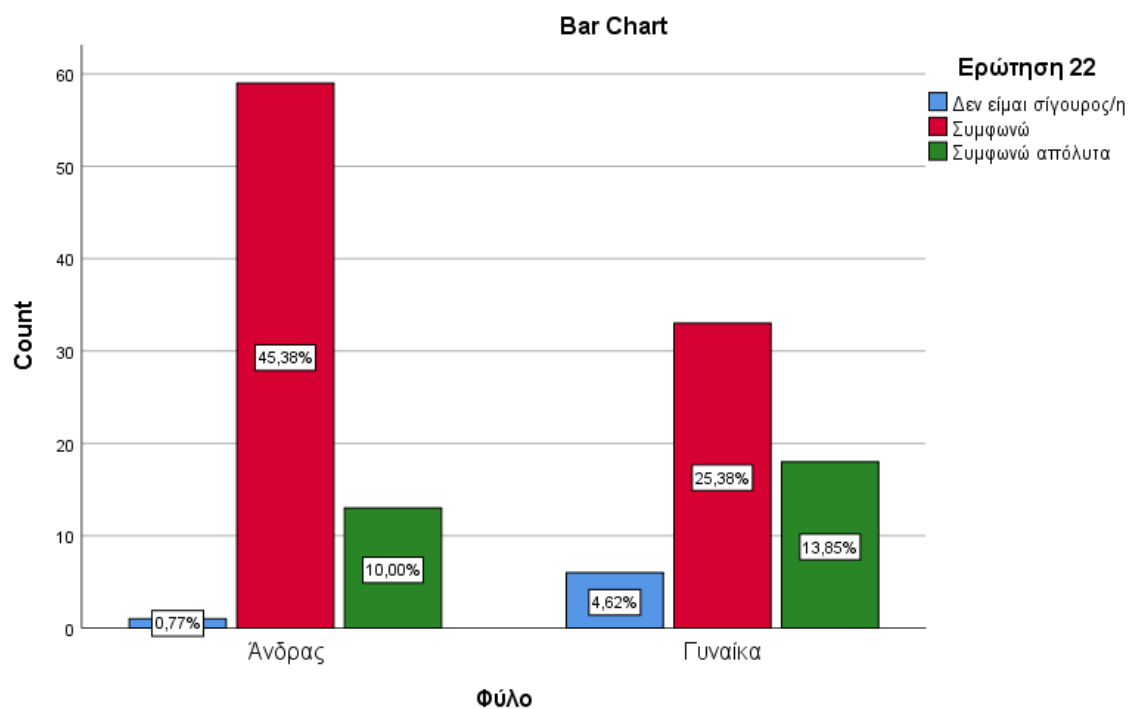
Γράφημα 5: Κατανομή απαντήσεων της Ερώτησης 10 ανά φύλο.



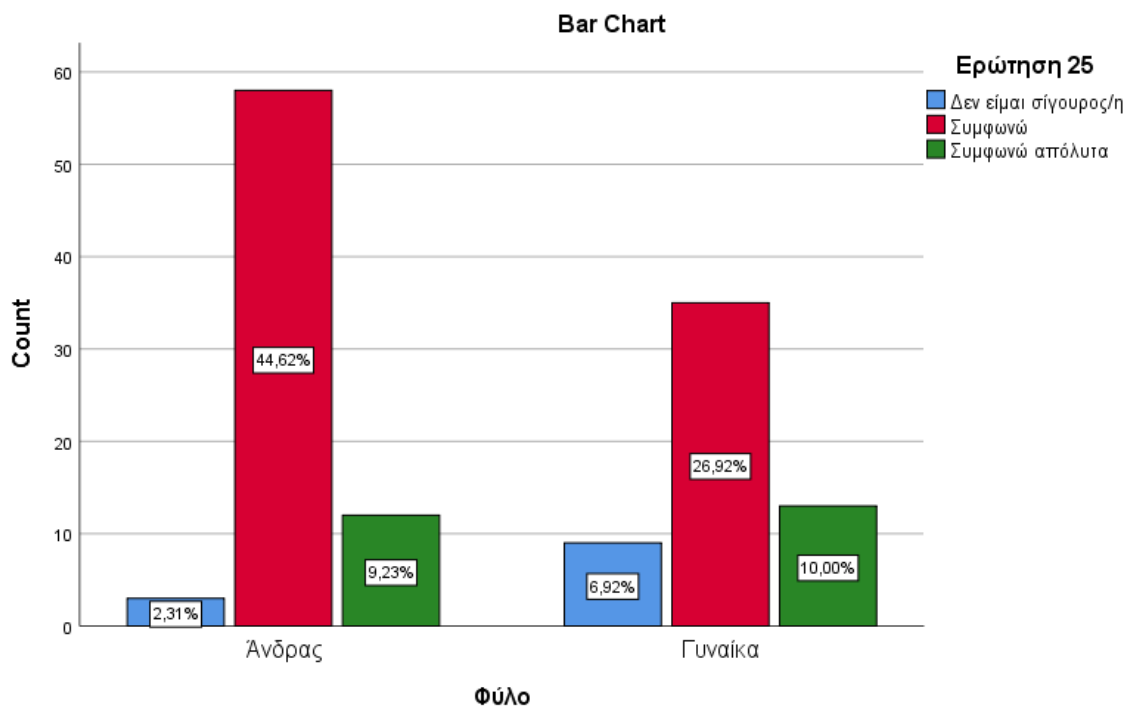
Γράφημα 6: Κατανομή απαντήσεων της Ερώτησης 16 ανά φύλο.



Γράφημα 7: Κατανομή απαντήσεων της Ερώτησης 20 ανά φύλο.



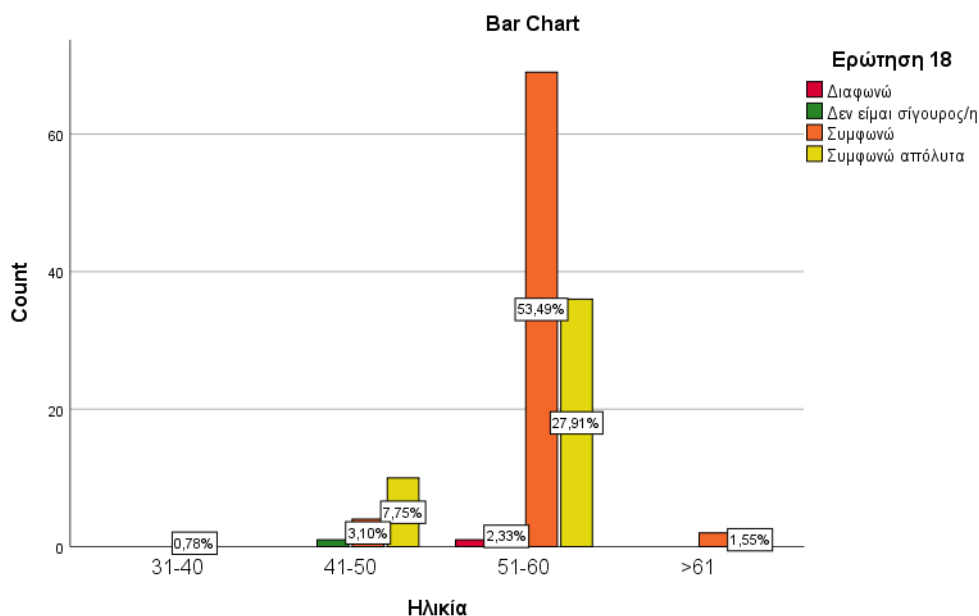
Γράφημα 8: Κατανομή απαντήσεων της Ερώτησης 22 ανά φύλο.



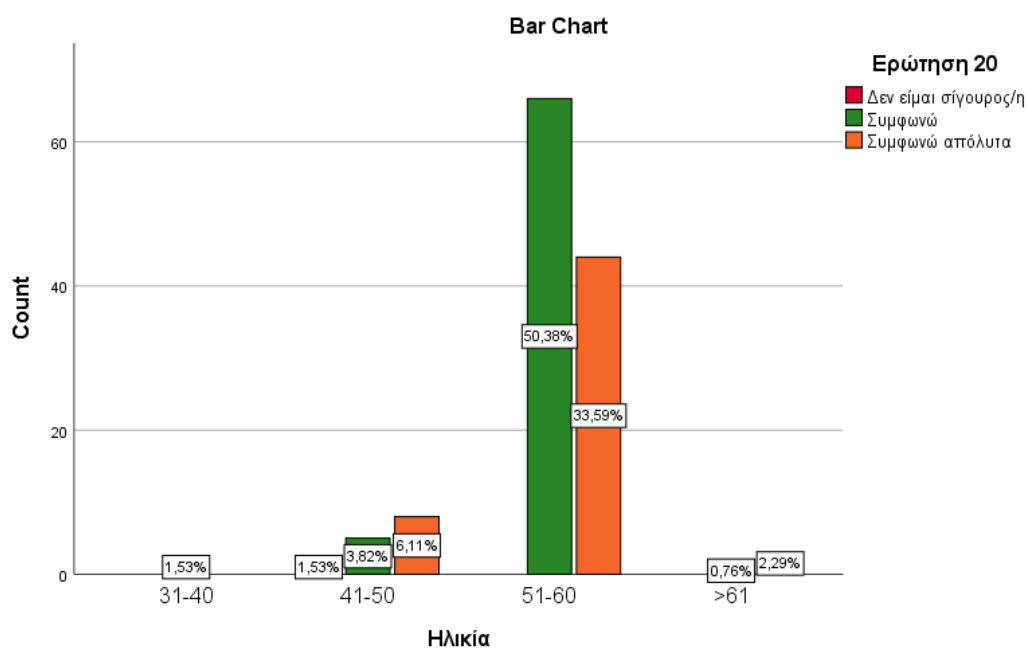
Γράφημα 9: Κατανομή απαντήσεων της Ερώτησης 25 ανά φύλο.

Γ. Ηλικία

Όσον αφορά την ηλικία και αν επηρεάζει αυτός ο παράγοντας τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των διαφορετικών ηλικιακών κατηγοριών παρατηρήθηκαν στις ερωτήσεις 18 και 20 όπου και στις δυο ερωτήσεις οι διευθυντές ηλικίας 51-60 ετών σημείωσαν τα υψηλότερα ποσοστά στις απαντήσεις «Συμφωνώ» και «Συμφωνώ απόλυτα», δηλαδή οι διευθυντές ηλικίας 51-60 ετών είναι περισσότερο επίμονοι στη δουλειά τους και επιπλέον είναι σημαντικό για αυτούς να βάζουν τα δυνατά τους ώστε να κάνουν τη δουλειά τους καλά. Ασφαλή συμπεράσματα είναι δύσκολο να εξαχθούν γιατί οι 111 εκ των 134 εκπαιδευτικών του δείγματος ανήκουν σε αυτή την ηλικιακή κατηγορία.



Γράφημα 10: Κατανομή απαντήσεων της Ερώτησης 18 ανά ηλικία.

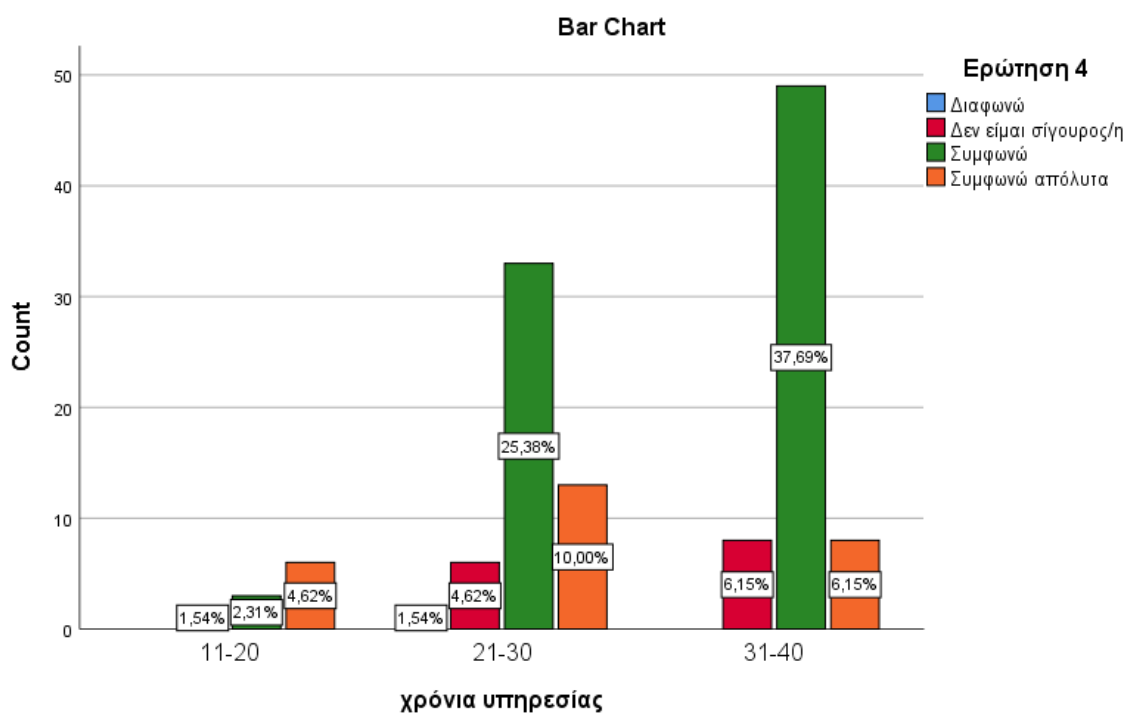


Γράφημα 11: Κατανομή απαντήσεων της Ερώτησης 20 ανά ηλικία.

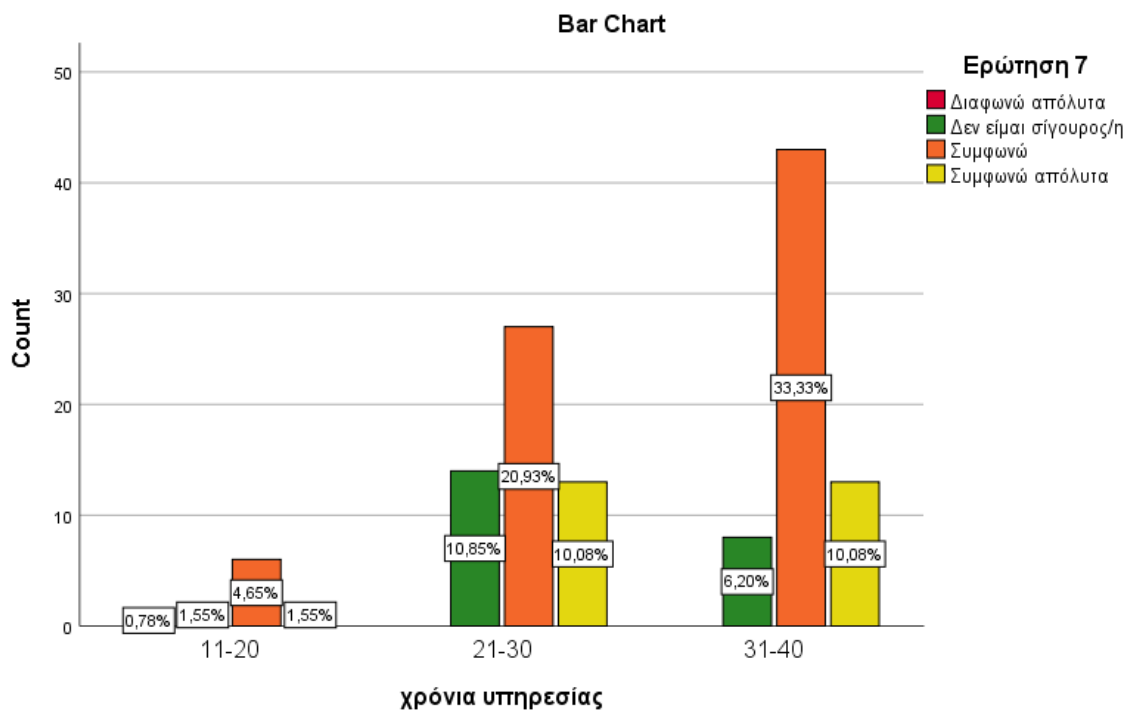
Δ. Χρόνια υπηρεσίας

Όσον αφορά τα συνολικά χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση, στατιστικά σημαντικές διαφορές παρατηρήθηκαν στις ερωτήσεις 4, 7, 15, 16, 18 και 20 όπου σε όλες τις ερωτήσεις οι διευθυντές με 31-40 συνολικά χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση σημείωσαν τα υψηλότερα ποσοστά.

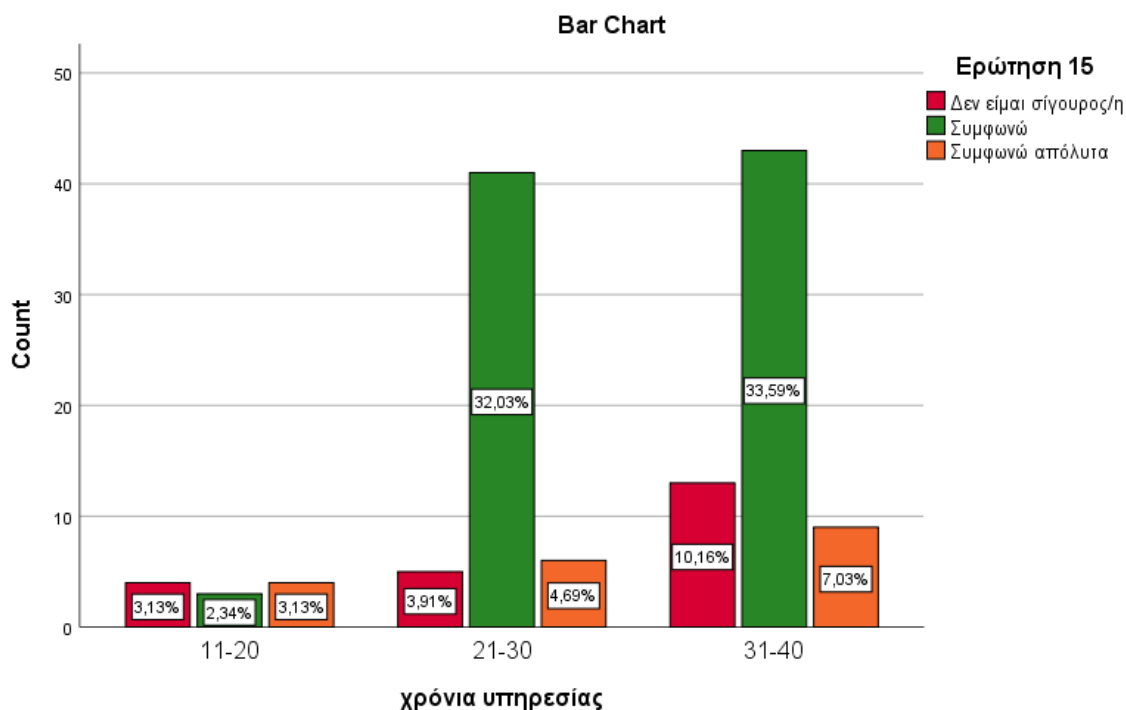
Πιο αναλυτικά, οι διευθυντές με 31-40 συνολικά χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση σκέφτονται περισσότερο από τους υπόλοιπους πάνω στη διδασκαλία και τη μάθηση για να κάνουν μελλοντικά σχέδια, όταν νιώθουν εκνευρισμό ή θυμό στο σχολείο μπορούν να διατηρήσουν την ψυχραιμία τους, μπορούν να διατηρούν τον ενθουσιασμό και το κίνητρό τους ακόμα και όταν τα πράγματα στο σχολείο γίνονται δύσκολα, τους αρέσει να μαθαίνουν και οι ίδιοι εν ώρα εργασίας, είναι περισσότερο επίμονοι στη δουλειά τους και είναι επίσης σημαντικό για αυτούς να βάζουν τα δυνατά τους ώστε να κάνουν τη δουλειά τους καλά.



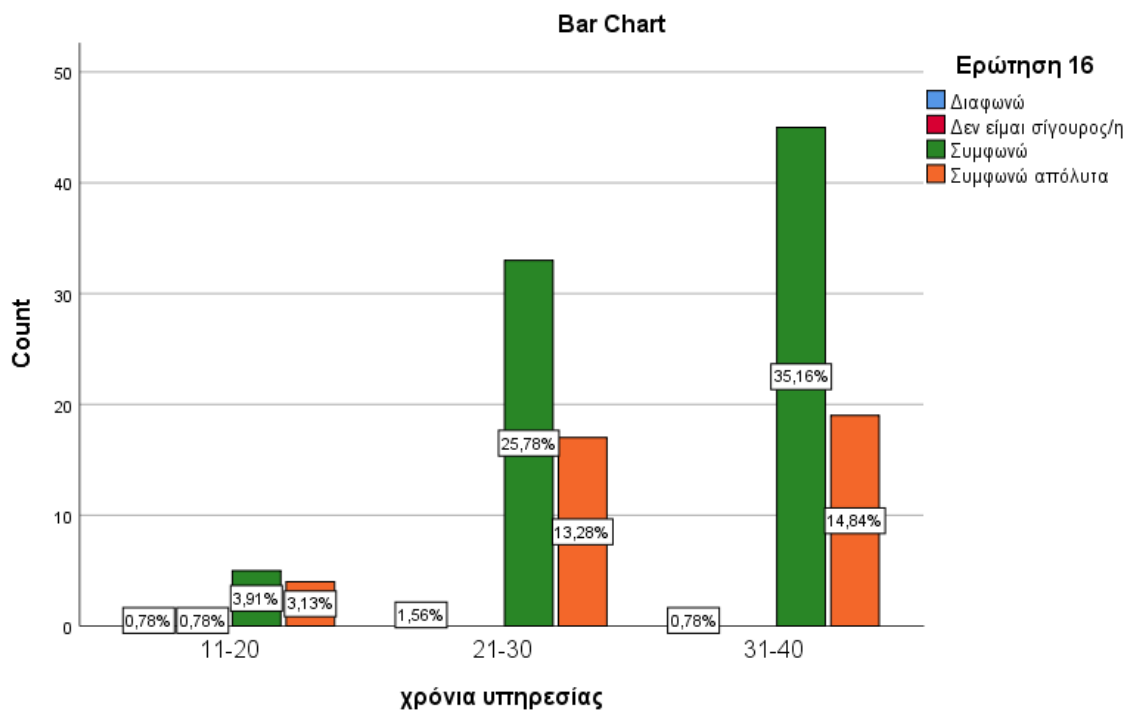
Γράφημα 12: Κατανομή απαντήσεων της Ερώτησης 4 ανά χρόνια υπηρεσίας.



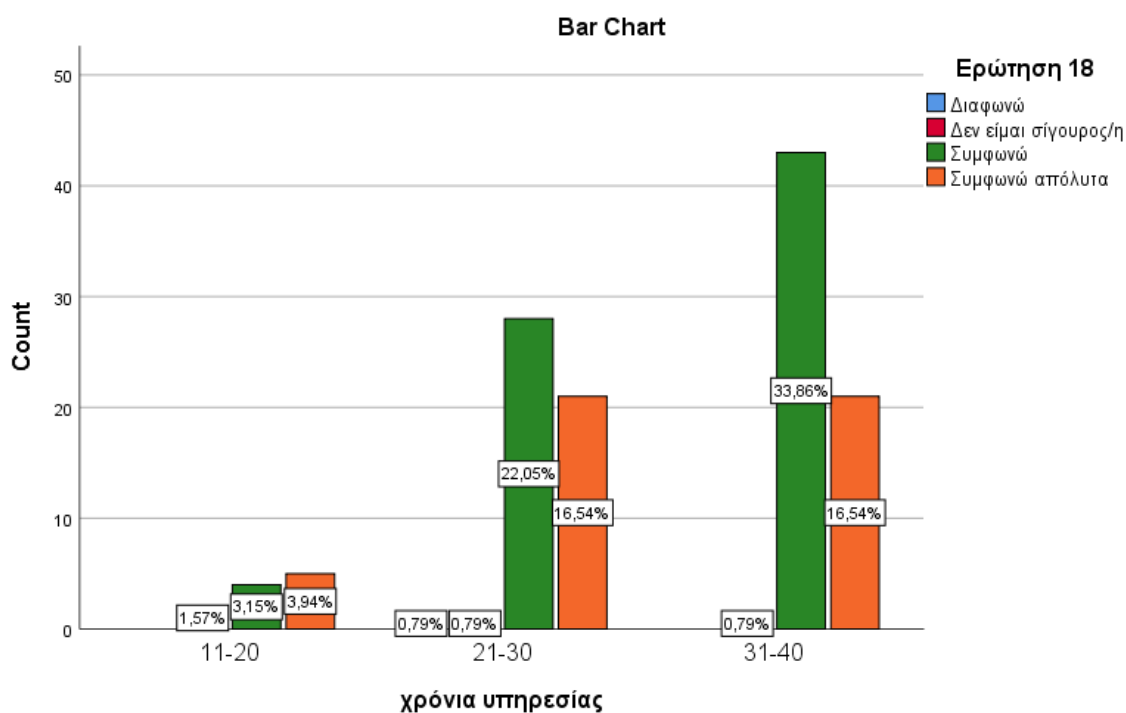
Γράφημα 13: Κατανομή απαντήσεων της Ερώτησης 7 ανά χρόνια υπηρεσίας.



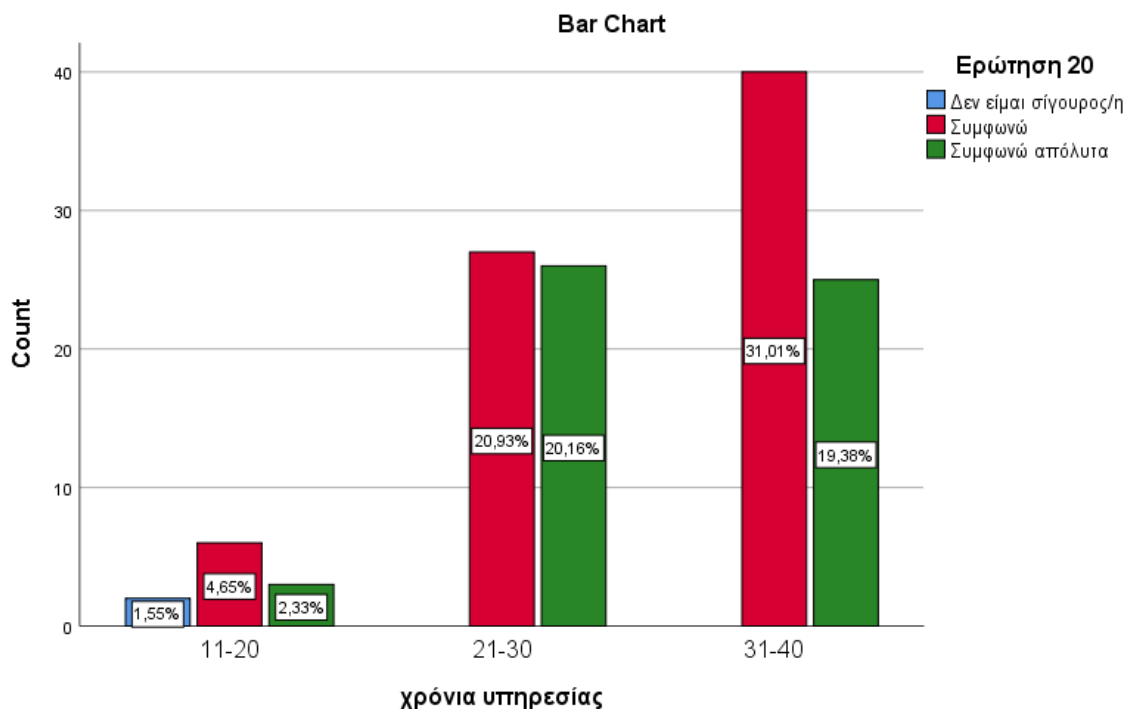
Γράφημα 14: Κατανομή απαντήσεων της Ερώτησης 15 ανά χρόνια υπηρεσίας.



Γράφημα 15: Κατανομή απαντήσεων της Ερώτησης 16 ανά χρόνια υπηρεσίας.



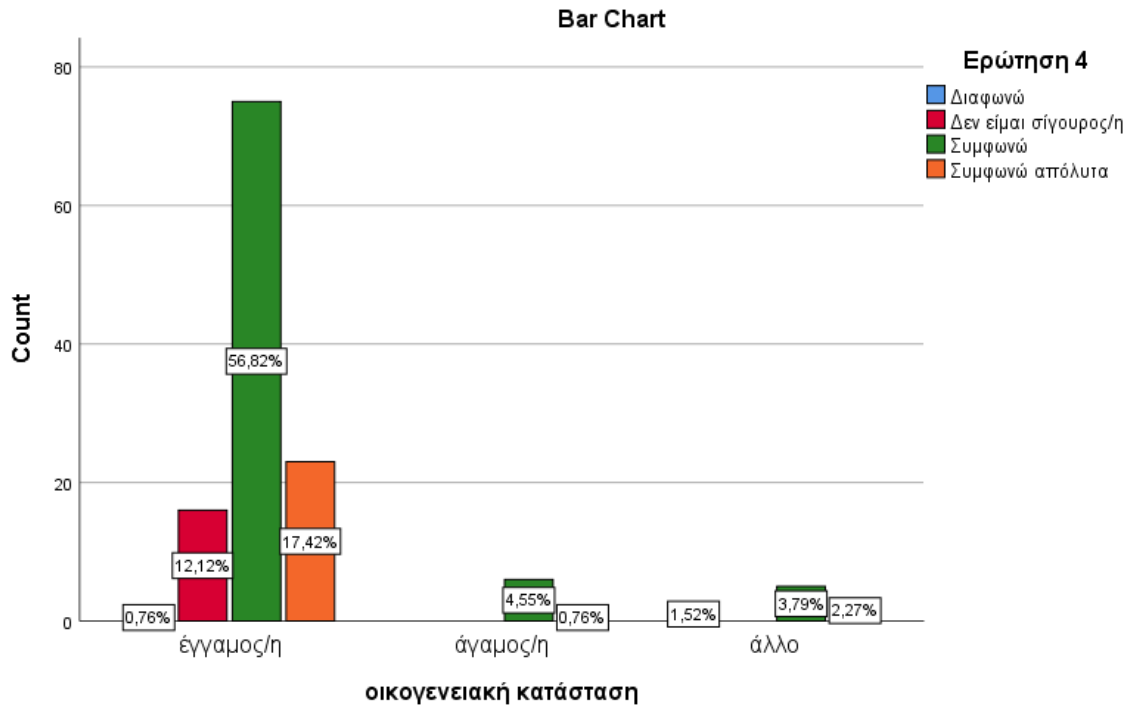
Γράφημα 16: Κατανομή απαντήσεων της Ερώτησης 18 ανά χρόνια υπηρεσίας.



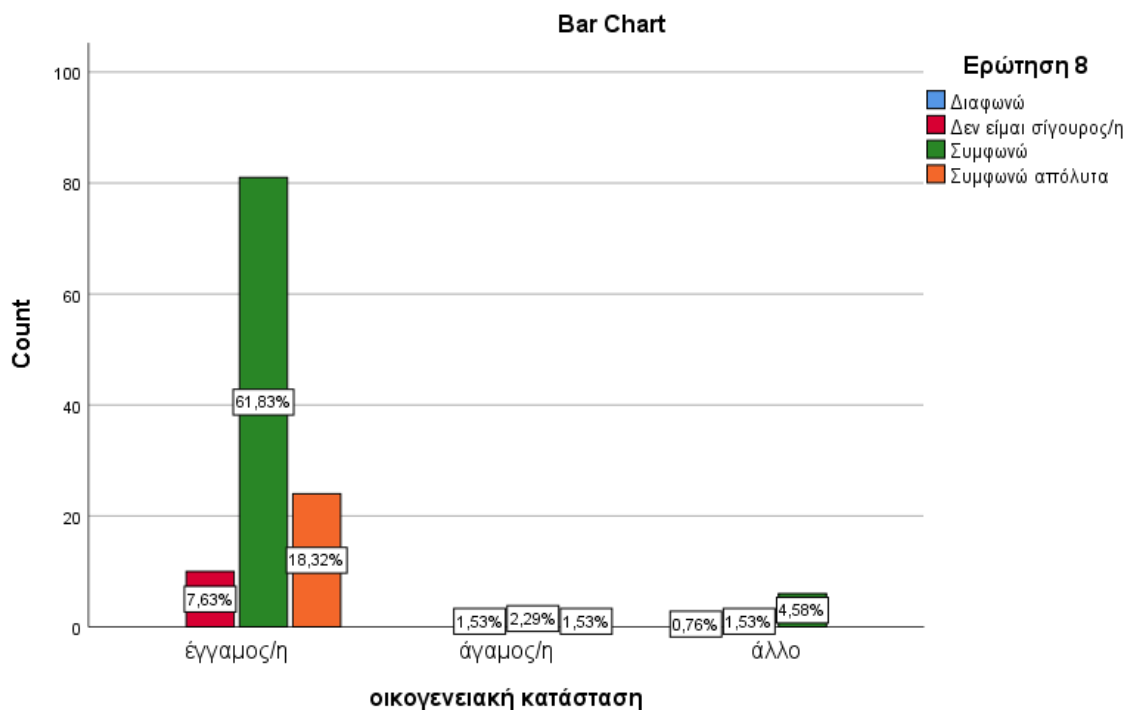
Γράφημα 17: Κατανομή απαντήσεων της Ερώτησης 20 ανά χρόνια υπηρεσίας.

Ε. Οικογενειακή κατάσταση

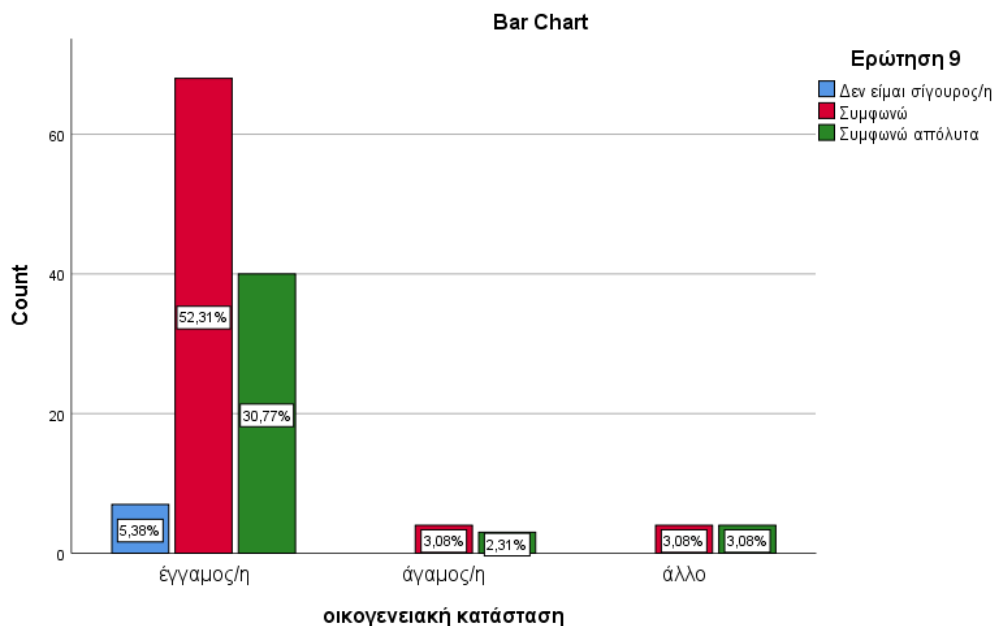
Όσον αφορά το είδος της οικογενειακής κατάστασης, η απάντηση που συγκέντρωσε το μεγαλύτερο ποσοστό ήταν η απάντηση «Συμφωνώ» μεταξύ των έγγαμων εκπαιδευτικών στις ερωτήσεις 4, 8 και 9. Πιο αναλυτικά, οι έγγαμοι διευθυντές σκέφτονται περισσότερο πάνω στη διδασκαλία και τη μάθηση για να κάνουν μελλοντικά σχέδια, εξισορροπούν τον ρόλο τους ως διευθυντές με τις άλλες διαστάσεις της ζωής τους και διατηρούν γενικά αισιόδοξη στάση στο σχολείο.



Γράφημα 18: Κατανομή απαντήσεων της Ερώτησης 4 ανά οικογενειακή κατάσταση.



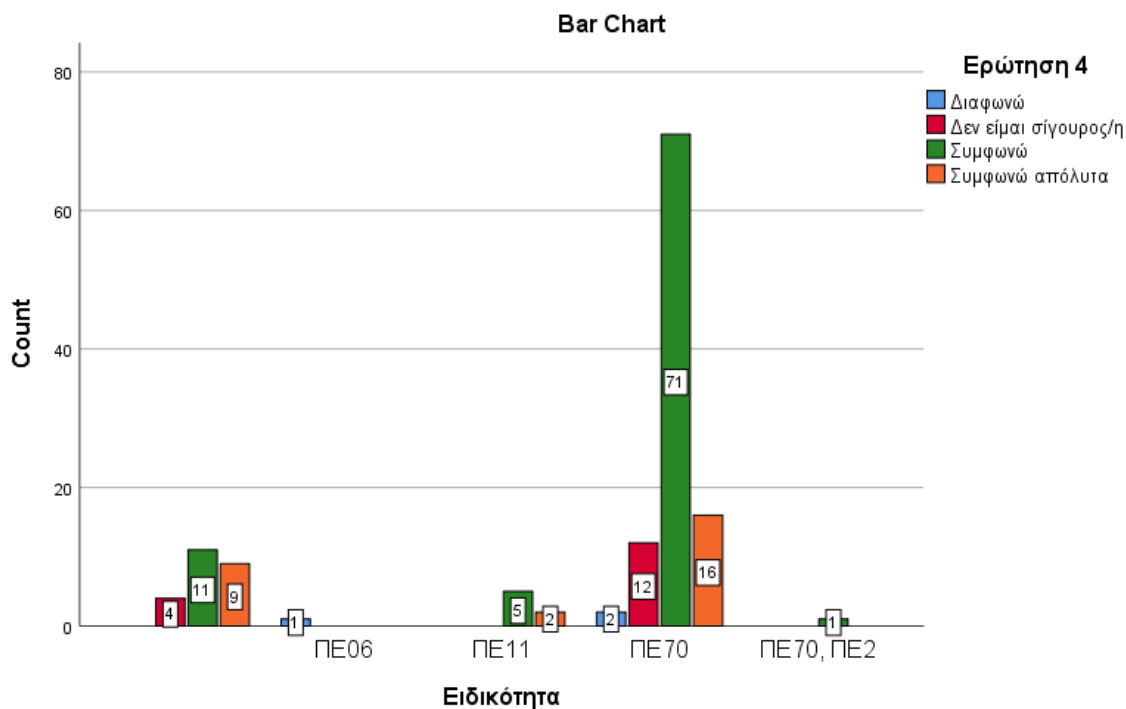
Γράφημα 19: Κατανομή απαντήσεων της Ερώτησης 8 ανά οικογενειακή κατάσταση.



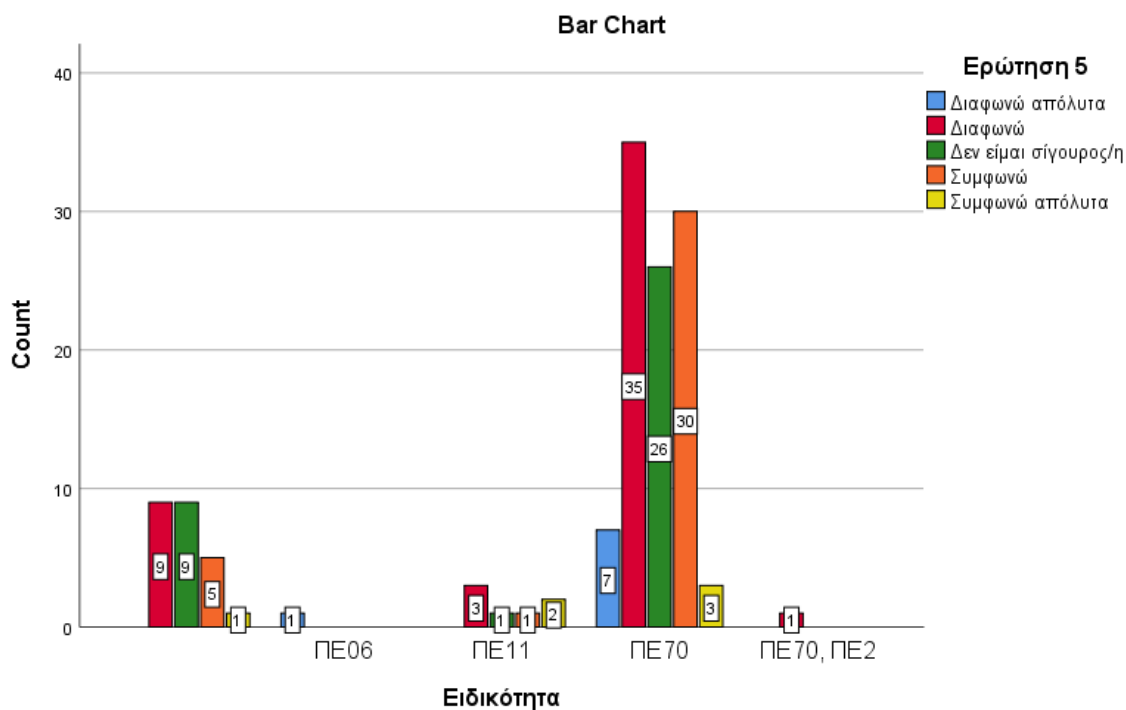
Γράφημα 20: Κατανομή απαντήσεων της Ερώτησης 9 ανά οικογενειακή κατάσταση.

ΣΤ. Ειδικότητα

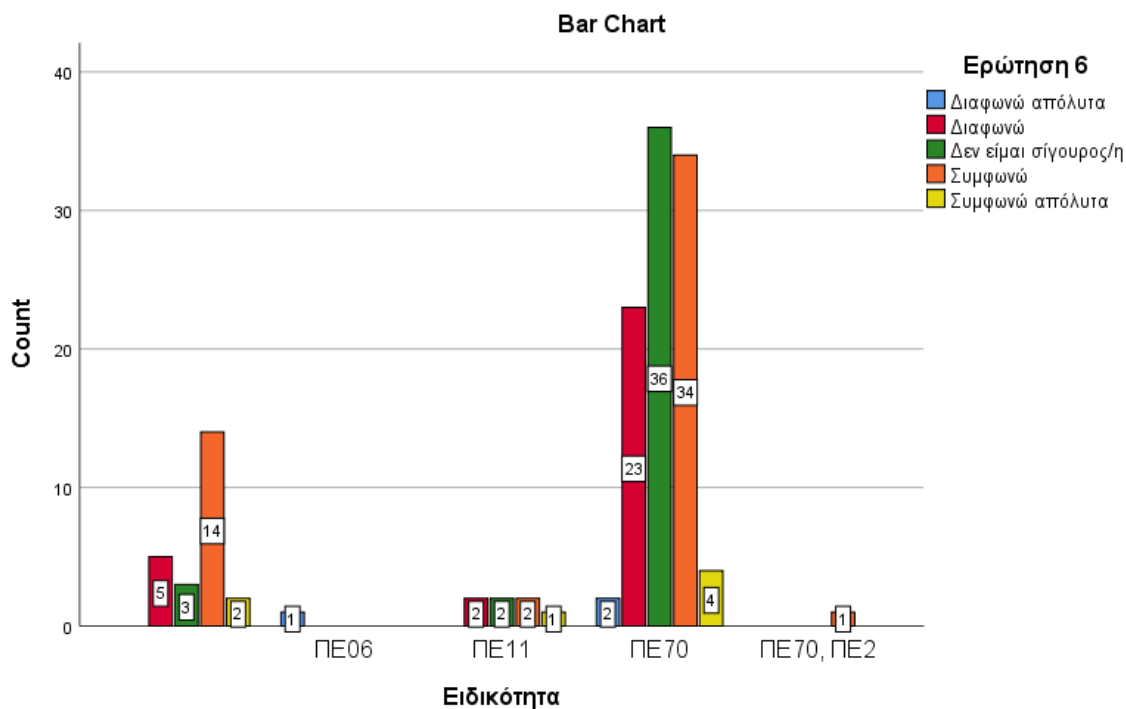
Όσον αφορά την ειδικότητα, στις ερωτήσεις 4, 6 και 8 η απάντηση με το μεγαλύτερο ποσοστό ήταν η απάντηση «Συμφωνώ» και «Συμφωνώ απόλυτα», ενώ στην ερώτηση 5 η απάντηση με το μεγαλύτερο ποσοστό ήταν η απάντηση «Διαφωνώ». Πιο αναλυτικά, οι διευθυντές ΠΕ70 σκέφτονται περισσότερο από τους άλλους πάνω στη διδασκαλία και τη μάθηση για να κάνουν μελλοντικά σχέδια, επίσης συνήθως μετά από σκέψη βρίσκουν την αστεία πλευρά των προκλητικών καταστάσεων που αντιμετωπίζουν στο σχολείο, εξισορροπούν περισσότερο από τους υπόλοιπους τον ρόλο τους ως διευθυντές με τις άλλες διαστάσεις της ζωής τους, ενώ όταν κάτι δεν πάει καλά στο σχολείο το παίρνουν πολύ προσωπικά.



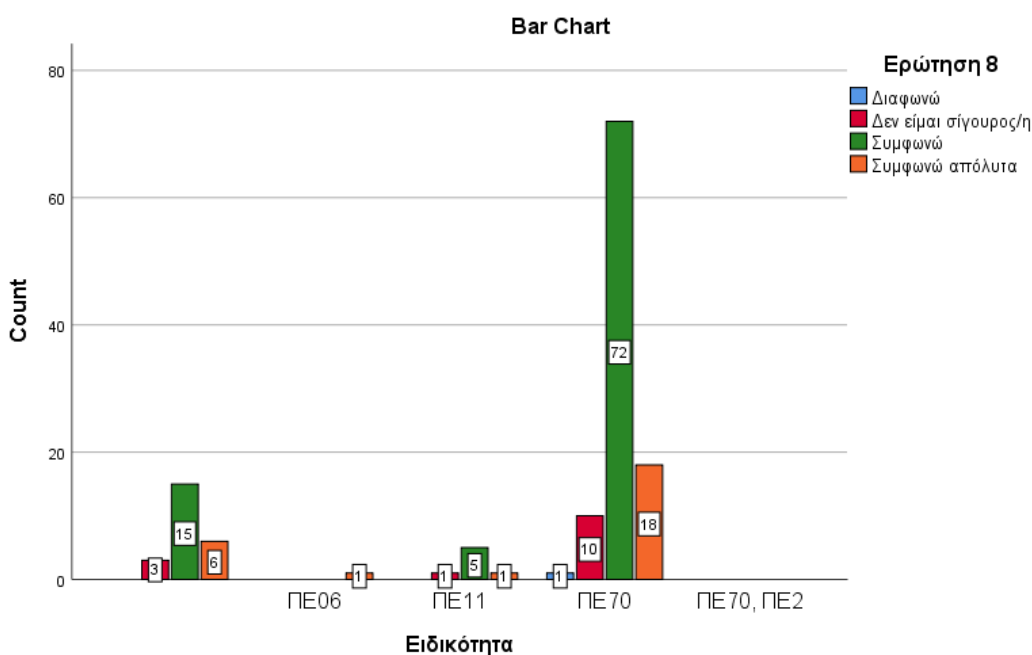
Γράφημα 21: Κατανομή απαντήσεων της Ερώτησης 4 ανά ειδικότητα.



Γράφημα 22: Κατανομή απαντήσεων της Ερώτησης 5 ανά ειδικότητα.



Γράφημα 23: Κατανομή απαντήσεων της Ερώτησης 6 ανά ειδικότητα.

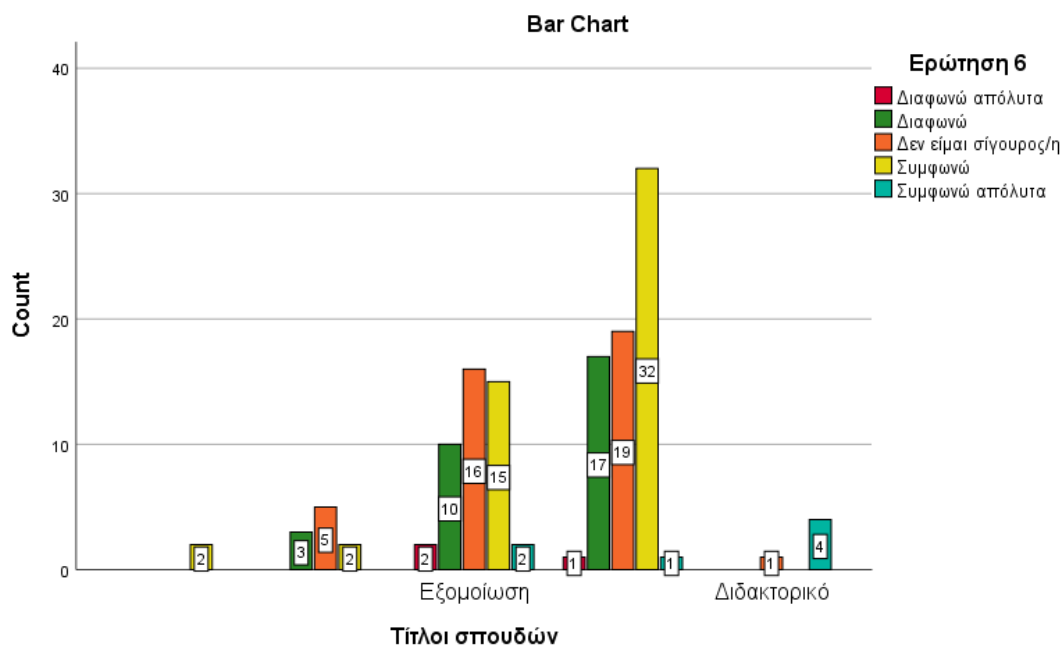


Γράφημα 24: Κατανομή απαντήσεων της Ερώτησης 8 ανά ειδικότητα.

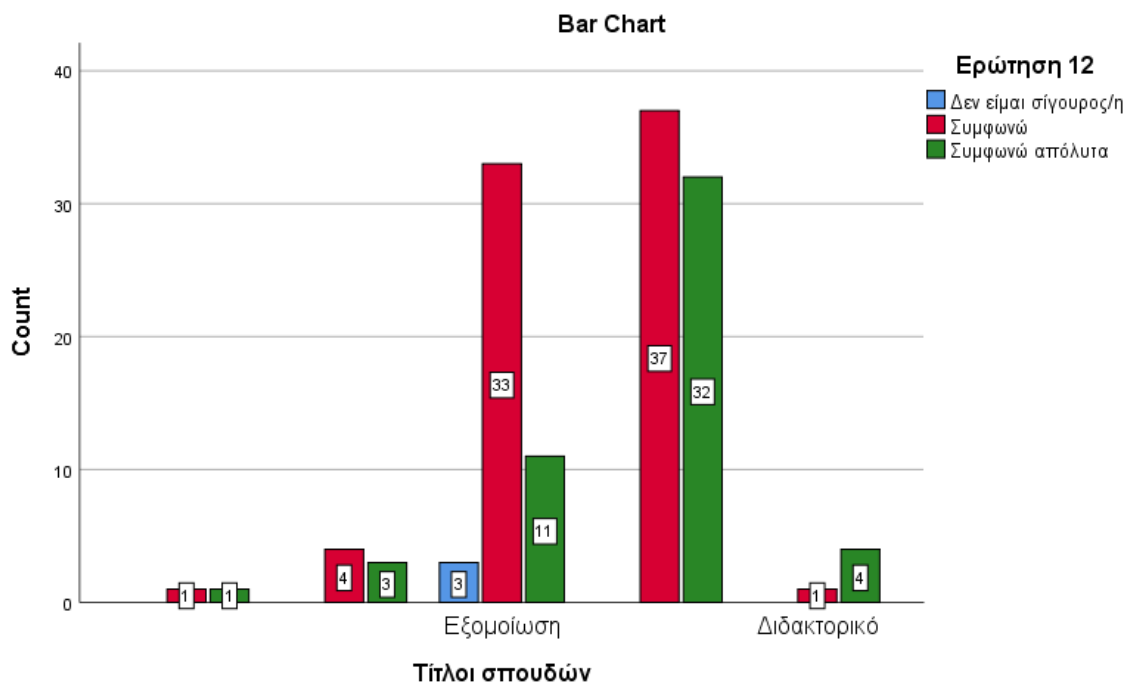
Z. Τίτλοι σπουδών

Όσον αφορά το ανώτερο επίπεδο σπουδών των εκπαιδευτικών του δείγματος, στατιστικά σημαντικές διαφορές παρατηρήθηκαν στις ερωτήσεις 6, 12 και 14,

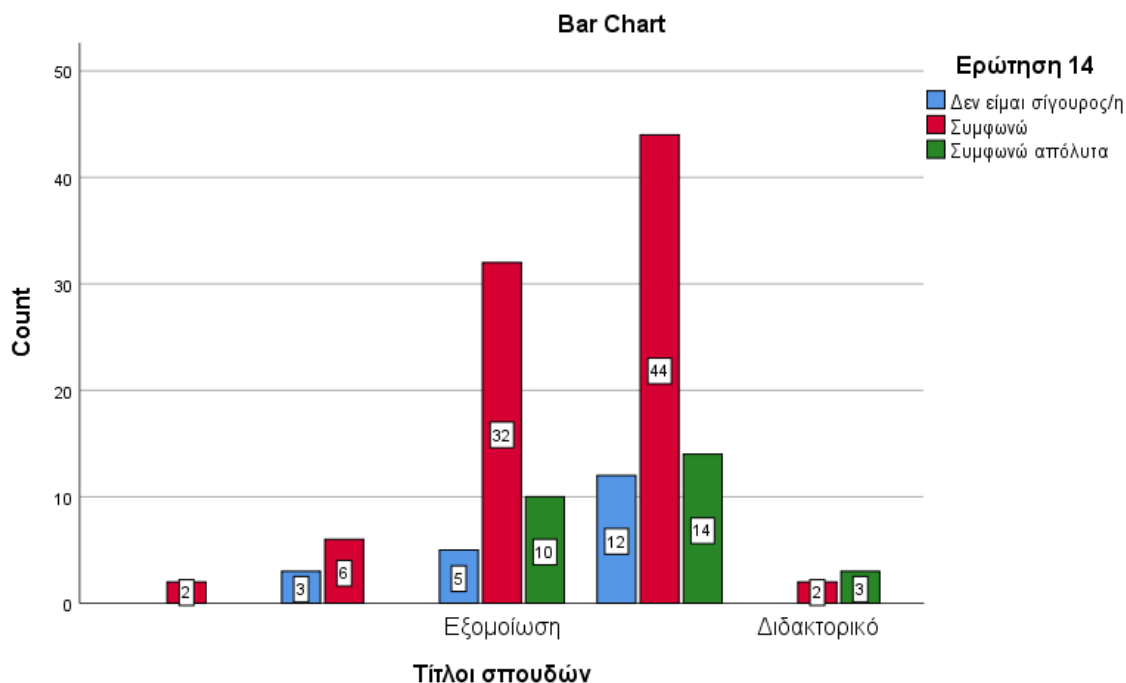
όπου οι διευθυντές με κάποιο μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών συγκέντρωσαν το υψηλότερο ποσοστό στην απάντηση «Συμφωνώ». Πιο αναλυτικά, οι διευθυντές με κάποιο μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών σε μεγαλύτερο ποσοστό από τους υπόλοιπους βρίσκουν μετά από σκέψη την αστεία πλευρά των προκλητικών καταστάσεων που αντιμετωπίζουν στο σχολείο, στο πλαίσιο του ρόλου τους ως διευθυντές θέτουν στόχους και προσπαθούν να τους επιτύχουν και πιστεύουν ότι αν βάλουν κάτι στο μυαλό τους για το σχολείο μπορούν να το επιτύχουν.



Γράφημα 25: Κατανομή απαντήσεων της Ερώτησης 6 ανά τίτλους σπουδών.



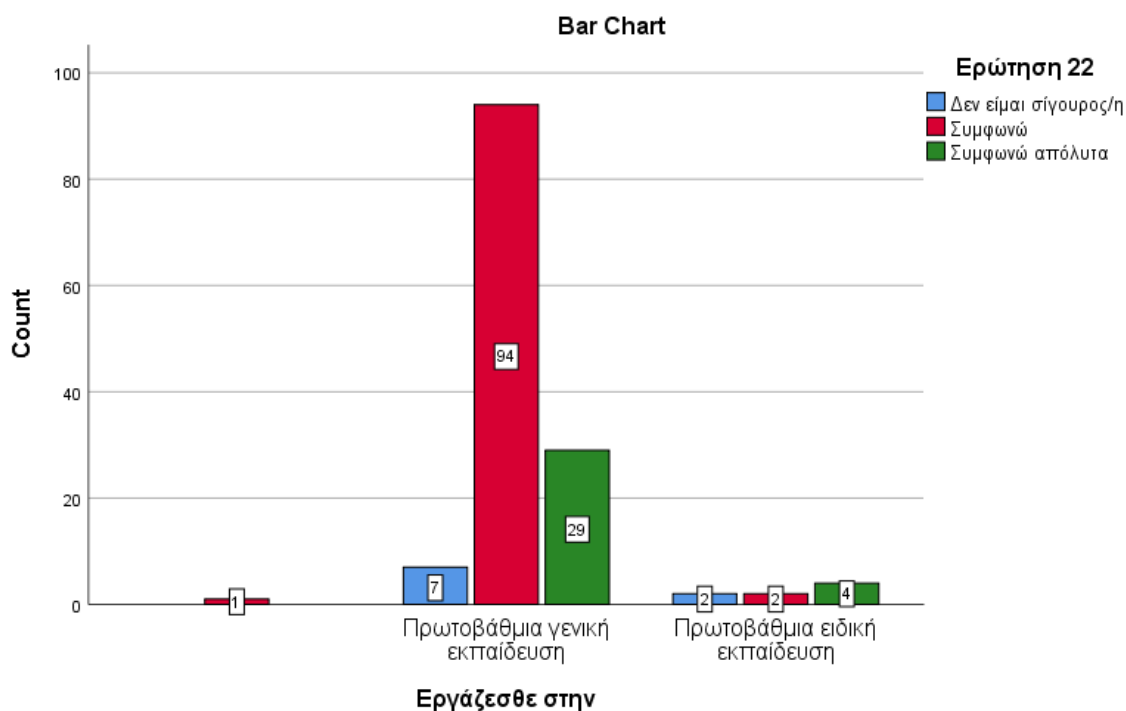
Γράφημα 26: Κατανομή απαντήσεων της Ερώτησης 12 ανά τίτλους σπουδών.



Γράφημα 27: Κατανομή απαντήσεων της Ερώτησης 14 ανά τίτλους σπουδών.

Η. Εργάζεσθε στην

Όσον αφορά το είδος της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην οποία υπηρετούν οι διευθυντές του δείγματος, μόνο 8 εκ των 139 διευθυντών υπηρετούν στην Πρωτοβάθμια ειδική εκπαίδευση και συνεπώς δεν μπορούν να εξαχθούν ασφαλή συμπεράσματα λόγω της άνισης κατανομής. Στους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν στην Πρωτοβάθμια γενική εκπαίδευση οι περισσότεροι απάντησαν «Συμφωνώ» στην ερώτηση σχετικά με το εάν είναι καλοί στο να δημιουργούν σχέσεις σε καινούρια θέση εργασίας υποδηλώνοντας ότι οι διευθυντές γενικής εκπαίδευσης είναι καλύτεροι στο να δημιουργούν σχέσεις σε καινούρια θέση εργασίας από τους εκπαιδευτικούς ειδικής εκπαίδευσης.



Γράφημα 28: Κατανομή απαντήσεων της Ερώτησης 22 ανά τύπο πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Κλίμακα αξιολόγησης της ψυχικής ανθεκτικότητας

Για τη διερεύνηση των προστατευτικών παραγόντων της ψυχικής ανθεκτικότητας χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα Multidimensional Teacher Resilience Scale (MTRS) των Mansfield και Wosnitza (2015). Η κλίμακα περιλαμβάνει 26 δηλώσεις και αξιολογεί τέσσερις διαστάσεις της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών: (α) **Επαγγελματική Ψυχική Ανθεκτικότητα** (6 δηλώσεις, π.χ., *Είμαι πολύ οργανωμένος/η στη δουλειά μου στο σχολείο*), (β) **Συναισθηματική Ψυχική Ανθεκτικότητα** (4 δηλώσεις, π.χ., *Όταν νιώθω εκνευρισμό ή θυμό στο σχολείο, μπορώ να διατηρήσω την ψυχραιμία μου*), (γ) **Κοινωνική Ψυχική Ανθεκτικότητα** (6 δηλώσεις, π.χ., *Είμαι καλός/ή στο να δημιουργώ σχέσεις στα νέα σχολεία*) και (δ) **Κίνητρα** (10 δηλώσεις, π.χ., *Στο πλαίσιο του ρόλου μου ως διευθυντής, θέτω στόχους και προσπαθώ να τους επιτύχω*). Οι συμμετέχοντες καλούνται να αξιολογήσουν κατά πόσο συμφωνούν με μια σειρά δηλώσεων που αφορούν τη διδασκαλία και τις συναδελφικές σχέσεις χρησιμοποιώντας μια 5-βάθμια κλίμακα τύπου Likert από το 0 (Διαφωνώ απόλυτα) έως το 4 (Συμφωνώ απόλυτα).

Η *Επαγγελματική Ψυχική Ανθεκτικότητα* και η *Συναισθηματική Ψυχική Ανθεκτικότητα* και *Κίνητρα* περιλαμβάνουν τους προσωπικούς εσωτερικούς παράγοντες που βοηθούν τους εκπαιδευτικούς να ξεπεράσουν τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν μέσα στο σχολικό περιβάλλον. Η *Κοινωνική Ψυχική Ανθεκτικότητα* περιγράφει τους εξωτερικούς προστατευτικούς παράγοντες, όπως οι συναδελφικές σχέσεις ή/και οι κοινωνικές ικανότητες που μπορούν να συμβάλλουν στην ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών.

Όσον αφορά την κάθε συνιστώσα της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών διευθυντών ενδιαφέρον παρουσιάζει να δει κανείς ποιες ερωτήσεις είχαν την υψηλότερη τιμή μέσου όρου και ποιες τη χαμηλότερη τιμή μέσου όρου. Η υψηλότερη δυνατή τιμή είναι 4, ενώ η χαμηλότερη τιμή είναι 0.

Όσον αφορά την επαγγελματική ψυχική ανθεκτικότητα, την υψηλότερη τιμή μέσου όρου συγκέντρωσε η Ερώτηση 3 και τη χαμηλότερη τιμή μέσου όρου συγκέντρωσε η Ερώτηση 5 (Πίνακας 38). Οι περισσότεροι δηλαδή διευθυντές είναι πολύ οργανωμένοι στη δουλειά τους στο σχολείο, ενώ όταν κάτι δεν πάει καλά στο σχολείο τείνουν να το παίρνουν πολύ προσωπικά.

Όσον αφορά τη συναισθηματική ψυχική ανθεκτικότητα, η υψηλότερη τιμή μέσου όρου παρατηρήθηκε στην Ερώτηση 9, ενώ η χαμηλότερη τιμή

μέσου όρου στην Ερώτηση 7 (Πίνακας 38). Οι διευθυντές δηλαδή του δείγματος διατηρούν γενικά αισιόδοξη στάση στο σχολείο και όταν νιώθουν εκνευρισμό ή θυμό στο σχολείο μπορούν να διατηρούν την ψυχραιμία τους.

Όσον αφορά την κοινωνική ψυχική ανθεκτικότητα, η Ερώτηση 12 συγκέντρωσε την υψηλότερη τιμή μέσου όρου, ενώ η Ερώτηση 15 συγκέντρωσε τη χαμηλότερη τιμή μέσου όρου. Οι διευθυντές του δείγματος στο πλαίσιο του ρόλου τους ως διευθυντές θέτουν στόχους και προσπαθούν να τους επιτύχουν και μπορούν επιπλέον να διατηρούν τον ενθουσιασμό και το κίνητρό τους ακόμα και όταν τα πράγματα στο σχολείο γίνονται δύσκολα.

Τέλος, όσον αφορά τα κίνητρα της ψυχικής ανθεκτικότητας, η Ερώτηση 20 συγκέντρωσε την υψηλότερη τιμή μέσου όρου, ενώ η Ερώτηση 25 συγκέντρωσε τη χαμηλότερη τιμή μέσου όρου. Πιο ειδικά, οι διευθυντές του δείγματος θεωρούν σημαντικό να βάζουν τα δυνατά τους ώστε να κάνουν τη δουλειά τους καλά και μπορούν να αντιλαμβάνονται καταστάσεις και από την οπτική των άλλων ανθρώπων.

Πίνακας 38: Αποτελέσματα ερωτήσεων ανά συνιστώσα ψυχικής ανθεκτικότητας εκπαιδευτικών διευθυντών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

		N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Επαγγελματική ΨΑ	Ερώτηση 1	139	1	4	3,10	,605
	Ερώτηση 2	139	0	4	3,06	,639
	Ερώτηση 3	138	2	4	3,25	,568
	Ερώτηση 4	139	1	4	3,04	,647
	Ερώτηση 5	139	0	4	1,87	1,006
	Ερώτηση 6	137	0	4	2,21	,927
Συναισθηματική ΨΑ	Ερώτηση 7	138	0	4	3,00	,683
	Ερώτηση 8	138	1	4	3,09	,573
	Ερώτηση 9	137	2	4	3,31	,563
	Ερώτηση 10	136	0	4	3,04	,806
Κοινωνική ΨΑ	Ερώτηση 11	137	0	4	3,21	,647
	Ερώτηση 12	135	2	4	3,38	,531
	Ερώτηση 13	138	2	4	3,22	,523
	Ερώτηση 14	138	2	4	3,06	,589
	Ερώτηση 15	137	2	4	2,98	,562
	Ερώτηση 16	137	1	4	3,26	,619
Κίν	Ερώτηση 17	138	2	4	3,28	,637

Ερώτηση 18	136	1	4	3,33	,572
Ερώτηση 19	139	2	4	3,14	,475
Ερώτηση 20	138	2	4	3,41	,523
Ερώτηση 21	139	1	4	3,32	,605
Ερώτηση 22	139	2	4	3,17	,524
Ερώτηση 23	139	2	4	3,26	,556
Ερώτηση 24	138	1	4	3,27	,520
Ερώτηση 25	139	2	4	3,12	,539
Ερώτηση 26	139	2	4	3,15	,449

Συνολικά, η συνιστώσα που συγκέντρωσε την υψηλότερη τιμή μέσου όρου είναι η συνιστώσα που αφορά τα κίνητρα, ενώ η συνιστώσα με τη χαμηλότερη βαθμολογία είναι η επαγγελματική ψυχική ανθεκτικότητα (Πίνακας 39). Συμπερασματικά, οι διευθυντές του δείγματος διαθέτουν και τις τέσσερις συνιστώσες της ψυχικής ανθεκτικότητας σε ικανοποιητικό βαθμό, οπότε μπορούν να θεωρηθούν ως ψυχικά ανθεκτικοί διευθυντές.

Πίνακας 39: Αποτελέσματα μέσω των όρων για τις ενότητες της κλίμακας.

Συνιστώσες κλίμακας	Μέσος όρος
Επαγγελματική ΨΑ	2.76
Συναισθηματική ΨΑ	3.11
Κοινωνική ΨΑ	3.19
Κίνητρα	3.25

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6ο: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ (CONCLUSIONS) – ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ – ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ (LIMITATIONS) – ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ (FUTURE RESEARCH)

Αν και είναι γνωστό εδώ και πολλά χρόνια ότι η διδασκαλία μπορεί να είναι αγχωτική, ιδιαίτερα για τους νέους εκπαιδευτικούς, η ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών είναι μια σχετικά πρόσφατη περιοχή έρευνας. Όσον αφορά δε την ανθεκτικότητα των διευθυντών εκπαιδευτικών, είναι ελάχιστες οι έρευνες στη βιβλιογραφία. Αυτό το κενό καλείται να καλύψει η πραγματοποίηση της παρούσας μεταπτυχιακής εργασίας η οποία παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον.

Όσον αφορά το φύλο των διευθυντών, το δείγμα αποτελείται από 75 άνδρες και 60 γυναίκες. Όσον αφορά την ηλικία των διευθυντών του δείγματος, οι περισσότεροι διευθυντές (115 διευθυντές) είναι 51-60 ετών, 16 διευθυντές είναι μεταξύ 41-50 ετών, 4 διευθυντές είναι άνω των 61 ετών, ενώ μόλις 2 διευθυντές είναι μόλις 31-40 ετών. Όσον αφορά τα συνολικά χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση, οι περισσότεροι διευθυντές, 67 διευθυντές, διδάσκουν 31-40 έτη στην εκπαίδευση, 56 διευθυντές διδάσκουν 21-30 έτη, ενώ μόλις 12 διευθυντές έχουν 11-20 έτη στην εκπαίδευση. Όσον αφορά την οικογενειακή κατάσταση των διευθυντών του δείγματος, 119 διευθυντές είναι έγγαμοι, 10 διευθυντές δήλωσαν άλλη οικογενειακή κατάσταση, ενώ 8 διευθυντές είναι άγαμοι. Από το σύνολο των 139 διευθυντών, η πλειονότητα (103 διευθυντές) είναι της ειδικότητας ΠΕ70. Όσον αφορά ανώτερο επίπεδο γνώσεων των διευθυντών του δείγματος, 72 διευθυντές κατέχουν κάποιον μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών, 50 διευθυντές έχουν εξομοίωση, ενώ μόλις 5 διευθυντές κατέχουν διδακτορικό δίπλωμα. Όσον αναφορά τον τύπο της εκπαίδευσης, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών, 130 διευθυντές υπηρετούν στην πρωτοβάθμια γενική εκπαίδευση, ενώ μόλις 8 διευθυντές υπηρετούν στην πρωτοβάθμια ειδική εκπαίδευση.

Στη συνέχεια, παρατέθηκαν τα ποσοστά που συγκέντρωσαν οι εκάστοτε απαντήσεις ανά ερώτηση, ενώ ακολούθησε και έλεγχος συσχέτισης μεταξύ των ερωτήσεων και των δημογραφικών και υπηρεσιακών χαρακτηριστικών του δείγματος.

Όσον αφορά το **φύλο** και τυχόν ύπαρξη συσχέτισης με τις απαντήσεις των ερωτήσεων, στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των ανδρών και γυναικών

σημειώθηκαν στις ερωτήσεις 10, 16, 20,22 και 25. Σε όλες τις ερωτήσεις οι απαντήσεις των αντρών συγκέντρωσαν μεγαλύτερα ποσοστά στις απαντήσεις «Συμφωνώ» και «Συμφωνώ απόλυτα». Θα πρέπει να σημειωθεί ότι οι άντρες είναι περισσότεροι από τις γυναίκες στο συγκεκριμένο δείγμα εκπαιδευτικών και ίσως αυτή η άνιση κατανομή επηρέασε τα αποτελέσματα. Συνεπώς, τα αποτελέσματα θα πρέπει να ερμηνευτούν με προσοχή. Ίσως οι γυναίκες επειδή είναι επιφορτισμένες με πολλούς ρόλους, έχουν μειωμένη ψυχική ανθεκτικότητα.

Σχετικά με την **ηλικία** και αν επηρεάζει αυτός ο παράγοντας τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των διαφορετικών ηλικιακών κατηγοριών παρατηρήθηκαν στις ερωτήσεις 18 και 20 όπου και στις δυο ερωτήσεις οι διευθυντές ηλικίας 51-60 ετών σημείωσαν τα υψηλότερα ποσοστά στις απαντήσεις «Συμφωνώ» και «Συμφωνώ απόλυτα». Ασφαλή συμπεράσματα είναι δύσκολο να εξαχθούν γιατί οι 111 εκ των 134 εκπαιδευτικών του δείγματος ανήκουν σε αυτή την ηλικιακή κατηγορία. Αυτό το εύρημα είναι σε συμφωνία με τα δεδομένα στη βιβλιογραφία όπου δείχνουν ότι το επάγγελμα του εκπαιδευτικού είναι ιδιαίτερα αγχωτικό και ειδικά για τους νέους, οι οποίοι παρουσιάζουν και το μεγαλύτερο ποσοστό εγκατάλειψης του επαγγέλματος.

Όσον αφορά τα **συνολικά χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση**, στατιστικά σημαντικές διαφορές παρατηρήθηκαν στις ερωτήσεις 4, 7, 15, 16, 18 και 20 όπου σε όλες τις ερωτήσεις οι διευθυντές με 31-40 συνολικά χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση σημείωσαν τα υψηλότερα ποσοστά στις απαντήσεις «Συμφωνώ» και «Συμφωνώ απόλυτα».

Αναφορικά με το **είδος της οικογενειακής κατάστασης**, η απάντηση που συγκέντρωσε το μεγαλύτερο ποσοστό ήταν η απάντηση «Συμφωνώ» μεταξύ των έγγαμων εκπαιδευτικών στις ερωτήσεις 4, 8 και 9. Ίσως αυτό δείχνει ότι ο γαμός διατηρεί τις ισορροπίες και για αυτό αυξάνεται η ψυχική ανθεκτικότητα.

Σχετικά με την **ειδικότητα**, στις ερωτήσεις 4, 6 και 8 η απάντηση με το μεγαλύτερο ποσοστό ήταν η απάντηση «Συμφωνώ» και «Συμφωνώ απόλυτα», ενώ στην ερώτηση 5 η απάντηση με το μεγαλύτερο ποσοστό ήταν η απάντηση «Διαφωνώ».

Όσον αφορά το **ανώτερο επίπεδο σπουδών** των εκπαιδευτικών του δείγματος, στατιστικά σημαντικές διαφορές παρατηρήθηκαν στις ερωτήσεις 6,

12 και 14, όπου οι διευθυντές με κάποιο μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών συγκέντρωσαν το υψηλότερο ποσοστό στην απάντηση «Συμφωνώ».

Σχετικά με το **είδος της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης** στην οποία υπηρετούν οι διευθυντές του δείγματος, μόνο 8 εκ των 139 εκπαιδευτικών υπηρετούν στην Πρωτοβάθμια ειδική εκπαίδευση και συνεπώς δεν μπορούν να εξαχθούν ασφαλή συμπεράσματα λόγω της άνισης κατανομής. Στους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν στην Πρωτοβάθμια γενική εκπαίδευση οι περισσότεροι απάντησαν «Συμφωνώ» στην ερώτηση σχετικά με το εάν είναι καλοί στο να δημιουργούν σχέσεις σε καινούρια θέση εργασίας. Αξίζει βέβαια να σημειωθεί ότι όλα τα σχολεία ειδικής αγωγής στην Περιφέρεια Θεσσαλίας είναι 16 στον αριθμό τους, οπότε είναι ούτως ή άλλως άνιση η κατανομή με τα σχολεία γενικής εκπαίδευσης.

Σύμφωνα με το τετραδιάστατο πλαίσιο της ανθεκτικότητας, όσον αφορά την επαγγελματική ψυχική ανθεκτικότητα, την υψηλότερη τιμή μέσου όρου συγκέντρωσε η Ερώτηση 3 και τη χαμηλότερη τιμή μέσου όρου συγκέντρωσε η Ερώτηση 5 (Πίνακας 38).

Σχετικά με τη συναισθηματική ψυχική ανθεκτικότητα, η υψηλότερη τιμή μέσου όρου παρατηρήθηκε στην Ερώτηση 9, ενώ η χαμηλότερη τιμή μέσου όρου στην Ερώτηση 7 (Πίνακας 38).

Αναφορικά με την κοινωνική ψυχική ανθεκτικότητα, η Ερώτηση 12 συγκέντρωσε την υψηλότερη τιμή μέσου όρου, ενώ η Ερώτηση 15 συγκέντρωσε τη χαμηλότερη τιμή μέσου όρου.

Τέλος, όσον αφορά τα κίνητρα της ψυχικής ανθεκτικότητας, η Ερώτηση 20 συγκέντρωσε την υψηλότερη τιμή μέσου όρου, ενώ η Ερώτηση 25 συγκέντρωσε τη χαμηλότερη τιμή μέσου όρου.

Συνολικά, η συνιστώσα που συγκέντρωσε την υψηλότερη τιμή μέσου όρου είναι η κοινωνική ψυχική ανθεκτικότητα, ενώ η συνιστώσα με τη χαμηλότερη βαθμολογία είναι η συναισθηματική ψυχική ανθεκτικότητα (Πίνακας 39). Συμπερασματικά, οι διευθυντές του δείγματος διαθέτουν και τις τέσσερις συνιστώσες της ψυχικής ανθεκτικότητας σε ικανοποιητικό βαθμό, οπότε μπορούν να θεωρηθούν ως ψυχικά ανθεκτικοί διευθυντές.

Όσον αφορά το πώς επηρεάζει η ψυχική ανθεκτικότητα το διοικητικό έργο των Διευθυντών/ντριών, η πλειονότητα των ερωτηθέντων διαθέτει χαρακτηριστικά που ενισχύουν την ηγετική ικανότητα των Διευθυντών/ντριών

όπως η ευελιξία και η προσαρμοστικότητα, η οργάνωση, η ισορροπία του ρόλου ως Διευθυντής/ντρια, η επιμονή, ο ενθουσιασμός και το κίνητρο, οι προκλήσεις, η διατήρηση του ελέγχου, η καλή επικοινωνία και η αντίληψη καταστάσεων από διαφορετικές οπτικές γωνίες είναι μερικά από τα χαρακτηριστικά που επηρεάζουν το διοικητικό έργο των ερωτηθέντων και μάλιστα τα διαθέτουν σε μεγάλο ποσοστό η πλειονότητα των Διευθυντών/ντριών του δείγματος.

Περιορισμοί της έρευνας-Μελλοντικές προτάσεις

Σχετικά με τους περιορισμούς της έρευνας, ενδιαφέρον παρουσιάζει η πραγματοποίηση αυτής της μελέτης σε διεθνές επίπεδο γιατί τώρα ήταν στοχευμένη σε μια περιφέρεια της Ελλάδας με μεγαλύτερο δείγμα, ώστε να επιβεβαιωθούν τα στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα της παρούσας έρευνας με μεγαλύτερη ασφάλεια. Επιπλέον, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας δεν μπορούν να γενικευτούν για τους εκπαιδευτικούς της ειδικής αγωγής καθώς το ποσοστό τους στο παρόν δείγμα ήταν αμελητέο λόγω των ελάχιστα διαθέσιμων σχολείων ειδικής αγωγής στην Περιφέρεια Θεσσαλίας. Τέλος, η παρούσα μελέτη δεν συμπεριέλαβε τους Διευθυντές/ντριες ιδιωτικών σχολείων και επιπλέον επικεντρώθηκε μόνο στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Επιπλέον, θα ήταν χρήσιμο να διεξαχθεί παρόμοια μελέτη και στις υπόλοιπες βαθμίδες της Εκπαίδευσης ώστε να γενικευτούν τα αποτελέσματα.

Τέλος, αλλά όχι ήσσονος σημασίας, επειδή έχει βρεθεί στη βιβλιογραφία ότι οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των συναδέλφων επιδρούν θετικά στην ψυχολογία, θα μπορούσε να θεσπιστεί ο ρόλος του μέντορα. Κάτι ανάλογο είχε προταθεί από την πρώην υπουργό Παιδείας κυρία Διαμαντοπούλου και ο νόμος 3848/19.5.2010 είχε ψηφιστεί στο ελληνικό κοινοβούλιο, ωστόσο, δεν έχει εφαρμοστεί μέχρι στιγμής. Ίσως είναι καιρός να εφαρμοστεί αυτός ο νόμος. Ίσως επίσης θα ήταν χρήσιμο να σχεδιαστούν προγράμματα σχεδιασμένα για εκπαιδευτικούς που να στοχεύουν στην Θετική Ψυχολογία, την ψυχική ενδυνάμωση και την ψυχική ανθεκτικότητα.

Πιθανά οφέλη

Τα αποτελέσματα της παρούσας μεταπτυχιακής εργασίας θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν ώστε να σχεδιαστούν ειδικά εκπαιδευτικά προγράμματα και παρεμβάσεις για την ενδυνάμωση της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών και ειδικότερα των διευθυντών των σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΞΕΝΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

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.

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

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

Benard, B. (2004). *Resiliency: What we have learned*. WestEd.

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

Borman, G. D., & Dowling, N. M. (2008). Teacher attrition and retention: A meta-analytic and narrative review of the research. *Review of educational research*, 78(3), 367-409.

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.

Buchanan, J. (2010). May I be excused? Why teachers leave the profession. *Asia Pacific Journal of Education*, 30(2), 199-211.

Cameron, M., & Lovett, S. (2015). Sustaining the commitment and realising the potential of highly promising teachers. *Teachers and Teaching*, 21(2), 150-163.

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

Cefai, C., & Cavioni, V. (2014). From neurasthenia to eudaimonia: Teachers' well-being and resilience. In *Social and emotional education in primary school* (pp. 133-148). Springer, New York, NY.

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.

Chong, S., & Low, E. L. (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.

Connell, R. (1993). *Schools and social justice*. Leichardt: Pluto Press.

Corcoran, R. P., & Tormey, R. (2012). How emotionally intelligent are pre-service teachers?. *Teaching and Teacher Education, 28*(5), 750-759.

Curry, J. R., & O'Brien, E. R. (2012). Shifting to a wellness paradigm in teacher education: A promising practice for fostering teacher stress reduction, burnout resilience, and promoting retention. *Ethical Human Psychology and Psychiatry, 14*(3), 178-191.

Cyprus; TALIS, 2013

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. (2010). *The new lives of teachers*. Routledge.

Day, C., & Gu, Q. (2013). *Resilient teachers, resilient schools: Building and sustaining quality in testing times*. Routledge.

Day, C. (2014). Resilient Principals in Challenging Schools: the Courage and Costs of Conviction. *Teachers and Teaching, 20* (5), 638-654.

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.

Dolati, S., Emamipour, S., & Kushki, S. (2014). The relationship between problem solving and resilience with job satisfaction in female teachers. *Applied Psychology, 2*(9), 36e46.

Doney, P. A. (2013). Fostering resilience: A necessary skill for teacher retention. *Journal of Science Teacher Education, 24*(4), 645-664.

Ebersöhn, L. (2012). Adding 'flock'to 'fight and flight': A honeycomb of resilience where supply of relationships meets demand for support. *Journal of Psychology in Africa*, 22(1), 29-42.

Ebersöhn, L. (2014). Teacher resilience: Theorizing resilience and poverty. *Teachers and Teaching*, 20(5), 568-594.

Education and Training Monitor 2015

Fantilli, R. D., & McDougall, D. E. (2009). A study of novice teachers: Challenges and supports in the first years. *Teaching and teacher education*, 25(6), 814-825.

Fleet, A., Kitson, R., Cassady, B., & Hughes, R. (2007). University-qualified Indigenous early childhood teachers: Voices of resilience. *Australasian 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.

Freedman, S. W., & Appleman, D. (2008). "What else would I be doing?": teacher identity and teacher retention in urban schools. *Teacher Education Quarterly*, 35(3), 109-126.

Gallant, A., & Riley, P. (2014). Early career teacher attrition: New thoughts on an intractable problem. *Teacher development*, 18(4), 562-580.

Gardner, S. (2010). Stress among prospective teachers: A review of the literature. *Australian Journal of Teacher Education*, 35(8), 2.

Garnezy, N., & Streitman, S. (1974). Children at risk: The search for the antecedents of schizophrenia: I. Conceptual models and research methods. *Schizophrenia Bulletin*, 1(8), 14.

Goddard, J. T., & Foster, R. Y. (2001). The experiences of neophyte teachers: A critical constructivist assessment. *Teaching and Teacher Education*, 17(3), 349-365.

- Goldstein, L. S. (2005). Becoming a Teacher as a Hero's Journey: Using Metaphor in Preservice Teacher Education. *Teacher Education Quarterly*, 32(1), 7-24.
- Green, D., Oswald, M., & Spears, B. (2007). Teachers' (mis)understandings of resilience. *International Education Journal*, 8(2), 133e144.
- Gu, Q., & Day, C. (2007). Teachers resilience: A necessary condition for effectiveness. *Teaching and Teacher education*, 23(8), 1302-1316.
- Guarino, C. M., Santibapez, L., & Daley, G. A. (2006). Teacher recruitment and retention: A review of the recent empirical literature. *Review of Educational Research*, 76(2), 173–208. doi:10.3102/00346543076002173.
- Hargreaves, A. (2001). Emotional geographies of teaching. *Teachers College Record*, 103(6), 1056e1080.
- Hirschhorn, M. (2009). Student–teacher relationships and teacher induction: Ben's story. *Teacher Development*, 13(3), 205-217.
- Hong, J. Y. (2012). Why do some beginning teachers leave the school, and others stay? Understanding teacher resilience through psychological lenses. *Teachers and Teaching*, 18(4), 417-440.
- Howard, S., & Johnson, B. (2004). Resilient teachers: Resisting stress and burnout. *Social Psychology of Education*, 7(4), 399-420.
- Jarzabkowski, L. M. (2009). The social dimensions of teacher collegiality. *The Journal of Educational Enquiry*, 3(2).
- 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.
- Jennings, P. A., & Snowberg, K. E. Coccia. MA, & Greenberg, MT (2011). Improving classroom learning environments by Cultivating Awareness and Resilience in Education (CARE): Results of two pilot studies. *Journal of classroom interaction*, 46(1), 37-48.

Johnson, B., Down, B., Le Cornu, R., Peters, J., Sullivan, A., Pearce, J., & Hunter, J. (2014). Promoting early career teacher resilience: A framework for understanding and acting. *Teachers and Teaching*, 20(5), 530-546.

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.

Keogh, J., Garvis, S., Pendergast, D., & Diamond, P. (2012). Self-Determination: Using Agency, Efficacy and Resilience (AER) to Counter Novice Teachers' Experiences of Intensification. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(8), n8.

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.

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.

Knight, C. (2007). A resilience framework: Perspectives for educators. *HealthEducation*, 107(6), 543-555.

Kumpfer, K. L. (1999). Factors and processes contributing to resilience: the resilience framework. In M. D. Glantz, & J. L. Johnson (Eds.), *Resilience and development: Positive life adaptations* (pp. 179-223). New York: Kluwer Academic/ Plenum Publishers.

Kyriacou, C. (2011). Teacher stress: From prevalence to resilience. *Handbook of stress in the occupations*, 161-173.

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

Le Cornu, R. (2013). Building early career teacher resilience: The role of relationships. *Australian Journal of Teacher Education (Online)*, 38(4), 1.

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

Macdonald, D. (1999). Teacher attrition: A review of literature. *Teaching and teacher education*, 15(8), 835-848.

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.

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

Maulding, S. W., Peters, B. G., Roberts, J., Leonard, E. and Sparkman, L., (2012). Emotional Intelligence and Resilience as Predictors of Leadership in School Administrators. *Journal of Leadership Studies*, 5 (4). University of Phoenix.

Mayer, D. (2014). Forty years of teacher education in Australia: 1974–2014. *Journal of education for teaching*, 40(5), 461-473.

McCormack, A., & Gore, J. (2008, November). If only I could just teach": Early career teachers, their colleagues, and the operation of power. In Paper presented December 2008 at the Annual Conference of the Australian Association for Research in Education. Queensland University of Technology, Brisbane, Australia.

McCormack, A., & Thomas, K. (2005). The reality of uncertainty: The plight of casual beginning teachers.

McGrath, H., & Noble, T. (2003). *Bounce back!: a classroom resilience program: teachers handbook*. Pearson Longman.

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

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

Morgan, M. (2011). Resilience and recurring adverse events: Testing an assets-based model of beginning teachers' experiences. *The Irish Journal of Psychology*, 32(3-4), 92-104.

Müller, K., Alliata, R., & Benninghoff, F. (2009). Attracting and retaining teachers: A question of motivation. *Educational Management Administration & Leadership*, 37(5), 574-599.

Newberry, M., Gallant, A., & Riley, P. (Eds.). (2013). *Emotion and school: Understanding how the hidden curriculum influences relationships, leadership, teaching, and learning*. Emerald Group Publishing Limited.

O'sullivan, M. (2006). Professional lives of Irish physical education teachers: Stories of resilience, respect and resignation. *Physical education and sport pedagogy*, 11(3), 265-284.

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

Oswald, M., Johnson, B., & Howard, S. (2003). Quantifying and evaluating resilience-promoting factors: Teachers' beliefs and perceived roles. *Research in education*, 70(1), 50-64.

Patterson, J. H., Collins, L., & Abbott, G. (2004). A Study of Teacher Resilience in Urban Schools. *Journal of Instructional Psychology*, 31(1).

Pretsch, J., Flunger, B., & Schmitt, M. (2012). Resilience predicts well-being in teachers, but not in non-teaching employees. *Social Psychology of Education*, 15(3), 321-336.

Reivich, K. J., Seligman, M. E. P., & McBride, S. (2011). Master resilience training in the U.S. Army. *American Psychologist*, 66(1), 25e34.

Ryan, M. L., Shochet, I. M., & Stallman, H. M. (2010). Universal online interventions might engage psychologically distressed university students who are unlikely to seek formal help. *Advances in Mental Health*, 9(1), 73-83.

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.

Schelvis, R. M., Zwetsloot, G. I., Bos, E. H., & Wiezer, N. M. (2014). Exploring teacher and school resilience as a new perspective to solve persistent problems in the educational sector. *Teachers and Teaching*, 20(5), 622-637.

Scheopner, A. J. (2010). Irreconcilable differences: Teacher attrition in public and catholic schools. *Educational Research Review*, 5(3), 261-277.

Schutz, P. A., & Zembylas, M. (2009). Introduction to advances in teacher emotion research: The impact on teachers' lives. In *Advances in teacher emotion research* (pp. 3-11). Springer, Boston, MA.

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.

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

Sinclair, C., McInerney, D. M., & Liem, G. A. (2008). Attracting, training, and retaining high quality teachers: The effect of initial teacher education in enhancing student teacher motivation, achievement, and retention. *Teaching and learning: International best practice*.

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

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2011). Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of

belonging, and emotional exhaustion. *Teaching and teacher education*, 27(6), 1029-1038.

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. (2003). 'Bad Days don't Kill You; They Just Make you Stronger': A case study of an early childhood educator's resilience. *International journal of early years education*, 11(2), 141-154.

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

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. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and teacher Education*, 23(6), 944-956.

Tugade, M. M., & Fredrickson, B. L. (2004). Resilient individuals use positive emotions to bounce back from negative emotional experiences. *Journal of personality and social psychology*, 86(2), 320.

Watt, H. M., & 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.

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.

Wosnitza, M., Morgan, M., Nevralova, K., Cefai, C., Henkel, M., Peixoto, F., et al. (2013). Keeping Cool Europe e Enhancing TeacherREsilience in Europe.

Application Lifelong Learning Programme. Submission number 539590-LLP-1-2013-1-DECOMENIUS-CMP.

Yates, T. M., & Masten, A. S. (2004). *Fostering the Future: Resilience Theory and the Practice of Positive Psychology*.

Yates III, L., Pelphrey, B. A., & Smith, P. A. (2008). An Exploratory Phenomenological Study of African American Male Pre-Service Teachers at a Historical Black University in the Mid-South. *Online Submission*, 21(3).

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(5), 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.

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Δανηλίδου, Α. (2018). Η διερεύνηση της ψυχικής ανθεκτικότητας των Ελλήνων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας γενικής και ειδικής εκπαίδευσης: παράγοντες προστασίας και κινδύνου και στρατηγικές ενίσχυσης στην Ελλάδα της οικονομικής κρίσης. Διδακτορική Διατριβή, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη.

Κατηγιάννη Ελένη, Μπλάνας Γεώργιος 2018, Ψυχική Ανθεκτικότητα και Προσωπικότητα: Η περίπτωση των Διευθυντών Δημοτικών Σχολείων και των Προϊσταμένων Νηπιαγωγείων της Περιφερειακής Ενότητας Λάρισας, *PRIME*, Vol 11, Issue 1.

Κουδιγκέλη, Φ. (2017). Ψυχική ανθεκτικότητα και επαγγελματική εξουθένωση σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Διδακτορική Διατριβή, Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών, Αθήνα.

Κυπριανός Δ. Λούης, Γιάννης Ιωάννου. 2015 Εκπαιδευτική ηγεσία και σχολική αποτελεσματικότητα: Πραγματικότητες και επιδιώξεις.

John Maxwell 2007, Αναπτύξτε τον ηγέτη μέσα σας, Εκδόσεις Κλειδάριθμος.

Μπέκα Αποστολία, Λαζαρίδου Αγγελική, Προσωπικότητα και Ψυχική Ανθεκτικότητα Διευθυντών Δημοτικών Σχολείων, Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπ@ιδευτικός κύκλος» Τόμος 4, Τεύχος 3, 2016 © εκπ@ιδευτικός κύκλος ISSN: 2241-4576

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Ερωτηματολόγιο αξιολόγησης ψυχικής ανθεκτικότητας εκπαιδευτικών

Αγαπητοί συνάδελφοι,

στο πλαίσιο του Μεταπτυχιακού Προγράμματος «Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων» από το Τμήμα Διοίκησης Επιχειρήσεων του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας διενεργώ τη διπλωματική μου εργασία με θέμα: «Η επίδραση της ψυχικής ανθεκτικότητας στη διαχείριση του έργου των διευθυντών σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης».

Σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων των διευθυντών εκπαιδευτικών των σχολείων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Θεσσαλίας, αναφορικά με τον βαθμό στον οποίο η ψυχική ανθεκτικότητα επηρεάζει το διοικητικό έργο των διευθυντών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Το ερωτηματολόγιο συμπληρώνεται ανώνυμα από διευθυντές όλων των ειδικοτήτων. Οι απαντήσεις είναι εμπιστευτικές και θα χρησιμοποιηθούν μόνο για τις ανάγκες της συγκεκριμένης έρευνας. Το ερωτηματολόγιο είναι δομημένο σε δυο μέρη και για τη συμπλήρωσή του απαιτούνται περίπου 10 λεπτά.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για το χρόνο σας.

Με εκτίμηση

ΔΟΥΔΟΥΚΑ ΚΑΛΛΙΟΠΗ ΠΕ70

ΨΥΧΙΚΗ ΑΝΘΕΚΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ (MTRS)¹

Τσεκάρετε το αντίστοιχο κουτάκι που δείχνει πόσο συμφωνείτε ή διαφωνείτε με την κάθε πρόταση με βάση την εξής κλίμακα:

A) Διαφωνώ απόλυτα, B) Διαφωνώ, Γ) Δεν είμαι σίγουρος/η, Δ) Συμφωνώ, E) Συμφωνώ απόλυτα

Πρόταση	A (0)	B (1)	Γ (2)	Δ (3)	E (4)
1. Στο σχολείο μπορώ να λειτουργώ με ευελιξία όταν αλλάζουν οι συνθήκες.					
2. Μπορώ γρήγορα να προσαρμοστώ σε νέες συνθήκες στο σχολείο.					
3. Είμαι πολύ οργανωμένος/η στη δουλειά μου στο σχολείο.					
4. Σκέφτομαι πάνω στη διδασκαλία και τη μάθηση για να κάνω μελλοντικά σχέδια.					
5. Όταν κάτι δεν πάει καλά στο σχολείο δεν το παίρνω πολύ προσωπικά.					
6. Μετά από σκέψη, συνήθως βρίσκω την αστεία πλευρά των προκλητικών καταστάσεων που αντιμετωπίζω στο σχολείο.					
7. Όταν νιώθω εκνευρισμό ή θυμό στο σχολείο, μπορώ να διατηρήσω την ψυχραιμία μου.					
8. Εξισορροπώ το ρόλο μου ως διευθυντής με τις άλλες διαστάσεις της ζωής μου.					
9. Διατηρώ γενικά αισιόδοξη στάση στο σχολείο.					
10. Στο σχολείο, επιλέγω να επικεντρώνομαι στα δυνατά μου σημεία παρά να επικεντρώνομαι στις ελλείψεις μου.					
11. Όταν κάνω λάθη στο σχολείο, τα βλέπω σαν ευκαιρία για να μάθω.					

1 Mansfield, C. & Wosnita, M. (2015). Multidimensional Teacher Resilience Scale. In M. Wosnita, F. Peixoto, S. Beltman, & C. F. Mansfield (eds.), Resilience in Education: Concepts, Contexts and Connections. New York: Springer

12. Στο πλαίσιο του ρόλου μου ως διευθυντής, θέτω στόχους και προσπαθώ να τους επιτύχω.					
13. Έχω ρεαλιστικές προσδοκίες από τον εαυτό μου ως διευθυντής.					
14. Πιστεύω ότι, αν βάλω κάτι στο μυαλό μου για το σχολείο, μπορώ να το πετύχω.					
15. Μπορώ να διατηρώ τον ενθουσιασμό και το κίνητρό μου ακόμα και όταν τα πράγματα στο σχολείο γίνονται δύσκολα.					
16. Μου αρέσει να μαθαίνω και ο/η ίδιος/α εν ώρα εργασίας.					
17. Μου αρέσουν οι προκλήσεις στη δουλειά μου.					
18. Είμαι επίμονος/η στη δουλειά μου.					
19. Πιστεύω ότι διατηρώ τον έλεγχο της δουλειάς μου.					
20. Είναι σημαντικό για μένα να βάζω τα δυνατά μου ώστε να κάνω τη δουλειά μου καλά.					
21. Όταν δεν είμαι βέβαιος/η για κάτι, πάντα ζητάω τη βοήθεια συναδέλφων μου.					
22. Είμαι καλός/ή στο να δημιουργώ σχέσεις σε καινούρια θέση εργασίας.					
23. Είμαι αρκετά επικοινωνιακός/ή ως διευθυντής.					
24. Μπορώ να βλέπω εναλλακτικές λύσεις μιας κατάστασης δω μια κατάσταση από διαφορετικές μεριές, προκειμένου να βρω μια λύση.					
25. Μπορώ να αντιλαμβάνομαι καταστάσεις και από την οπτική των άλλων ανθρώπων.					
26. Μπορώ γενικά να διαχειρίζομαι τις όποιες συγκρούσεις με άλλα άτομα.					

ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ

1. Περιοχή σχολείου: α. Αστική β. Ημιαστική γ. Αγροτική

2. Νομός:

- A. Λάρισας
B. Μαγνησίας
Γ. Τρικάλων
Δ. Καρδίτσας

3. Φύλο: Άνδρας Γυναίκα

4. Ηλικία: α. 30 και κάτω β. 31-40 γ. 41-50 δ. 51-60 ε. 61 και άνω

5. Συνολικά χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση:

0-10 11-20 21-30 31-40

6. Οικογενειακή κατάσταση α. έγγαμος/η β. άγαμος/η γ. άλλο _____

7. Ειδικότητα:

8. Τίτλοι Σπουδών / επίπεδο γνώσεων (εκτός του βασικού πτυχίου διορισμού):

- α. Πτυχίο ΑΕΙ
β. Εξομοίωση
γ. Μεταπτυχιακός Τίτλος
δ. Διδακτορικό

9. Εργάζεσθε στην

- Πρωτοβάθμια γενική εκπαίδευση
Πρωτοβάθμια ειδική εκπαίδευση

Σας ευχαριστώ πολύ