



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΤΙΤΛΟΣ: «Ψυχική Ανθεκτικότητα και Επαγγελματική Ευημερία των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης».

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ ΦΟΙΤΗΤΡΙΑΣ: Βασιλική Καλτσή

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ : κ. Μαρία Λουμάκου
Καθηγήτρια Ψυχολογίας της Υγείας

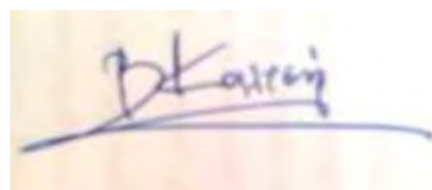
ΣΥΝΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ : κ. Γιασεμή – Όλγα Σαραφίδου
Καθηγήτρια Στατιστικής και Μεθοδολογίας
της Έρευνας

ΒΟΛΟΣ 2013

ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΔΗΛΩΣΗ

Η Βασιλική Καλτσή γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία με τίτλο «Ψυχική ανθεκτικότητα και επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης» αποτελεί προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας και όλες οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει έχουν δηλωθεί κατάλληλα στις βιβλιογραφικές παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή / και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή.

Η ΔΗΛΟΥΣΑ

A photograph of a handwritten signature in blue ink on a light-colored background. The signature is written in a cursive style and appears to be 'Β. Καλτσή'.

Βασιλική Καλτσή

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Περίληψη

Κεφάλαιο 1^ο

Εισαγωγή

1.1	Προβληματική της έρευνας	σελ. 1
1.2	Σκοπός της έρευνας	σελ. 2
1.3	Σπουδαιότητα της έρευνας	σελ. 3
1.4	Διασαφήνιση εννοιών και όρων	σελ. 6
1.5	Μεθοδολογία	σελ. 6
1.6	Δομή και οργάνωση της εργασίας	σελ. 10

Κεφάλαιο 2^ο

Ψυχική ανθεκτικότητα και Επαγγελματική Ευημερία

2.1	Ορισμός Ψυχικής Ανθεκτικότητας.....	σελ. 11
2.2	Διαστάσεις της Ψυχικής Ανθεκτικότητας.....	σελ. 13
2.3	Χαρακτηριστικά του ψυχικά ανθεκτικού ατόμου.....	σελ. 15
2.4	Προαγωγή της Ψυχικής Ανθεκτικότητας στη σχολική κοινότητα	σελ. 18
2.5	Ευημερία.....	σελ. 22
2.6	Εργασιακές συνθήκες.....	σελ. 25
2.7	Φόρτος εργασίας.....	σελ. 26
2.8	Εργασιακή κοινότητα.....	σελ. 27
2.9	Επαγγελματική ικανότητα.....	σελ. 28

Κεφάλαιο 3^ο

Η Έρευνα

Μέθοδος

3.1	Η μέθοδος της έρευνας	σελ. 29
3.2	Επιλογή εργαλείου	σελ. 29
3.3	Χορήγηση ερωτηματολογίου.....	σελ. 30
3.4	Περιγραφή δείγματος/συμμετεχόντων	σελ. 30
3.5	Κλίμακες	σελ. 32
3.5.1	Κλίμακα μέτρησης της Ψυχικής Ανθεκτικότητας.....	σελ. 32
3.5.2	Κλίμακα της Επαγγελματικής Ευημερίας.....	σελ. 33
3.6	Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης δεδομένων.....	σελ. 34

Κεφάλαιο 4^ο

Αποτελέσματα

4.1	Γενική εικόνα της Ψυχικής Ανθεκτικότητας και του επιπέδου Επαγγελματικής Ευημερίας των εκπαιδευτικών.....	σελ. 35
4.2	Η Ψυχική Ανθεκτικότητα με βάση τα δημογραφικά χαρακτηριστικά.....	σελ. 36
4.2.1	Ο ρόλος του φύλου	σελ. 36
4.2.2	Ο ρόλος της ηλικίας.....	σελ. 37
4.2.3	Ο ρόλος των επιπλέον σπουδών	σελ. 37
4.2.4	Ο ρόλος της ειδικότητας.....	σελ. 37
4.2.5	Ο ρόλος της προϋπηρεσίας.....	σελ. 38
4.2.6	Ο ρόλος της περιοχής του σχολείου.....	σελ. 39
4.2.7	Ο ρόλος του τύπου σχολείου.....	σελ. 39

4.2.8	Ο ρόλος του κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου των μαθητών.....	σελ. 40
4.2.9	Ο ρόλος του μεγέθους της σχολικής μονάδας.....	σελ. 40
4.3	Η Επαγγελματική Ευημερία με βάση τα δημογραφικά χαρακτηριστικά.....	σελ. 41
4.3.1	Ο ρόλος του φύλου.....	σελ. 41
4.3.2	Ο ρόλος της ηλικίας.....	σελ. 42
4.3.3	Ο ρόλος των επιπλέον σπουδών.....	σελ. 43
4.3.4	Ο ρόλος της ειδικότητας.....	σελ. 44
4.3.5	Ο ρόλος της προϋπηρεσίας.....	σελ. 45
4.3.6	Ο ρόλος της περιοχής του σχολείου.....	σελ. 45
4.3.7	Ο ρόλος του τύπου σχολείου.....	σελ. 47
4.3.8	Ο ρόλος του κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου των μαθητών.....	σελ. 48
4.3.9	Ο ρόλος του μεγέθους της σχολικής μονάδας.....	σελ. 49
4.4	Σχέση της Επαγγελματικής Ευημερίας των εκπαιδευτικών με την Ψυχική Ανθεκτικότητα.....	σελ. 50

Κεφάλαιο 5^ο

Συζήτηση

5.1	Συζήτηση και Συμπεράσματα	σελ. 51
5.2	Περιορισμοί της έρευνας.....	σελ. 58

Κεφάλαιο 6^ο

Προτάσεις

6.1	Προτάσεις.....	σελ. 58
	Επίλογος	σελ. 59

Βιβλιογραφικές αναφορές σελ. 59

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι

Ερωτηματολόγιο σελ. 74

Περίληψη

Τίτλος της εργασίας : «Ψυχική Ανθεκτικότητα και Επαγγελματική Ευημερία των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης»

Όνομα και Επίθετο : **Καλτσή Βασιλική**

Επαγγελματική θέση/κατάσταση και email : **Καθηγήτρια φιλόλογος στο 1^ο ΕΠΑΛ Καρπενησίου, vakaltsi@uth.gr**

Επιβλέπων/ουσα – Συνεπιβλέπων/ουσα : **κ. Μαρία Λουμάκου, Καθηγήτρια Ψυχολογίας της Υγείας - κ. Γιασεμή – Όλγα Σαραφίδου, Καθηγήτρια Στατιστικής και Μεθοδολογίας της Έρευνας.**

Ψυχική ανθεκτικότητα είναι μια δυναμική διαδικασία στην οποία κάποιες εσωτερικές ικανότητες (για παράδειγμα ο δείκτης νοημοσύνης), αλλά και η επίδραση συγκεκριμένων εξωτερικών προστατευτικών παραγόντων (για παράδειγμα η καλή γονεϊκή φροντίδα) μπορούν να επιτύχουν σημαντικά, θετικά αναπτυξιακά αποτελέσματα ακόμη και σε ένα αντίξοο πλαίσιο (Fergusson & Horwood, 2003· Yates, Egeland & Sroufe 2003). Επιπλέον, σύμφωνα με τον Siebert (2005), του Resilience Center η ψυχική ανθεκτικότητα ορίζεται ως η ικανότητα να ανακάμψει κανείς γρήγορα από μια κακοτυχία. Η Ευημερία ταυτίζεται με τη θετική συναισθηματική κατάσταση η οποία προκύπτει από την αρμονική συνύπαρξη των ειδικών περιβαλλοντικών παραγόντων, των προσωπικών αναγκών και των προσδοκιών των εκπαιδευτικών (Aelterman, Engels, Van Petegem & Verhaeghe 2007).

Δεν έχει μελετηθεί συστηματικά και σε βάθος η ευημερία των εκπαιδευτικών στο χώρο του σχολείου, όπως αυτή προσδιορίζεται από τις συνθήκες εργασίας, το φόρτο εργασίας του εκπαιδευτικού, την εργασιακή κοινότητα και τις δυνατότητες για επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού καθώς και η σχέση της με την ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών. Τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσα έρευνα αφορούν το επίπεδο της ψυχικής ανθεκτικότητας και της επαγγελματικής ευημερίας των εκπαιδευτικών, ανάλογα και με τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά καθώς και χαρακτηριστικά της σχολικής μονάδας στην οποία εργάζονται και διερευνούν αν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών μιας σχολικής μονάδας και του βαθμού επαγγελματικής ευημερίας των εκπαιδευτικών της.

Στη συγκεκριμένη έρευνα χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς, ως βασικό εργαλείο συλλογής δεδομένων. Για τη μέτρηση της Ψυχικής Ανθεκτικότητας χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα ψυχικής ανθεκτικότητας RS (Wagnild & Young, 1987), η οποία μεταφράστηκε στην ελληνική γλώσσα και αποτελείται από 25 ερωτήσεις. Για τη μέτρηση της επαγγελματικής ευημερίας των εκπαιδευτικών χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα των Saaranen, Tossavainen, Turunen, Kiviniemi & Vertio, (2007) που στηρίζεται στο Occupational Well – Being of School Staff Model (OWSS) και αποτελείται από 21 ερωτήσεις.

Οι δημογραφικοί παράγοντες που βρέθηκε να επηρεάζουν την ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών είναι : η ειδικότητα (οι εκπαιδευτικοί με πτυχίο Θεωρητικών Επιστημών έχουν αρκετά μεγαλύτερη Ψυχική ανθεκτικότητα σε σχέση με αυτούς που έχουν πτυχίο Θετικών Επιστημών), και η περιοχή του σχολείου (οι διδάσκοντες σε σχολεία των Μεγαλουπόλεων έχουν πολύ μικρότερα επίπεδα Ψυχικής Ανθεκτικότητας από αυτούς που διδάσκουν σε σχολεία ημιαστικών ή και αστικών περιοχών). Όσο αφορά την επαγγελματική ευημερία η ηλικία φαίνεται να παίζει το ρόλο της καθώς και η περιοχή του σχολείου στο οποίο διδάσκουν οι εκπαιδευτικοί. Επίσης ο τύπος του σχολείου φαίνεται να επηρεάζει την επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών. Παραδόξως διαπιστώθηκε ότι το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο των μαθητών επηρεάζει αρνητικά την ευημερία των εκπαιδευτικών. Βρέθηκε επίσης ότι η Ψυχική Ανθεκτικότητα είναι ένας παράγοντας που επηρεάζει την Επαγγελματική Ευημερία των εκπαιδευτικών με θετικό τρόπο, δηλαδή, όσο μεγαλύτερη είναι η Ψυχική Ανθεκτικότητα τόσο μεγαλύτερη φαίνεται να είναι και η Επαγγελματική Ευημερία. Για να γίνουν οι εκπαιδευτικοί μας περισσότερο αποδοτικοί πρέπει να αναπτύξουμε μια αναβαθμισμένη επαγγελματική κουλτούρα που θα προάγει την ενεργητική επικοινωνία και την αλληλεπίδραση μεταξύ των νεοδιοριζόμενων και των έμπειρων εκπαιδευτικών που θα βοηθάει τους νέους εκπαιδευτικούς να μοιράζονται τις ευθύνες και θα αναπτύσσει την αυτονομία τους (Birkeland & Johnson, 2002; Kardos & Johnson, 2007).

Λέξεις κλειδιά : ψυχική ανθεκτικότητα, επαγγελματική ευημερία, εκπαιδευτικός, συνθήκες εργασίας, φόρτος εργασίας, εργασιακή κοινότητα, επαγγελματική ικανότητα.

Βιβλιογραφικές αναφορές :

Aelterman, A., Engels, N., Van Petegem, K., & Verhaeghe, J.P. (2007). The wellbeing of teachers in Flanders : The importance of a supportive school culture. *Educational Studies*, 33 (3), 285-298.

Birkeland, W.K., & Johnson, R. (2002). Integrating shear quality into stability test results. Paper presented at the 2002 International Snow Science Workshop, Penticton, British Columbia.

- Fergusson, D.M., & Horwood, L.J. (2003). Resilience to childhood adversities: Results from a 21-year study. In S. S. Luthar (Ed). *Resilience and vulnerability: Adaptation in the context of childhood adversities* (pp130-155). New York : Cambridge University Press.
- Kardos, S., & Moore Johnson, S. (2007). On their own and presumed expert: new teachers' experience with their colleagues. *The Teachers College Record*, 109 (9), 2083–2106.
- Saaranen, T., Tossavainen, K., Turunen, H. , Kiviniemi, V. , & Vertio, H. (2007). Occupational well-being of school staff members : A structural equation model. *Health Educational Research*, 22 (2), 248-260.
- Siebert, A. (2005). *The Resiliency Advantage: Master Change, Thrive Under Pressure, and Bounce Back from Setbacks*. Berrett-Koehler, San Francisco.
- Wagnild, G.M. and Young, H.M. (1993). Development and psychometric evaluation of the Resilience Scale. *Journal of Nursing Measurement*, 1, 165–178.
- Yates, T.M., Egeland, B., and Sroufe, L.A. (2003). Rethinking resilience; A developmental process perspective. In S.S. Luthar (Ed.). *Resilience and Vulnerability: Adaptation in the Context of Childhood Adversities* (pp. 243–266). New York: Cambridge University Press.

ABSTRACT

Title of the Dissertation : Resiliency and Professional wellbeing of Secondary Education teachers

Name and Surname : Vasiliki Kaltsi

Professional Position and e-mail : Philologist of 1st Technical Vocational School in Karpenisi, vakaltsi@uth.gr

Tutor : Mrs. Maria Loumakou , Professor of Psychology of Health – Mrs. Giasemi – Olga Sarafidou, Professor of Statistics and Methodology of Research.

Resiliency is a dynamic process in which some internal capacities (e.g. our intelligence quotient (IQ)), as well as the impact of particular external protective factors (e.g. sufficient parental care) can achieve important, positive development results even in an adverse framework (Fergusson & Horwood, 2003; Yates, Egeland & Sroufe 2003). Moreover, according to Siebert (2005) from The Resilience Center, Resiliency is defined as the ability to bounce back quickly from any adversity. Well-being is identified with the positive emotional state which derives from the harmonious coexistence of specific

environmental factors, the personal needs and expectations of teachers. (Aelterman, Engels, Van Petegem & Verhaeghe 2007).

Teachers' Wellbeing in the working place of school, as it is defined by the working conditions, the teacher's work load, the working community and the teachers' professional development prospects and its connection to teachers' resiliency has not yet been adequately or in depth studied. The research issues concern the level of resiliency and professional wellbeing of teachers, depending on both the demographic features and the characteristics of the school unit they work in, and explore whether there is an interrelation between the resiliency and the degree of wellbeing of teachers in a school unit.

In this particular research, the self-report questionnaire has been used as our basic data collection tool. To measure Resilience the Resilience Scale RS (Wanglid & Young, 1987) has been used, which was translated into Greek and consists of 25 questions. To measure teachers' Wellbeing the Saaranen, Tossavainen, Turunen, Kiviniemi & Vertio, (2007) scale has been adopted. It is based on the Occupational Wellbeing of School Staff Model (OWSS) and consists of 21 questions.

The demographic factors found affecting teachers' Resilience are : Their field of Specialization (teachers with a Science Degree have higher levels of Resilience, compared to the ones with a Philosophy Degree), and the region the school is located in (teachers of schools in big cities have much lower levels of Resilience than the ones teaching in schools in towns and suburban areas). As far as professional wellbeing is concerned, age seems to play an important role along with the location of the school they teach in. In addition, the type of school appears to influence teachers' wellbeing. Paradoxically it has been ascertained that the socio economic level of students negatively affects teachers' wellbeing. It has been concluded that Resilience is a factor affecting teachers' wellbeing positively, that is, the higher their resilience, the higher their wellbeing seems to be. To make our teachers more efficient, we need to develop an upgraded professional culture promoting energetic communication and interaction between newly appointed and experienced teachers which will help young educators share responsibility and will build up their autonomy. (Birkeland & Johnson, 2002; Kardos & Johnson, 2007).

Key Words: Resiliency, professional wellbeing, teacher, working conditions, work load, working community, professional skills

References :

- Aelterman, A., Engels, N., Van Petegem, K., & Verhaeghe, J.P. (2007). The wellbeing of teachers in Flanders : The importance of a supportive school culture. *Educational Studies*, 33 (3), 285-298.
- Birkeland, W.K., & Johnson, R. (2002). Integrating shear quality into stability test results. Paper presented at the 2002 International Snow Science Workshop, Penticton, British Columbia.
- Fergusson, D.M., & Horwood, L.J. (2003). Resilience to childhood adversities: Results from a 21-year study. In S. S. Luthar (Ed). *Resilience and vulnerability: Adaptation in the context of childhood adversities* (pp130-155). New York : Cambridge University Press.
- Kardos, S., & Moore Johnson, S. (2007). On their own and presumed expert: new teachers' experience with their colleagues. *The Teachers College Record*, 109 (9), 2083–2106.
- Saaranen, T., Tossavainen, K., Turunen, H. , Kiviniemi, V. , & Vertio, H. (2007). Occupational well-being of school staff members : A structural equation model. *Health Educational Research*, 22 (2), 248-260.
- Siebert, A. (2005). *The Resiliency Advantage: Master Change, Thrive Under Pressure, and Bounce Back from Setbacks*. Berrett-Koehler, San Francisco.
- Wagnild, G.M. and Young, H.M. (1993). Development and psychometric evaluation of the Resilience Scale. *Journal of Nursing Measurement*, 1, 165–178.
- Yates, T.M., Egeland, B., and Sroufe, L.A. (2003). Rethinking resilience; A developmental process perspective. In S.S. Luthar (Ed.). *Resilience and Vulnerability: Adaptation in the Context of Childhood Adversities* (pp. 243–266). New York: Cambridge University Press.

Κεφάλαιο 1^ο : Εισαγωγή

1.1 Προβληματική της έρευνας

Ένας από τους παράγοντες που έχει αναδειχτεί σε σημαντικό τα τελευταία χρόνια είναι η ψυχική ανθεκτικότητα, ιδιαίτερα για τον κλάδο των εκπαιδευτικών, οι οποίοι, όταν είναι οι ίδιοι ψυχικά ανθεκτικοί μπορούν να προάγουν και μαθητές ψυχικά ανθεκτικούς, εφόδιο απαραίτητο για την περαιτέρω ζωή τους. Με τις αυξημένες υποχρεώσεις, το άγχος και τις καθημερινές προκλήσεις που αντιμετωπίζει ο εκπαιδευτικός, η βιβλιογραφία και η έρευνα καταλήγει ότι η ψυχική ανθεκτικότητα είναι μία σημαντική ικανότητα για να προχωρήσει κάποιος, να ευημερήσει και να προάγει την ψυχική ανθεκτικότητα και στους μαθητές του. Στο έργο του εκπαιδευτικού, η ανθεκτικότητα των νέων εκπαιδευτικών προάγεται όταν αντιληφθούν την πολύπλοκη, έντονη και απρόβλεπτη φύση της δουλειάς τους και όχι τα μειονεκτήματά της παριστάνοντας τα θύματα. Επίσης, η ψυχική ανθεκτικότητα των νέων εκπαιδευτικών ενισχύεται όταν οι πολιτικές και οι πρακτικές του συστήματος χαρακτηρίζονται από μία δυνατή δέσμευση με τις αρχές και τις αξίες της κοινωνικής δικαιοσύνης, της εκπαιδευτικής εκπροσώπησης και της κοινωνικής εμπλοκής (Johnson, Down, Le Cornu, Peters, Sullivan, Pearce & Hunter, 2010).

Οι Howard & Johnson (2004) θεωρούν ότι ένας βασικός στόχος της προετοιμασίας των εκπαιδευτικών πρέπει να γίνει η ανάπτυξη της ψυχικής τους ανθεκτικότητας. Η ψυχική ανθεκτικότητα μπορεί να προετοιμάσει καλύτερα τους εκπαιδευτικούς να προσαρμοστούν στις συνθήκες της εκπαίδευσης που συνεχώς μεταβάλλονται (Bobek, 2002· Gu & Day, 2007). Οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται την ψυχική ανθεκτικότητα ώστε να μπορέσουν να απολαύσουν μια κατάσταση ευημερίας και ικανοποίησης (Pretsch, Flunger & Schmitt, 2012). Η διατήρηση μάλιστα της ψυχικής ανθεκτικότητας πρέπει να γίνει ο συνδετικός κρίκος των επιμορφωτικών προγραμμάτων των εκπαιδευτικών και των συνεχιζόμενων προγραμμάτων, τα οποία και τα δύο μαζί καθορίζουν την ποιότητα της εκπαίδευσης που παίρνει ένας εκπαιδευτικός. Η μείωση του άγχους και η συνεργατικότητα βοηθάει τους εκπαιδευτικούς να συνειδητοποιήσουν ότι δεν είναι μόνοι τους, να δουν με αισιοδοξία το επάγγελμά τους και να παραμείνουν σ' αυτό (Jepson & Forrest, 2006).

Η ευημερία ταυτίζεται με τη θετική συναισθηματική κατάσταση η οποία προκύπτει από την αρμονική συνύπαρξη των ειδικών περιβαλλοντικών παραγόντων, των προσωπικών αναγκών και των προσδοκιών των εκπαιδευτικών (Aelterman, Engels, VanPetegem, Varhaeghe, 2007). Επομένως, η ευημερία των εκπαιδευτικών στο σχολείο συνεπάγεται έναν

υγιή εκπαιδευτικό και μια υγιή επαγγελματική ζωή, όπου θα έχει δυνατότητα ο κάθε εκπαιδευτικός για προσωπική ανάπτυξη, θετικές σχέσεις με συναδέλφους, κοινωνική αναγνώριση και πνευματική ολοκλήρωση (Keyes, 1998). Εύλογα, λοιπόν, απορρέει το συμπέρασμα ότι η ευημερία των εκπαιδευτικών έχει συνδεθεί στενά με την επαγγελματική ανάπτυξη, τη δημιουργικότητα, την παραγωγικότητα και την εν γένει κοινωνική προσφορά του εκπαιδευτικού στο σχολείο. Αναλυτικότερα, η ευημερία ως συνδυασμός προσωπικής και επαγγελματικής ανάπτυξης είναι μια ικανή συνθήκη για να νιώθουν οι εκπαιδευτικοί αποτελεσματικοί (Day & Gu, 2009) και χρήσιμοι γι' αυτό που προσφέρουν.

1.2 Σκοπός της έρευνας

Δεν έχει μελετηθεί συστηματικά και σε βάθος η ευημερία των εκπαιδευτικών στο χώρο του σχολείου, όπως αυτή προσδιορίζεται από τις συνθήκες εργασίας, το φόρτο εργασίας του εκπαιδευτικού, την εργασιακή κοινότητα και τις δυνατότητες για επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού καθώς και η σχέση της με την ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών. Ως εκ τούτου τα ερευνητικά ερωτήματα διατυπώνονται ως εξής :

A) Σε τι επίπεδο βρίσκεται η ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης καθώς και η επαγγελματική ευημερία τους;

B) Υπάρχει διαφοροποίηση στο βαθμό ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών και της επαγγελματικής ευημερίας τους ανάλογα με τα δημογραφικά και επαγγελματικά τους χαρακτηριστικά (φύλο, ηλικία, πρόσθετα προσόντα, ειδικότητα, χρόνια συνολικής προϋπηρεσίας);

Γ) Υπάρχει διαφοροποίηση στο βαθμό ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών και της επαγγελματικής ευημερίας τους ανάλογα με τα χαρακτηριστικά της σχολικής μονάδας στην οποία εργάζονται (μέγεθος, τύπος σχολείου, περιοχή σχολείου) καθώς και με το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο των μαθητών τους;

Δ) Υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών μιας σχολικής μονάδας και του βαθμού επαγγελματικής ευημερίας των εκπαιδευτικών της;

Ο σκοπός λοιπόν αυτής της ερευνητικής εργασίας είναι αφενός να περιγράψει τις έννοιες ψυχική ανθεκτικότητα και επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών και τις διαστάσεις τους και αφετέρου να αποτυπώσει τη σχέση της ψυχικής ανθεκτικότητας των

εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με την επαγγελματική τους ευημερία καθώς και τους δημογραφικούς και περιβαλλοντικούς παράγοντες που τις επηρεάζουν.

1.3 Σπουδαιότητα της έρευνας

Δυστυχώς η μελέτη της ψυχικής ανθεκτικότητας των μαθητών έχει επισκιάσει τις έρευνες για την ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών. Μέχρι σήμερα η εκπαιδευτική έρευνα έχει επικεντρώσει τις μελέτες της στην ψυχική ανθεκτικότητα των μαθητών υποχρεωτικής εκπαίδευσης (Henderson & Milstein, 2008· Thomsen, 2002· Waxman, Padron & Gray, 2004) και η έρευνα της ψυχικής ανθεκτικότητας στους ενήλικες είναι ελλιπής. Κι άλλοι παράγοντες εκτός από την τεχνολογία έχουν συμβάλει σε μια κοινωνία που μεταβάλλεται και στην ανάγκη να ενεργεί κανείς αποτελεσματικά μέσα σε προκλητικές καταστάσεις σε όλες τις πτυχές της ζωής. Σύμφωνα με την Grotberg η ανθεκτικότητα ορίζεται ως «η ικανότητα του ανθρώπου να αντιμετωπίσει, να ξεπεράσει, να μάθει από, ή ακόμη και να μεταμορφωθεί από τις αναπόφευκτες αντιξοότητες της ζωής» (2003, σελ.6). Μίλησε για το σημαντικό ρόλο των σχολείων στην προώθηση της ψυχικής ανθεκτικότητας σε μαθητές, που σ' αυτή την περίοδο της ανάπτυξης του ατόμου οι προοπτικές μάθησης είναι οι μεγαλύτερες, και σε εκπαιδευτικούς, οι οποίοι έχουν τη δυνατότητα να προκαλέσουν ισχυρή εντύπωση στους μαθητές τους όταν οι ίδιοι είναι ψυχικά ανθεκτικοί. Οι Henderson και Milstein (2008) υποστηρίζουν ότι πρέπει να προωθήσουμε ένα υγιές, γεμάτο αυτοπεποίθηση, αποτελεσματικό δυναμικό εκπαιδευτικών αν θέλουμε οι εκπαιδευτικοί μας να είναι πρόθυμοι και ικανοί να υποστηρίξουν τις ανάγκες των μαθητών τους για ψυχική ανθεκτικότητα. Τονίζουν τη σημασία του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος για την ανάπτυξη της ανθεκτικότητας, όταν λένε ότι περισσότερο από κάθε θεσμικό όργανο, εκτός από την οικογένεια, τα σχολεία μπορούν να παρέχουν το περιβάλλον και τις συνθήκες που ενισχύουν την ψυχική ανθεκτικότητα στη νεολαία του σήμερα και στους ενήλικες του αύριο. Η επίτευξη των δεδηλωμένων στόχων της ακαδημαϊκής επιτυχίας και της επιτυχίας στη ζωή γενικότερα για όλους τους σπουδαστές, προϋποθέτει την ανθεκτικότητα του προσωπικού. Οι Henderson και Milstein ενίσχυσαν την άποψη ότι η πλειοψηφία των ερευνών για την ψυχική ανθεκτικότητα έτεινε να επικεντρωθεί στα παιδιά και στους εφήβους, και ότι η κατανόηση του τρόπου με τον οποίο οι ενήλικες εκτίθενται στο προσωπικό και εργασιακό άγχος μόλις εμφανιζόταν. Δήλωσαν, ωστόσο, ότι η διαδικασία της οικοδόμησης της ψυχικής ανθεκτικότητας είναι παρόμοια και για τα παιδιά και για τους ενήλικες καθώς η έκθεση σε αντιξοότητες αυξάνει τους προστατευτικούς παράγοντες ενός ατόμου, πράγμα το οποίο

τελικά το βοηθά να προσαρμοστεί στις μελλοντικές αντιξοότητες χωρίς σημαντική αναστάτωση στη ζωή του, ανεξάρτητα από την ηλικία.

Η έρευνα για την ψυχική ανθεκτικότητα ξεκίνησε μόλις πριν από μερικές δεκαετίες. Στην αρχή πίστευαν πως είτε γεννιέσαι ψυχικά ανθεκτικός είτε όχι, όμως τελικά διαπίστωσαν πως η ψυχική ανθεκτικότητα είναι ένα χαρακτηριστικό που μαθαίνεται και μάλιστα ορισμένοι ψυχολόγοι ισχυρίζονται πως αναπτύσσουν ευκολότερα την ψυχική τους ανθεκτικότητα οι μη ψυχικά ανθεκτικοί άνθρωποι (Coutu, 2002). Πολλοί συγγραφείς σ' αυτό το πεδίο έχουν υποστηρίξει ότι η ψυχική ανθεκτικότητα δεν είναι σπουδαία μόνο για τους νέους εκπαιδευτικούς αλλά για όλους αφού μπορεί να ενισχύσει την αποτελεσματικότητά τους, να αυξήσει την ικανοποίηση από το επάγγελμά τους και να προετοιμάσει καλύτερα τους εκπαιδευτικούς να προσαρμοστούν στις συνθήκες εργασίας τους που κάθε φορά αλλάζουν (Bobek, 2002· Gu & Day, 2007· Howard & Johnson, 2004).

Οι εκπαιδευτικοί είναι οι σημαντικοί ενήλικες στη σχολική ζωή των παιδιών, και υπάρχουν κάποιες ενδείξεις ότι η ευημερία των εκπαιδευτικών, τουλάχιστον έμμεσα, έχει σημαντικές επιπτώσεις στην κοινωνικο-συναισθηματική προσαρμογή των παιδιών και την ακαδημαϊκή τους επίδοση (Hamre & Pianta, 2004· Malmberg & Hagger, 2009· Moolenaar, 2010· Roth, Raul, Ludes & Willinger, 2007). Άλλωστε οι εκπαιδευτικοί είναι οι φορείς της αλλαγής, και η εμπάθυνση στη μελέτη της ευημερίας τους μπορεί να προσθέσει στη διάδοση των προγραμμάτων παρέμβασης στα σχολεία (Lochman, 2003). Η έρευνα για την ευημερία των εκπαιδευτικών έχει επικεντρωθεί σε μεγάλο βαθμό στο στρες και την επαγγελματική εξουθένωση. Οι οργανωτικές και κοινωνικές πιέσεις, όπως ο φόρτος εργασίας της διοίκησης, τα θέματα διαχείρισης της τάξης, και η έλλειψη υποστήριξης επόπτη και ομάδας έχουν μελετηθεί εκτενώς.

Επειδή το επάγγελμα των εκπαιδευτικών είναι εξαιρετικά απαιτητικό, η πολυπλοκότητα των σχέσεων και η ψυχολογική επίδραση που έχουν στον εκπαιδευτικό έχουν γίνει αντικείμενο πολλών επιστημονικών ερευνών. Ως τώρα έχουν μελετηθεί, σ' ορισμένες περιπτώσεις και πολύ αναλυτικά, η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών με τις τρεις της διαστάσεις (συναισθηματική εξάντληση, αποπροσωποποίηση, προσωπική επίτευξη), η επαγγελματική ικανοποίηση, η σύγκρουση εργασίας – οικογένειας και εν γένει το στρες των εκπαιδευτικών. Πιο συγκεκριμένα η επαγγελματική εξουθένωση σύμφωνα με τον Freudenberger (1974) είναι η απώλεια ενδιαφέροντος για τους ανθρώπους με τους οποίους κάποιος εργάζεται, φαινόμενο που έχει γίνει αντικείμενο πολλών ερευνών (Anderson & Iwanicki, 1984· Friesen & Sarros, 1989· Guglielmi & Tatrow, 1998· Jaoul & Kovess,

2004· Κάντας, 2001· Kantas & Vassilaki, 1997· Mo, 1991· Moya-Albiol, Serrano & Salvador, 2010· Redo, 2009· Schwab, Jackson & Schuler, 1986· Travers & Cooper, 1996· VanTonder & Williams, 2009· Vandenberghe & Huberman, 1999). Ως προς την επαγγελματική ικανοποίηση αξίζει να αναφερθεί ότι για τον όρο αυτό έχουν κατά καιρούς διατυπωθεί διάφοροι ορισμοί (Granny, Smith & Stone, 1992· Κάντας, 1998· Locke 1969· Rice, Gentile & McFarlin, 1991· Spector, 2000· Warr, 1987) που σε γενικές γραμμές την ταυτίζουν με τα θετικά συναισθήματα που έχει κάποιος για την εργασία του. Οι Zembylas & Papanastasiou (2006) υποστηρίζουν ότι η διδασκαλική επαγγελματική ικανοποίηση αφενός αναφέρεται στη σχέση του εκπαιδευτικού με το διδακτικό του ρόλο και αφετέρου στο πώς αντιλαμβάνεται ο εκπαιδευτικός τη σχέση ανάμεσα σ' αυτό που αποζητά από την εργασία και σ' αυτό που νιώθει ότι του προσφέρει αυτή. Γι' αυτό το λόγο οι Granny, Smith & Stone (1992) θεωρούν ότι η εργασιακή ικανοποίηση συνδέεται με τη στάση του ατόμου απέναντι στην εργασία του, που προέρχεται από τη σύγκριση που κάνει ανάμεσα στα οφέλη που αποκομίζει και σ' αυτά που θα επιθυμούσε να έχει. Επομένως, επεκτείνοντας τις παραπάνω θέσεις φαίνεται ότι η επαγγελματική ικανοποίηση ως έννοια αναφέρεται στη σημαντικότητα του επιτελούμενου έργου, στις εργασιακές ευκαιρίες που παρουσιάζονται και στην εργασιακή ασφάλεια που νιώθει ο εργαζόμενος στο χώρο της εργασίας του. Ωστόσο, όπως επισημαίνει ο Warr (2005, 2007) η επαγγελματική ικανοποίηση μελετά την ευχαρίστηση και εν γένει τα συναισθήματα που βιώνει ο εργαζόμενος, χωρίς όμως να περιλαμβάνει την κατάσταση ενεργητικότητας και διέγερσης που χαρακτηρίζει την επαγγελματική ευημερία. Η επαγγελματική ευημερία ως έννοια αναφέρεται στην ευχαρίστηση που νιώθει ο εργαζόμενος από τις αμοιβές του, τις συνθήκες εργασίας, το φόρτο εργασίας του, τις σχέσεις του με τα μέλη της εργασιακής κοινότητας στην οποία εργάζεται και την επαγγελματική του ικανότητα (Danna & Griffin, 1999).

Εύλογα προκύπτει από τα παραπάνω ότι χρειάζεται στη σημερινή ελληνική κοινωνικοοικονομική πραγματικότητα να εξεταστεί ο βαθμός της επαγγελματικής ευημερίας των εκπαιδευτικών, αν αναλογιστούμε τις υψηλές μειώσεις που έχουν γίνει στο μισθό τους, την απαξίωση που εισπράττουν από την κοινωνία, τις κακές συνθήκες εργασίας, τις ελλείψεις στην υλικοτεχνική υποδομή, την ελλιπή επιμόρφωσή τους και εν γένει τη μειωμένη χρηματοδότηση των σχολείων λόγω της οικονομικής κρίσης. Δεν έχει μελετηθεί συστηματικά και σε βάθος η ευημερία των εκπαιδευτικών στο χώρο του σχολείου, όπως αυτή προσδιορίζεται από τις συνθήκες εργασίας, το φόρτο εργασίας του εκπαιδευτικού, την εργασιακή κοινότητα και τις δυνατότητες για επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού.

Στην Ελλάδα η επίδραση της ψυχικής ανθεκτικότητας στην επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών δεν έχει διερευνηθεί καθόλου, ενώ μεγαλύτερη βαρύτητα έχει δοθεί στην ευημερία των μαθητών (Ainley, Withers, Underwood & Frigo, 2006· Konu & Rimpela, 2002) και πολύ λιγότερο των εκπαιδευτικών (Saaranen, Tassavainen, Kiviniemi & Vertio, 2007· Van Horn, Taris, Schaufeli & Schreurs, 2004).

Η παρούσα έρευνα στρέφεται προς αυτή την κατεύθυνση, διερευνώντας το κατά πόσο η ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών σχετίζεται με την επαγγελματική ευημερία του εκπαιδευτικού. Η παραπάνω σχέση έχει γίνει εν μέρει αντικείμενο έρευνας στο εξωτερικό, (Bobek, 2002· Gu & Day, 2006· Pretsch et al., 2012) και βρέθηκε ότι η ψυχική ανθεκτικότητα προβλέπει την ευημερία στους εκπαιδευτικούς, όμως θα πρέπει να ερευνηθεί εκτενέστερα αφού δεν έχει αναλυθεί επαρκώς η σχέση της επαγγελματικής ευημερίας (occupational well being) με την ψυχική ανθεκτικότητα (teacher resiliency) του εκπαιδευτικού. Η προτεινόμενη λοιπόν έρευνα είναι πρωτότυπη και μοναδική στο χώρο της και η διεξαγωγή της κρίθηκε απαραίτητη ώστε να εμπλουτιστεί η επιστημονική γνώση στον υπό εξέταση τομέα καθώς αποσκοπεί στο να καλύψει τα υπάρχοντα ερευνητικά κενά, ενώ ταυτόχρονα εστιάζει στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, όπου η πίεση που δέχονται οι εκπαιδευτικοί ιδιαίτερα στο λύκειο είναι μεγάλη, δεδομένου ότι σήμερα το λύκειο είναι ο προθάλαμος για την εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

1.4 Διασαφήνιση εννοιών και όρων

Σύμφωνα με την Benard (1991) ο κάθε άνθρωπος έχει την ικανότητα να ανακάμψει μετά από μια αρνητική κατάσταση. Μέσα από την εξασφάλιση ενός υποστηρικτικού περιβάλλοντος που προάγει την ψυχική ανθεκτικότητα (resiliency), μπορεί να αναδειχτεί η δύναμη για να ξεπεράσει την όποια δυσκολία. Οι Wolin & Wolin (1993) ανέπτυξαν το μοντέλο της αλλαγής, που περιγράφει επτά χαρακτηριστικά των ψυχικά ανθεκτικών ανθρώπων: Διορατικότητα, ανεξαρτησία, σχέσεις, πρωτοβουλία, δημιουργικότητα, χιούμορ και ηθική.

Οι Gupton & Slick (1996) πρόσθεσαν, επίσης, την επιμονή, την αποφασιστικότητα και την αισιοδοξία ως χαρακτηριστικά της ανθεκτικότητας (Christman & McClellan, 2007). Για την Masten (1994) η ψυχική ανθεκτικότητα δηλώνεται στο πώς η αποτελεσματικότητα στο περιβάλλον επιτυγχάνεται, διατηρείται ή επανακύπτει άσχετα από την αντιξοότητα. Η ψυχική ανθεκτικότητα είναι πιο γνωστή ως διαδικασία και όχι ως χαρακτηριστικό ενός

ατόμου (Masten, 1999· Patterson & Kelleher, 2005). Παρόλο που φαίνεται ότι μερικά άτομα έχουν μια εγγενή προδιάθεση που συμβάλλει στην ανάπτυξη της ψυχικής ανθεκτικότητας, π.χ. να είναι εξωστρεφή και κοινωνικά, (Werner & Smith, 2001 στο Henderson & Milstein, 2008), τα περισσότερα από τα χαρακτηριστικά που σχετίζονται με την ανθεκτικότητα μπορούν να καλλιεργηθούν μέσω μαθησιακής διαδικασίας (Higgins, 1994 στο Henderson & Milstein, 2008).

Ορίζεται, επομένως, η ψυχική ανθεκτικότητα ως μια δυναμική διαδικασία στην οποία κάποιες εσωτερικές ικανότητες για παράδειγμα ο δείκτης νοημοσύνης, αλλά και η επίδραση συγκεκριμένων εξωτερικών θετικών παραγόντων για παράδειγμα η καλή γονεϊκή φροντίδα μπορούν να επιτύχουν σημαντικά, θετικά αναπτυξιακά αποτελέσματα ακόμη και σε ένα αντίξοο πλαίσιο (Fergusson & Horwood, 2003· Yates, Egeland & Sroufe 2003). Όντως, η παρουσία θετικών εξωγενών παραγόντων/ενισχύσεων φαίνεται να είναι απαραίτητη στην ανάπτυξη της ψυχικής ανθεκτικότητας. Η ύπαρξη για παράδειγμα μιας σταθερής σχέσης με ένα περιποιητικό/προστατευτικό και συναισθηματικά σταθερό ενήλικα, η ύπαρξη των συμμαθητών και οι φιλίες στην πρώιμη παιδική ηλικία φαίνεται ότι αντικειμενικά, αντισταθμίζουν τις δυσχερείς επιδράσεις μιας πληθώρας στρεσογόνων και αρνητικών εμπειριών. Επίσης, η στήριξη φαίνεται ότι περιορίζει τις επιπτώσεις που έχει η δυσχερής γονική φροντίδα και πιο συγκεκριμένα την ανάπτυξη προβλημάτων συμπεριφοράς. Κάτι τέτοιο, βέβαια, εξαρτάται και από τις ικανότητες του παιδιού να αναπτύσσει και να διατηρεί επαρκείς διαπροσωπικές σχέσεις με τους συνομηλίκους του.

Επιπλέον, σύμφωνα με τον Siebert (2005), του Resilience Center η ψυχική ανθεκτικότητα ορίζεται ως η ικανότητα να ανακάμψει κανείς γρήγορα από μια κακοτυχία. Είναι η ανθρώπινη δυνατότητα να ανακάμψει κανείς από μια ασθένεια ή μια ατυχία χωρίς να δυσλειτουργεί εξαιτίας της κατάστασης που πέρασε. Είναι η ικανότητα του ατόμου να ξεπερνά, να αντιμετωπίζει και να γίνεται πιο δυνατό από τις δυσμενείς καταστάσεις που περνά.

Η ευημερία (well-being), είναι μια έννοια που στον τομέα της ψυχολογίας και της εκπαίδευσης έχει διερευνηθεί τα τελευταία σαράντα χρόνια στις δυτικές κοινωνίες κυρίως. Έτσι έχουν διατυπωθεί κατά καιρούς ποικίλοι ορισμοί και έχουν υιοθετηθεί ποικίλα μοντέλα ενώ έχει δοθεί αρκετή έμφαση και στην ευημερία των μαθητών μέσα στο σχολείο, καθώς η κατάκτηση της ευημερίας θεωρείται ένας ξεχωριστός στόχος του σχολείου. Η ευημερία ταυτίζεται με τη θετική συναισθηματική κατάσταση η οποία προκύπτει από την αρμονική συνύπαρξη των ειδικών περιβαλλοντικών παραγόντων, των προσωπικών αναγκών και των

προσδοκιών των εκπαιδευτικών (Aelterman et al., 2007). Επομένως, η ευημερία των εκπαιδευτικών στο σχολείο συνεπάγεται έναν υγιή εκπαιδευτικό και μια υγιή επαγγελματική ζωή, όπου θα έχει δυνατότητα ο κάθε εκπαιδευτικός για προσωπική ανάπτυξη, θετικές σχέσεις με συναδέλφους, κοινωνική αναγνώριση και πνευματική ολοκλήρωση (Keyes, 1998). Εύλογα, λοιπόν, απορρέει το συμπέρασμα ότι η ευημερία των εκπαιδευτικών έχει συνδεθεί στενά με την επαγγελματική ανάπτυξη, τη δημιουργικότητα, την παραγωγικότητα και την κοινωνική προσφορά του εκπαιδευτικού στο σχολείο. Αναλυτικότερα, η ευημερία ως συνδυασμός προσωπικής και επαγγελματικής ανάπτυξης είναι μια ικανή συνθήκη για να νιώθουν οι εκπαιδευτικοί αποτελεσματικοί (Day & Gu, 2009) και χρήσιμοι γι' αυτό που προσφέρουν.

Επίσης, αξίζει να σημειωθεί ότι εδώ ο όρος 'ευημερία' δεν ταυτίζεται με την επαγγελματική ικανοποίηση ή την επαγγελματική εξουθένωση, καθώς επεκτείνεται πέρα από αυτές, διότι λαμβάνει υπόψη και τη σωματική και κοινωνική κατάσταση του εκπαιδευτικού. Αναλυτικότερα οι Danna και Griffin (1999) θεωρούν ότι η επαγγελματική ικανοποίηση είναι ένα κεντρικό θέμα της επαγγελματικής ευημερίας, άποψη που την υιοθετούν οι Van Horn et al. (2004) και οι Clegg & Wall (1981). Ειδικότερα, οι Wanous και Lawler (1972) αναφέρουν ξεκάθαρα ότι η επαγγελματική ικανοποίηση είναι δείκτης της επαγγελματικής ευημερίας. Αντίστοιχα ο Warr (2005, 2007) επισημαίνει ότι η επαγγελματική ικανοποίηση, η επαγγελματική εξουθένωση, η ένταση και η κατάθλιψη που προέρχεται από την εργασία και το ηθικό φρόνημα είναι τα στοιχεία εκείνα που χαρακτηρίζουν την επαγγελματική ευημερία.

Οι Danna και Griffin (1999) ορίζοντας την επαγγελματική ευημερία τη συνδέουν με την ικανοποίηση που λαμβάνει ο εργαζόμενος από τη δουλειά του και ειδικότερα από τις αμοιβές, από την επαγγελματική του εξέλιξη, από το φόρτο εργασίας και από τις σχέσεις του με τους συναδέλφους και τον ηγέτη. Διαπιστώνουμε δηλαδή ότι η επαγγελματική ευημερία είναι μια ευρύτερη έννοια από την επαγγελματική ικανοποίηση, καθώς η επαγγελματική ικανοποίηση εμπεριέχεται στην επαγγελματική ευημερία. Άλλοι πάλι ερευνητές όπως οι Parker, Baltes, Young, Huff, Altmann, LaCost & Roberts (2003) θεωρούν ότι η επαγγελματική ευημερία είναι η απουσία άγχους, επαγγελματικού στρες και επαγγελματικής εξουθένωσης. Αντίστοιχα οι Fritz & Sonnentag (2006) υποστηρίζουν ότι η απουσία επαγγελματικής εξουθένωσης συνεπάγεται ευημερία. Οι Tetrick & La Rocco (1987) προσδιορίζοντας τον όρο ευημερία τον ταυτίζουν με την απουσία άγχους και κατάθλιψης. Ωστόσο, πρέπει να τονιστεί πως η απουσία αρνητικών συναισθημάτων, δηλαδή η απουσία άγχους και επαγγελματικής εξουθένωσης δε συνεπάγεται αυτομάτως και την παρουσία

θετικών συναισθημάτων (Spreitzer, Sutcliffe, Dutton, Sonenshein & Grant, 2005). Τέλος οι Meyers & Diener (1995) υποστηρίζουν ότι η ευημερία έχει ένα θετικό και έναν αρνητικό πόλο. Για κάθε γνώρισμα του θετικού πόλου προτείνουν ένα αντίστοιχο στον αρνητικό πόλο. Την ευτυχία, τη χαρά, τον ενθουσιασμό, την ικανοποίηση τα κατατάσσουν στο θετικό πόλο, ενώ το άγχος, το στρες και την επαγγελματική εξουθένωση τα τοποθετούν στον αρνητικό.

Επομένως διαπιστώνουμε από τις παραπάνω έρευνες ότι η ευημερία είναι μια δυναμική κατάσταση που περιλαμβάνει θετικά και αρνητικά συναισθήματα, ενώ συγχρόνως αναφέρεται στο συνδυασμό των νοητικών/ψυχολογικών παραγόντων, όπως το συναίσθημα, η απογοήτευση, το άγχος με τους φυσικούς/σωματικούς παράγοντες, όπως τα καρδιακά προβλήματα και η γενική φυσική υγεία του εργαζόμενου. Η ευημερία ως έννοια ταυτίζεται αφενός με τη σωματική υγεία και αφετέρου με την ικανότητα του ατόμου να συνδυάσει αρμονικά τις ανάγκες και τις προσδοκίες του με τις αναπτυξιακές ευκαιρίες που παρουσιάζονται στην καθημερινή του ζωή (Pollard & Lee, 2003). Ειδικότερα στο χώρο της εργασίας η επαγγελματική ευημερία του εργαζόμενου αντιπροσωπεύει τις φυσικές, νοητικές και συναισθηματικές πλευρές της υγείας του που αλληλεπιδρούν και επιδρούν στα άτομα με περίπλοκο τρόπο (Dejoy & Wilson, 2003).

1.5 Μεθοδολογία

Αναφορικά με τη μεθοδολογία, η προσέγγιση της έρευνας ήταν η ποσοτική. Η πλειοψηφία των ερευνών, που αφορούν τις έννοιες με τις οποίες θα ασχοληθούμε στην παρούσα εργασία, στηρίζονται σε ποσοτικές μεθόδους και σε εργαλεία όπως τα ερωτηματολόγια με κλίμακες, η αξιοπιστία και η εγκυρότητα των οποίων επιβεβαιώνονται από πολλούς ερευνητές που τις έχουν ήδη χρησιμοποιήσει (Beckett, 2011· Saaranen et al., 2007· Wagnild & Young, 1993).

Η παρούσα λοιπόν έρευνα στηρίχθηκε στη χρήση ερωτηματολογίου κλειστών ερωτήσεων που διανεμήθηκε σε 200 εκπαιδευτικούς που διδάσκουν σε σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη Θεσσαλία και στη Στερεά Ελλάδα. Οι ερωτήσεις αναφέρονταν στη σχολική χρονιά 2012-2013.

1.6 Δομή και οργάνωση της εργασίας

Στα κεφάλαια που ακολουθούν προσεγγίστηκε θεωρητικά και ερευνητικά το θέμα μέσα από μια συνολική ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας. Αρχικά, στο κεφάλαιο 1, παρουσιάστηκε η προβληματική αυτής της έρευνας τονίζοντας τη σπουδαιότητά της στο γενικότερο ερευνητικό πεδίο, το βασικό σκοπό που είχε ως μελέτη και τη μεθοδολογία που ακολουθήθηκε, τις βασικές έννοιες και γενικά την όλη οργάνωση της εργασίας.

Στο κεφάλαιο 2, που είναι το θεωρητικό μέρος της βιβλιογραφικής ανασκόπησης του θέματος, εξετάστηκαν η εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου ψυχική ανθεκτικότητα, οι διαστάσεις του και η προαγωγή της ψυχικής ανθεκτικότητας στη σχολική κοινότητα. Ακόμη, συζητήθηκε η έννοια της επαγγελματικής ευημερίας του εκπαιδευτικού στο χώρο του σχολείου, λαμβάνοντας υπόψη τέσσερις παραμέτρους που επηρεάζουν την καθημερινή παρουσία των εκπαιδευτικών στο σχολείο: α) εργασιακές συνθήκες, β) φόρτος εργασίας, γ) εργασιακή κοινότητα, δ) επαγγελματική ικανότητα και ευκαιρίες για επαγγελματική ανάπτυξη. Η προσέγγιση αυτή στηρίζεται στο μοντέλο που υιοθέτησαν οι Saaranen et al. (2007) για την επαγγελματική ευημερία στο χώρο του σχολείου.

Το κεφάλαιο 3 αποτελεί το ερευνητικό κομμάτι της παρούσας μελέτης, όπου αναλύεται η μέθοδος που ακολουθήθηκε για τον έλεγχο των ερευνητικών ερωτημάτων, τα ερευνητικά ερωτήματα, οι συμμετέχοντες και τα ερευνητικά εργαλεία, η διαδικασία της έρευνας, καθώς και οι μεθοδολογικές επιλογές και η διαδικασία επεξεργασίας των ερευνητικών δεδομένων.

Στο κεφάλαιο 4 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας μέσα από τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν και επιχειρείται η ερμηνεία και ο σχολιασμός των ευρημάτων της ποσοτικής ανάλυσης και στο κεφάλαιο 5 γίνεται μία κριτική συζήτηση των τελικών πορισμάτων σε σχέση με τα ερευνητικά ερωτήματα και τη βιβλιογραφική ανασκόπηση που αναπτύχθηκε στο θεωρητικό μέρος και των προτάσεων για μελλοντικές έρευνες, που αναμένεται να αποτελέσει τη βάση για περαιτέρω έρευνα του φαινομένου της ψυχικής ανθεκτικότητας και της επαγγελματικής ευημερίας με ιδιαίτερη έμφαση στους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Τέλος, εξάγονται ορισμένα συμπεράσματα σχετικά με τα αποτελέσματα της έρευνας και τις δύο αυτές έννοιες ψυχική ανθεκτικότητα και επαγγελματική ευημερία.

Κεφάλαιο 2ο: Ψυχική ανθεκτικότητα

2.1 Ορισμός Ψυχικής Ανθεκτικότητας

Η Ψυχική Ανθεκτικότητα έχει αποτελέσει τις τελευταίες δεκαετίες το επίκεντρο πολλών ερευνών. Δεν υπάρχει ένας παγκόσμια κοινά αποδεκτός ορισμός για τον όρο Ψυχική Ανθεκτικότητα, {resiliency (όταν αναφερόμαστε στον όρο σαν χαρακτηριστικό της προσωπικότητας) και resilience (όταν αναφερόμαστε στην ικανότητα παρά τις αντιξοότητες)} (Luthar & Cicchetti, 2000) και πολλοί συγγραφείς, μέσα και έξω από το πεδίο της εκπαίδευσης, επινόησαν τους δικούς τους ορισμούς μέσα από τις έρευνές τους. Η ψυχική ανθεκτικότητα αναφέρεται στη δυναμική διαδικασία της θετικής προσαρμογής, παρά την ύπαρξη δύσκολων και αντίξοων συνθηκών και παρά την έκθεση σε παράγοντες επικινδυνότητας (Luthar, Cicchetti & Becker, 2000· Luthar, 2006· Masten, 2001). Σύμφωνα με την Benard (1991) ο κάθε άνθρωπος έχει την ικανότητα να ανακάμψει μετά από μια αρνητική κατάσταση. Μέσα από την εξασφάλιση ενός υποστηρικτικού περιβάλλοντος που προάγει την ψυχική ανθεκτικότητα, μπορεί να ξεπηδήσει η δύναμη για να ξεπεράσει την όποια δυσκολία. Η ανάπτυξη της ψυχικής ανθεκτικότητας είναι μια διαδικασία που συμβαίνει στο χρόνο και σε συγκεκριμένο αλληλεπίδρασης ατόμου – περιβάλλοντος (Egeland, Carlson & Sroufe, 1993). Η ψυχική ανθεκτικότητα είναι ένα χαρακτηριστικό που διαφέρει από άτομο σε άτομο και μπορεί να αναπτυχθεί ή να μειωθεί κατά τη διάρκεια του χρόνου, μια δυναμική και συνεχιζόμενη διαδικασία που ανάλογα με τις συνθήκες του περιβάλλοντος μπορεί να μεταβάλλεται (Luthar, Cicchetti, & Becker, 2000· Reyes & Elias, 2011). Επομένως, αναλόγως του πλαισίου και της αλληλεπίδρασης μιας σειράς ατομικών και κοινωνικών παραγόντων, τα άτομα μπορεί να είναι ψυχικώς ανθεκτικά σε μια περίοδο της ζωής τους αλλά όχι σε άλλες (Rutter, 2006). Η αναπτυξιακή εξέλιξη και οι μεταβαλλόμενες συνθήκες της ζωής μπορούν να επηρεάσουν σε μεγάλο βαθμό την ψυχική ανθεκτικότητα, η οποία αφορά μια πολυεπίπεδη αλληλεπίδραση μεταξύ των προστατευτικών παραγόντων και παραγόντων επικινδυνότητας του ατόμου και του ευρύτερου περιβάλλοντός του (Condly, 2006· Olsson, Bond, Burns, Vella-Brodrick, & Sawyer, 2003) και εκτείνεται πέραν της έννοιας ενός σταθερού ατομικού γνωρίσματος ή χαρακτηριστικού (Luthar et al., 2000· Rutter, 2006).

Αν και έχει υποστηριχθεί ότι οι δεξιότητες, οι ευκαιρίες και οι σχέσεις που προωθούν την ψυχική ανθεκτικότητα μπορούν να παρέχονται στα σχολεία (Storer, Cychosz, & Licklider, 1995), μόνο μερικές μελέτες έχουν εξετάσει πραγματικά την ψυχική ανθεκτικότητα

στα σχολεία. Το μεγαλύτερο μέρος της έρευνας σε αυτόν τον τομέα έχει επικεντρωθεί στη σύγκριση ψυχικά ανθεκτικών και ψυχικά μη ανθεκτικών σπουδαστών με σημαντικά ατομικά και οικογενειακά χαρακτηριστικά, και στις βασικές διαδικασίες στην τάξη που έχουν προταθεί για την ενίσχυση της ανθεκτικότητας. Τα σχολεία οικοδομούν την ψυχική ανθεκτικότητα στους μαθητές μέσα από τη δημιουργία ενός περιβάλλοντος φροντίδας και προσωπικών σχέσεων. Τα θεμέλια αυτής της σχέσης είναι οι εκπαιδευτικοί που έχουν στάση οικοδόμησης της ψυχικής ανθεκτικότητας (Henderson & Milstein, 2008). Οι εκπαιδευτικοί που διαπλάθουν συμπεριφορές που προωθούν την ψυχική ανθεκτικότητα στους μαθητές τους, συχνά αποκαλούνται «ανάστροφοι» δάσκαλοι (Benard, 1997). Οι ανάστροφοι εκπαιδευτικοί προωθούν και διαπλάθουν τρεις (3) προστατευτικούς παράγοντες που μειώνουν τον κίνδυνο κι επιτρέπουν θετική εξέλιξη με την κάλυψη των βασικών αναγκών των μαθητών για την ασφάλεια, την αγάπη και την αίσθηση του «ανήκειν» : το σεβασμό, τη δύναμη, και την ολοκλήρωση της μάθησης (Benard, 1991).

Ο όρος ψυχική ανθεκτικότητα στην ψυχολογία σημαίνει την τάση ενός ατόμου να αντιμετωπίζει με επιτυχία το άγχος και την αντιξοότητα (Patterson & Kelleher, 2005). Η ψυχική ανθεκτικότητα είναι πιο γνωστή ως διαδικασία και όχι ως χαρακτηριστικό ενός ατόμου (Masten, 1999· Patterson & Kelleher, 2005). Η ψυχική ανθεκτικότητα είναι το αποτέλεσμα μιας δυναμικής σχέσης μεταξύ των επιμέρους παραγόντων κινδύνου και προστασίας (Benard, 2004).

Οι μελέτες που διερευνούν τους καθοριστικούς παράγοντες της ψυχικής ανθεκτικότητας έχουν εστιάσει ή στο ρίσκο (Schoon, Parsons, & Sacker, 2004) ή σε προστατευτικούς παράγοντες (Finn & Rock, 1997· Mrazek & Mrazek, 1987· Judge, 2005· Leontopoulou, 2006· Shoon et al., 2004). Αντίθετα οι έρευνες πάνω στη διαδικασία της ψυχικής ανθεκτικότητας συμφωνούν ότι η ψυχική ανθεκτικότητα είναι μια δυναμική αλληλεπίδραση ανάμεσα σε περιβαλλοντικούς και προσωπικούς παράγοντες (Freitas & Downey, 1998· Morales, 2000· Harvey & Delfabbro, 2004).

Η σημασία και ο λειτουργικός ορισμός της ψυχικής ανθεκτικότητας έχουν αποτελέσει το επίκεντρο αντιθέσεων ανάμεσα στους ειδικούς (Luthar, Cicchetti, & Becker, 2000· Masten, 1999). Εντούτοις, παρατηρείται σημαντική σύγκλιση στο γεγονός ότι υπάρχουν άτομα, τα οποία θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν ψυχικώς ανθεκτικά με βάση οποιονδήποτε ορισμό ή προσέγγιση της ψυχικής ανθεκτικότητας. Επιπλέον τα ευρήματα στη βιβλιογραφία παρουσιάζουν ομοιότητες και οδηγούν σε παρεμφερή συμπεράσματα ακόμα και αν προέρχονται από έρευνες που υιοθετούν διαφορετικές προσεγγίσεις της ψυχικής

ανθεκτικότητας. Ψυχική ανθεκτικότητα είναι η ικανότητα να αποφεύγει κανείς τις αντιξοότητες. Όταν αισθανθεί άγχος ή αντιμετωπίσει αντιξοότητα ή κάποιο τραύμα, θα αισθάνεται ταυτόχρονα θυμό, θλίψη και πόνο, αλλά θα μπορεί να λειτουργεί και σωματικά και ψυχολογικά (Bonanno & Mancini, 2008). Σχέσεις που δημιουργούν αγάπη και εμπιστοσύνη, παρέχουν πρότυπα και προσφέρουν ενθάρρυνση και επιβεβαίωση και βοηθούν να ενισχυθεί η ψυχική ανθεκτικότητα ενός ατόμου (Bonanno & Mancini, 2008· Netuveli, Blane, Wiggins, Montgomery, & Hildon, 2008). Συμπερασματικά θα λέγαμε ότι η ψυχική ανθεκτικότητα είναι μια διαδικασία που μπορεί να εξελιχθεί και με την υποστήριξη από το άμεσο περιβάλλον το άτομο αναπτύσσει μεγάλη ψυχική ανθεκτικότητα και αντιμετωπίζει με δύναμη όλες της αντιξοότητες στη ζωή του. Χωρίς το στρες δεν μπορεί να εξελιχθεί η διαδικασία της ψυχικής ανθεκτικότητας. Κάθε στρεσογόνο παράγοντας προσφέρει μια ευκαιρία πρόσβασης στους προστατευτικούς παράγοντες και το χτίσιμο της ψυχικής ανθεκτικότητας (Doney, 2010).

Η ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών γίνεται αντιληπτή στη βιβλιογραφία ως εξής :

- «διαδικασία ανάπτυξης που συμβαίνει με την πάροδο του χρόνου» που περιλαμβάνει «την ικανότητα να προσαρμόζεται σε ποικίλες καταστάσεις και την αύξηση της ικανότητας ενός ατόμου για την αντιμετώπιση των δυσμενών συνθηκών» (Bobek, 2002, p. 202).

- «συγκεκριμένες στρατηγικές που τα άτομα χρησιμοποιούν όταν αντιμετωπίζουν μια δυσμενή κατάσταση» (Castro, Kelly & Shih, 2010, p. 623).

- «ένας τρόπος αλληλεπίδρασης με τα γεγονότα στο περιβάλλον που δραστηριοποιείται και προωθείται σε περιόδους στρες» (Tait, 2008, p. 58).

- η ανθεκτικότητα σχετίζεται με τη «ρύθμιση των συναισθημάτων και την αποτελεσματική αλληλεπίδραση σε κοινωνικά περιβάλλοντα» (Tait, 2008, p. 72).

2.2 Διαστάσεις της ψυχικής ανθεκτικότητας

Η έννοια της ψυχικής ανθεκτικότητας περιλαμβάνει την αξιολόγηση δύο σημαντικών διαστάσεων. Η πρώτη διάσταση αφορά στο κατά πόσο ένα άτομο τα καταφέρνει καλά στη ζωή του κυρίως σε σχέση με ένα σύνολο αναμενόμενων συμπεριφορών και αναπτυξιακών επιτευγμάτων. Η δεύτερη διάσταση αφορά στο βαθμό της έκθεσης σε δύσκολες συνθήκες, είτε στο παρελθόν είτε στο παρόν, οι οποίες είναι δυνατό να θέσουν σε κίνδυνο την ομαλή

εξέλιξη και ανάπτυξη των ατόμων. Συνεπώς η μελέτη της ψυχικής ανθεκτικότητας προϋποθέτει τον σαφή ορισμό αφενός των αναμενόμενων αναπτυξιακών επιτευγμάτων και αφετέρου των κριτηρίων αξιολόγησης των συνθηκών επικινδυνότητας (Masten & Curtis, 2000).

Στη μελέτη της ψυχικής ανθεκτικότητας αυτό που έχει ιδιαίτερη σημασία είναι οι παράγοντες εκείνοι που κάνουν τη διαφορά και που συμβάλλουν στο να ξεπερνάει το άτομο τις αντιξοότητες και να τα καταφέρνει στη ζωή του. Σε αυτό το πλαίσιο έχουν μελετηθεί αρκετές έννοιες όπως οι εσωτερικές και εξωτερικές δυνατότητες (internal and external assets), οι πηγές στήριξης (resources) και οι προστατευτικοί παράγοντες (protective factors). Οι δυνατότητες αναφέρονται σε μετρήσιμα χαρακτηριστικά ατόμων ή καταστάσεων, τα οποία αποτελούν προβλεπτικούς παράγοντες για την ύπαρξη θετικών αποτελεσμάτων στο μέλλον ως προς κάποιο συγκεκριμένο κριτήριο ανάπτυξης (Morrison, Brown, D'Incau, O'Farrell, & Furlong, 2006). Για παράδειγμα ένα καλό νοητικό δυναμικό αποτελεί έναν παράγοντα που προβλέπει καλή γνωστική ανάπτυξη του παιδιού στο μέλλον. Οι πηγές στήριξης αναφέρονται κυρίως στα ανθρώπινα, κοινωνικά και υλικά "εφόδια" που διαθέτει το άτομο και τα χρησιμοποιεί στις διαδικασίες προσαρμογής. Για παράδειγμα η παροχή εκπαιδευτικών ευκαιριών αποτελεί μια διαθέσιμη πηγή την οποία μπορεί να χρησιμοποιήσει ένα παιδί κατά την προσαρμογή του στο κοινωνικό περιβάλλον. Τέλος, οι προστατευτικοί παράγοντες μπορεί να είναι ποιοτικά χαρακτηριστικά των ίδιων των ατόμων ή επίσης των πλαισίων στα οποία ανήκουν τα άτομα (οικογένεια, ευρύτερο περιβάλλον, κλπ.) τα οποία αμβλύνουν τις συνέπειες των δυσμενών καταστάσεων και επιτρέπουν στους μαθητές να επιτύχουν παρά τους υψηλούς παράγοντες επικινδυνότητας (Esquivel, Doll, & Oades-Sese, 2011). Για παράδειγμα το χιούμορ ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας, αποτελεί έναν προστατευτικό παράγοντα για το παιδί που μπορεί να τον αξιοποιήσει όταν βιώνει μια δύσκολη κατάσταση. Ουσιαστικά οι προστατευτικοί παράγοντες αποτελούν τις δυνατότητες που είναι σημαντικές όταν τα επίπεδα επικινδυνότητας είναι υψηλά (Masten, 1999; Masten & Reed, 2002). Οι προστατευτικοί παράγοντες μειώνουν την πιθανότητα εκδήλωσης προβλημάτων ή συσχετίζονται με αυξημένη πιθανότητα εμφάνισης θετικών αποτελεσμάτων και βελτίωσης της ψυχικής υγείας. Κάθε προστατευτικός παράγοντας συμβάλλει στην πρόληψη περισσότερων του ενός αρνητικών αποτελεσμάτων (Durlak, 1998). Έρευνες δείχνουν ότι παιδιά που εμφανίζουν ψυχική ανθεκτικότητα σε σοβαρές αντίξοες συνθήκες, χαρακτηρίζονται από μια σειρά προστατευτικών παραγόντων, όπως κοινωνικότητα, προσωπική αίσθηση επάρκειας και ελέγχου, καλή σχέση με τουλάχιστον ένα γονέα και

υποστήριξη από κάποιο άτομο στο ευρύτερο οικογενειακό ή κοινωνικό περιβάλλον (συγγενή, φίλο, εκπαιδευτικό) (Masten, 2011· Wright & Masten, 2005).

Σύμφωνα με τους Beltman, Mansfield & Price (2011) οι προστατευτικοί παράγοντες είναι οι :

- αλτρουιστικά κίνητρα (Sinclair, 2008)
- ισχυρή εσωτερική παρακίνηση (Chong & Low, 2009)
- υψηλή αυτο-αποτελεσματικότητα (Day, 2008)
- συναδελφική υποστήριξη
- ισχυρή ηγεσία που νοιάζεται (Howard & Johnson, 2004, p. 412)
- σχέσεις μέντορα (Olsen & Anderson, 2007),

ενώ οι ατομικοί – περιβαλλοντικοί παράγοντες κινδύνου είναι οι :

- αρνητική αυτοπεποίθηση και εμπιστοσύνη (Day, 2008)
- απροθυμία να ζητήσουν βοήθεια (Fantilli & McDougal, 2009)
- σύγκρουση μεταξύ των προσωπικών πεποιθήσεων και πρακτικών (Flores, 2006)
- διαχείριση της συμπεριφοράς (Howard & Johnson, 2004)
- μη υποστηρικτική ηγεσία / προσωπικό (Day, 2008)
- μεγάλος φόρτος εργασίας (Day, 2008)
- χρόνος που απαιτείται για τα μη διδακτικά καθήκοντα (Castro, et al., 2009)
- περιστασιακή απασχόληση (Jenkins, Smith & Maxwell 2009).

2.3 Χαρακτηριστικά του ψυχικά ανθεκτικού ατόμου

Πρόσφατα ερευνητές απέδειξαν ότι η ψυχική ανθεκτικότητα είναι η ικανότητα κάποιου να αντισταθεί στην άρνηση ακόμα κι αν δείχνει ότι δεν είναι καλά (Ungar, 2004· Werner & Smith, 2001). Τα άτομα με ψυχική ανθεκτικότητα διαχειρίζονται αποτελεσματικά την πίεση (Benard, 2004) διατηρούν το στόχο και την ένταση και παραμένουν αισιόδοξα και επίμονα, ακόμη και κάτω από αντιξοότητες, ανακάμπτουν γρήγορα από τις κακουχίες, και ισορροπούν αποτελεσματικά την προσωπική ζωή με την εργασία (Benard, 2004· Edward, Welch &

Chater, 2009). Το να έχεις υποστηρικτικές σχέσεις μέσα και έξω από την οικογένεια, είναι ένα βασικό στοιχείο του να είσαι ψυχικά ανθεκτικός.

Το ψυχικά ανθεκτικό άτομο είναι επαρκές κοινωνικά, διαθέτει τις αναγκαίες δεξιότητες για προσαρμογή, όπως την ικανότητα επίλυσης προβλημάτων, κριτική σκέψη και τη δυνατότητα ανάληψης πρωτοβουλιών. Επίσης θέτει στόχους και είναι αισιόδοξο σχετικά με τις μελλοντικές εξελίξεις, έχει ιδιαίτερα ενδιαφέροντα και κίνητρα για επιτυχία, προσωπική ανάπτυξη και βελτίωση (Benard, 1991), συνάπτει υγιείς και ζεστές σχέσεις με τους άλλους, αν και πολλοί ενήλικες όταν ήταν παιδιά δεν αντιλαμβάνονταν την ψυχική τους ανθεκτικότητα ούτε οι ίδιοι ούτε και οι άλλοι (Higgins, 1994). Οι Wolin & Wolin (1993) περιγράφουν επτά χαρακτηριστικά των ψυχικά ανθεκτικών ανθρώπων : Διορατικότητα, ανεξαρτησία, ικανότητα για σύναψη υγιών σχέσεων, πρωτοβουλία, δημιουργικότητα, χιούμορ και ηθική. Παρόλο που φαίνεται ότι μερικά άτομα έχουν μια εγγενή προδιάθεση, που συμβάλλει στην ανάπτυξη της ψυχικής ανθεκτικότητας, για παράδειγμα να είναι εξωστρεφή και κοινωνικά (Werner & Smith, 2001 στο Henderson & Milstein, 2008) τα περισσότερα από τα χαρακτηριστικά που σχετίζονται με την ανθεκτικότητα μπορούν να αποτελέσουν προϊόν της μαθησιακής διαδικασίας (Higgins, 1994 στο Henderson & Milstein, 2008). Η Poulou (2007) τονίζει ότι τα χαρακτηριστικά ενός ψυχικά ανθεκτικού ανθρώπου είναι : ενσυναίσθηση, διαίσθηση, απόλαυση, αυτεπάρκεια, ικανότητες επίλυσης κοινωνικών προβλημάτων και αυτοεκτίμηση (Dent & Cameron 2003). Επίσης κοινωνική ανεκτικότητα, αυτονομία και όραμα για το μέλλον (Howard & Johnson, 2000). Η Coutu (2002) συνοψίζει τα χαρακτηριστικά του ψυχικά ανθεκτικού ανθρώπου σε τρία : 1) αντιμετωπίζει την πραγματικότητα, 2) ψάχνει την ουσία και 3) είναι εφευρετικός.

Οι εκπαιδευτικοί που είναι ψυχικά ανθεκτικοί έχουν την τάση να ανταποκρίνονται θετικά σε μια στρεσογόνα τάξη ή σχολικό περιβάλλον, εφαρμόζουν αποτελεσματικές στρατηγικές για τη συνεργασία με προκλητικούς μαθητές, και δείχνουν βαθιά ικανοποίηση από το επάγγελμά τους (Gu & Day, 2007· Howard & Johnson, 2004· Stanford, 2001· Tait, 2008). Η αυτεπάρκεια ενός ψυχικά ανθεκτικού εκπαιδευτικού είναι το χαρακτηριστικό που τον κάνει να βλέπει τις δύσκολες και πιεστικές καταστάσεις ως προκλήσεις παρά ως απειλές (Tait, 2008). Οι Howard & Johnson (2004) σημείωσαν στις έρευνές τους ότι οι ψυχικά ανθεκτικοί εκπαιδευτικοί είναι εκείνοι που μπορούν να αντισταθούν στο άγχος με τη χρήση προστατευτικών παραγόντων και στρατηγικών.

Ο ψυχικά ανθεκτικός εκπαιδευτικός έχει την αίσθηση της αυτεπάρκειας, έχει ισχυρά κίνητρα, ηθικό σκοπό, είναι ευλύγιστος, έχει αίσθηση του χιούμορ, διαθέτει παραγωγικά

προσόντα και στρατηγικές και μπορεί να συνεργαστεί με άλλους. Επίσης υποστηρίζεται απ' την ηγεσία και τους συναδέλφους του (Price, Mansfield & McConney, 2012).

Περιγράφοντας έναν ψυχικά ανθεκτικό εκπαιδευτικό θα λέγαμε ότι : Αναπηδά πίσω από τις δυσκολίες, τα καταφέρνει με τις απαιτήσεις της διδασκαλίας / στρες, είναι ευέλικτος και προσαρμόσιμος, θετικός και αισιόδοξος, επιδιώκει βοήθεια / παίρνει συμβουλές, διαχειρίζεται τα συναισθήματά του, φροντίζει για τη δική του ευημερία, απολαμβάνει τη διδασκαλία και την πρόκληση, επικεντρώνεται στη μάθηση και τη βελτίωση, είναι συμφιλωμένος με το να κάνει λάθη, διατηρεί τα κίνητρα και τον ενθουσιασμό του, έχει δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων, επιμένει, δεν παίρνει τα πράγματα προσωπικά, έχει αίσθηση του χιούμορ, είναι οργανωμένος, προετοιμασμένος και καλός στη διαχείριση χρόνου, είναι καλός στην επικοινωνία, αφοσιωμένος στους μαθητές του, έχει αυτοπεποίθηση/αυτοεκτίμηση, θέτει ρεαλιστικούς στόχους, οικοδομεί υποστηρικτικές σχέσεις και έχει αποτελεσματικές δεξιότητες διδασκαλίας (Mansfield et al., 2012· Weare, 2004).

Ως εκ τούτου οι πτυχές της ανθεκτικότητας είναι οι εξής : *συναισθηματική* : περιλαμβάνει την αυτοπεποίθηση και την εμπιστοσύνη, να μην παίρνετε τα πράγματα προσωπικά, αίσθηση του χιούμορ, την ικανότητα να αναπηδήσει πίσω, ρύθμιση συναισθημάτων, *κινητήρια* : περιλαμβάνει δεξιότητες επίλυσης προβλήματος, υπομονή και επιμονή, ρεαλιστικές προσδοκίες, θέτοντας ρεαλιστικούς στόχους, επικέντρωση στην αυτοβελτίωση, είναι θετικοί και αισιόδοξοι, *σχετιζόμενη με το επάγγελμα* : περιλαμβάνει αρμοδιότητες και δεξιότητες διδασκαλίας, την οργάνωση, την προετοιμασία, τη διαχείριση της τάξης, τη διευκόλυνση της αποτελεσματικής μάθησης, είναι ευέλικτοι και προσαρμόσιμοι, *κοινωνική* : περιλαμβάνει την παράκληση των άλλων για βοήθεια, διαπροσωπικές δεξιότητες, την ικανότητα να λαμβάνουν συμβουλές από τους άλλους, επαγγελματικά και προσωπικά δίκτυα υποστήριξης.

2.4 Προαγωγή της ψυχικής ανθεκτικότητας στη σχολική κοινότητα

Το σχολικό περιβάλλον είναι ένα κρίσιμο πεδίο για την προώθηση της ανάπτυξης προστατευτικών παραγόντων που σχετίζονται με την ατομική ανθεκτικότητα. Μπορεί να συμβάλει τόσο στους μηχανισμούς κινδύνου όσο και στους προστατευτικούς μηχανισμούς. Στο ρόλο των σχολείων, ωστόσο, έχει δοθεί σχετικά λίγη προσοχή κατά τη μελέτη της διαδικασίας της ανθεκτικότητας (Maughan, 1988). Η ψυχική ανθεκτικότητα στο σχολείο

ορίζεται ως η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην εργασία τους : συναδελφική συνοχή (π.χ. πόσο υποστηρικτικοί είναι οι εκπαιδευτικοί μεταξύ τους) και η υποστήριξη του ανώτερου, ή ο βαθμός στον οποίο η διοίκηση είναι υποστηρικτική στους εκπαιδευτικούς και τους ενθαρρύνει να υποστηρίζουν ο ένας τον άλλον. Με άλλα λόγια, τα σχολεία οικοδομούν ανθεκτικότητα μέσω της δημιουργίας ενός περιβάλλοντος προσωπικών σχέσεων γεμάτων φροντίδα (Henderson & Milstein, 2008). Για να δημιουργηθούν σχολεία που προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα οι εκπαιδευτικοί πρέπει να βρουν το χρόνο να αναπτύξουν επαγγελματικές σχέσεις με μέλη άλλων σχολείων (Krovetz, 1999).

Οι διευθυντές μπορούν να δημιουργήσουν ένα σχολικό περιβάλλον που υποστηρίζει την ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών, επίσης, μπορούν να διευκολύνουν αυτό το περιβάλλον με διάφορους τρόπους. Μπορούν να εμφανίζουν θετικές πεποιθήσεις, να θέτουν προσδοκίες, να εμπιστεύονται τους δασκάλους και να παρέχουν συνεχείς ευκαιρίες για τους εκπαιδευτικούς ώστε να αντικατοπτρίζεται ο διάλογος, και να λαμβάνουν αποφάσεις από κοινού (McLaughlin & Talbert, 1993).

Η ψυχική ανθεκτικότητα είναι δυνατό να παρατηρηθεί σε πολλά επίπεδα καθώς γίνεται αναφορά στην ψυχική ανθεκτικότητα σε επίπεδο ατόμου, οικογένειας, σχολείου, κοινότητας και οικοσυστήματος. Έτσι λοιπόν, η ψυχική ανθεκτικότητα των ενηλίκων που εργάζονται στα σχολεία είναι επίσης σημαντική, διότι αυτά τα άτομα συχνά διαδραματίζουν κεντρικό ρόλο στην ψυχική ανθεκτικότητα των σχολείων, ενώ δρουν επίσης ως «προστατευτικοί» ενήλικες στις ζωές των παιδιών που αντιμετωπίζουν δυσκολίες (Masten & Motti-Stefanidi, 2008· Χατζηχρήστου, 2011).

Η προώθηση της ψυχικής ανθεκτικότητας στους εκπαιδευτικούς και στο σχολείο θα διευκολύνει την ανάπτυξη της ανθεκτικότητας των μαθητών. Οι ψυχικά ανθεκτικοί μαθητές είναι το αποτέλεσμα ή το προϊόν του ψυχικά ανθεκτικού σχολικού κλίματος. Όλοι οι ενδιαφερόμενοι μπορούν να διευκολύνουν την ψυχική ανθεκτικότητα στους μαθητές με μοντελοποίηση της επιθυμητής συμπεριφοράς ή του αποτελέσματος. Μπορούν να προωθήσουν τη φροντίδα στις σχέσεις μεταξύ των συναδέλφων, να παρουσιάσουν θετικές πεποιθήσεις, να παρέχουν συνεχείς ευκαιρίες και να λαμβάνουν αποφάσεις από κοινού (McLaughlin & Talbert, 1993).

Οι δάσκαλοι μπορούν να δημιουργήσουν στις τάξεις τους συνθήκες που διέπονται απ' τα στοιχεία της ψυχικής ανθεκτικότητας, ώστε να τις μετατρέψουν σε καταφύγιο – σε πλαίσια που συνδέονται στενά με την ακαδημαϊκή επιτυχία. Οι εκπαιδευτικοί από μόνοι τους επίσης

μπορούν να εργαστούν με σκοπό να εξαλείψουν τα εμπόδια που δυσχεραίνουν τη διαδικασία ανάπτυξης της ψυχικής ανθεκτικότητας, τα οποία μπορεί να χαρακτηρίζουν την ευρύτερη σχολική κοινότητα. Ωστόσο, για να επιτύχουν σε αυτόν το στόχο, θα πρέπει και οι ίδιοι να γίνουν «ψυχικά ανθεκτικοί». Δεν είναι δυνατόν εκπαιδευτικοί που διαβιούν σε συνθήκες υψηλής επικινδυνότητας, τις οποίες με δυσκολία μπορούν να αντιμετωπίσουν, να βρουν την ενέργεια και το σθένος που απαιτούνται για να προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα των μαθητών. Άλλωστε δεν πρέπει να ξεχνάμε πως οι εκπαιδευτικοί αποτελούν μερικά απ' τα πρωταρχικά μοντέλα προς μίμηση στη ζωή των μαθητών τους, καθώς και μια από τις ιδιαίτερα σημαντικές ομάδες που προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα των παιδιών.

Οι Henderson & Milstein (2008) έδωσαν έμφαση στη σπουδαιότητα του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος για την ανάπτυξη της ψυχικής ανθεκτικότητας όταν έλεγαν ότι περισσότερο από κάθε άλλο ίδρυμα εκτός της οικογένειας, τα σχολεία μπορούν να προσφέρουν τις συνθήκες που προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα στη σημερινή νεολαία και τους αυριανούς ενήλικες. Δεν μπορεί να υπάρχουν ψυχικά ανθεκτικοί μαθητές όταν δεν είναι ψυχικά ανθεκτικοί οι εκπαιδευτικοί που τους διδάσκουν. Πετυχαίνοντας ξεκάθαρους στόχους για επιτυχία στην ακαδημαϊκή ζωή και στον τρόπο ζωής για όλους τους μαθητές και έχοντας ένα προσωπικό με ενθουσιασμό, κίνητρα και προσανατολισμό στις αλλαγές, αυξάνεται η ψυχική ανθεκτικότητα στους μαθητές και το προσωπικό (Low, 2010).

Τα κείμενα που αφορούν στην ψυχική ανθεκτικότητα εκπαιδευτικών μας προμηθεύουν μια σειρά από ατομικούς και περιβαλλοντικούς παράγοντες 'ρίσκου' και 'προστατευτικούς'. Στα ατομικά προστατευτικά χαρακτηριστικά τα πιο συχνά αναφερόμενα είναι : ο αλτρουισμός, η αυτεπάρκεια, η αυτοπεποίθηση και οι στρατηγικές διαχείρισης (Day, 2008· Tait, 2008· Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2007). Άλλοι προσθέτουν ένα ισχυρό αίσθημα προσωπικής ταυτότητας, μέσου, σκοπού και εκπλήρωσης (Howard & Johnson, 2004· Sumsion, 2004). Η συλλογικότητα επίσης έχει χαρακτηριστεί από διάφορους ερευνητές ότι ενισχύει την ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών (Bobek, 2002· Benetti & Kampouropoulos, 2006· Day & Gu, 2009). Η υποστήριξη από τη διεύθυνση, οι μέντορες, οι συνάδελφοι και οι συνομήλικοι χαρακτηρίστηκαν επίσης σαν καθοριστικοί παράγοντες της ψυχικής ανθεκτικότητας (Anderson & Olsen, 2006· Olsen & Anderson, 2007).

Το να νιώθεις αποτελεσματικός σαν δάσκαλος είναι η καρδιά της ψυχικής ανθεκτικότητας (Tait, 2005). Σύμφωνα με τους Howard & Johnson (2004), σε μια έρευνα για την ψυχική ανθεκτικότητα σε προβληματικά σχολεία, εντοπίστηκαν οι παρακάτω αποτελεσματικοί προστατευτικοί παράγοντες : ουσιαστικές σχέσεις και το αίσθημα του

δεσίματος, αυτεπάρκεια, κοινωνικές ικανότητες και ικανότητες λύσης προβλημάτων, αίσθηση αρμοδιοτήτων, μελλοντικός προσανατολισμός κι ένα αίσθημα επιτυχίας. Σημαντικό ρόλο στο χτίσιμο αυτών των παραγόντων παίζουν οι εκπαιδευτικοί – μέντορες (Le Cornu, 2008), θεσμός που στη χώρα μας παραμένει δυστυχώς ακόμα στα χαρτιά.

Παράγοντες που δρουν ανασχετικά για την προαγωγή της διαδικασίας της ψυχικής ανθεκτικότητας στους εκπαιδευτικούς είναι *περιβαλλοντικοί παράγοντες* 1) η αλλαγή προσδοκιών σχετικά με το ποιος είναι ο ρόλος των σχολείων και σχετικά με τον τρόπο που επιτελούν το έργο τους, 2) η μεταβολή της σύνθεσης του μαθητικού δυναμικού και 3) η αυξανόμενη αρνητική κριτική που ασκείται προς το χώρο του σχολείου εκ μέρους της κοινότητας καθώς και *ενδογενείς* 1) οι εκπαιδευτικοί, ως κλάδος, είναι σημαντικά μεγαλύτεροι στην ηλικία από ό,τι ήταν στο παρελθόν, 2) οι παλιοί εκπαιδευτικοί δεν είναι διατεθειμένοι να προβούν σε εκτεταμένες αλλαγές στους παραδοσιακούς τους ρόλους, 3) εγγενείς περιορισμοί του συστήματος σε επίπεδο δομής και 4) οι περιβαλλοντικές αλλαγές οδήγησαν σε μια τεράστια ώθηση για την αναδόμηση των σχολείων.

Σε επίπεδο σχολικής μονάδας, οι Henderson & Milstein (2008) έχουν περιγράψει έξι βασικούς παράγοντες που συμβάλλουν στην προαγωγή της ψυχικής ανθεκτικότητας στο σχολικό περιβάλλον και που συνθέτουν τον τροχό της ψυχικής ανθεκτικότητας. Οι τομείς αυτοί για τα σχολεία είναι: α) ανάπτυξη θετικών κοινωνικών σχέσεων, β) δημιουργία σαφών και ξεκάθαρων ορίων, γ) εκμάθηση κοινωνικών δεξιοτήτων, δ) παροχή στήριξης και φροντίδας, ε) ύπαρξη υψηλών προσδοκιών και σαφής έκφρασή τους και στ) παροχή ευκαιριών για ενεργό συμμετοχή όλων των μελών της σχολικής κοινότητας. Οι τρεις πρώτοι τομείς στοχεύουν στη μείωση των παραγόντων επικινδυνότητας, ενώ οι τρεις τελευταίοι στοχεύουν στην ενίσχυση των προστατευτικών παραγόντων που προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα στο σχολικό περιβάλλον. Μέσα από συγκεκριμένες κατευθύνσεις και οδηγίες τόσο σε θεωρητικό όσο και σε πρακτικό επίπεδο οι εκπαιδευτικοί μπορούν να εξασκηθούν στο σχεδιασμό, στην ανάπτυξη και στην εφαρμογή συγκεκριμένων δράσεων που προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα σε επίπεδο σχολικού συστήματος μέσω της ενίσχυσης των προστατευτικών παραγόντων και της παράλληλης μείωσης των παραγόντων επικινδυνότητας. Σε μια τέτοια συστημική θεώρηση τα σχολεία, οι οικογένειες, και οι κοινότητες συνεργάζονται για να ενισχύσουν την ακαδημαϊκή επιτυχία και ψυχική ευεξία των μαθητών (Esquivel, Doll & Oades-Sese, 2011· Masten, Herbers, Cutuli & Lafavor, 2008). Επομένως, οι τάξεις και τα σχολεία μπορούν και αυτά να αποτελέσουν «ψυχικά ανθεκτικές κοινότητες» που παρέχουν στήριξη και καθοδήγηση σε όλα τα παιδιά και συμβάλλουν στη διευκόλυνση

της ανάπτυξης και της σχολικής τους προσαρμογής (Doll, Zucker & Brehm, 2009· Hatzichristou, Lykitsakou, Lampropoulou & Dimitropoulou, 2010· Henderson & Milstein, 2008). Πιο συγκεκριμένα, αναπτύσσεται μία ιδιαίτερη σχέση ανάμεσα στις δυνατές επαγγελματικές κοινότητες στα σχολεία και στις αναφορές των μαθητών για αίσθηση φροντίδας, ακαδημαϊκής υποστήριξης από συνομηλίκους και δασκάλους και δέσιμο με το σχολείο. Χρειάζεται να αναπτυχθούν περιβάλλοντα που προάγουν τις συνθήκες για ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών, καλλιεργώντας σχέσεις φροντίδας, χτίζοντας δομικές και κοινωνικές υποστηρικτικές σχέσεις και ορίζοντας εκπαιδευτικές αντιστάσεις (Louis, Marks, & Kruse, 1996). Αυτές οι συνθήκες οδηγούν σε δυναμική σχέση ανάμεσα στους μαθητές και τους δασκάλους και ευκαιρίες για συμμετοχή και συνεισφορά.

Σχολικές κοινότητες που προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα είναι αυτές που δίνουν στους μαθητές ευκαιρίες, ένα συνεργατικό περιβάλλον μάθησης, ένα συμμετοχικό ρόλο στις διαδικασίες και υψηλές προσδοκίες για τα επιτεύγματα τους (Wang, Haertel & Walberg, 1994). Όλα αυτά τα χαρακτηριστικά βοηθούν τους μαθητές να αναπτύξουν την αίσθηση ότι ανήκουν κάπου και να συμμετέχουν ενεργά. Αυτά τα δύο στοιχεία βοηθούν να ελαχιστοποιηθούν τα συναισθήματα της αποξένωσης και της μη συμμετοχής των μαθητών (Wang et al., 1994). Οι τάξεις με ψυχική ανθεκτικότητα προσφέρουν στους μαθητές εξάσκηση και ανατροφοδότηση για το πώς να θέτουν ακαδημαϊκούς στόχους, να παίρνουν αποφάσεις, να βρίσκουν λύσεις στα προβλήματα και να αυτό-αξιολογούνται (Doll et al., 2009). Επίσης, στις τάξεις που χαρακτηρίζονται από ψυχική ανθεκτικότητα υπάρχουν κανόνες για το πώς αλληλεπιδρούν οι μαθητές, ώστε να έχουν φιλίες και να επιλύουν τις όποιες συγκρούσεις αποτελεσματικά. Αυτό δημιουργεί ένα κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο οι μαθητές επιδιώκουν να πετύχουν τους κοινούς στόχους της τάξης (Doll et al., 2009).

Η ψυχική ανθεκτικότητα καλλιεργείται, και συνεπώς, αν αναγνωριστούν οι παράγοντες που συμβάλλουν στην ψυχική ανθεκτικότητα και καλλιεργηθεί η ανθεκτικότητα στην εκπαίδευση και τις οργανώσεις, η γνώση μπορεί να εμπλουτιστεί (Domeck, 2008). Συμπερασματικά θα λέγαμε ότι η διαμόρφωση του σχολικού κλίματος και της κουλτούρας του σχολείου αποτελεί ένα σπουδαίο μέσο για την ανάπτυξη της ψυχικής ανθεκτικότητας και ότι η εκπαιδευτική επιτυχία είναι ένα σημαντικό εργαλείο στη θετική συμβολή και προαγωγή της ψυχικής ανθεκτικότητας γιατί παρότι μερικοί άνθρωποι γεννιούνται πιο ψυχικά ανθεκτικοί από τους άλλους όλοι μπορούν να γίνουν ψυχικά ανθεκτικότεροι.

2.5 Ευημερία

Μια άλλη οπτική του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού είναι η έλλειψη αναγνώρισης και υποστήριξης που θα μπορούσε να οδηγήσει σε κατάσταση παραίτησης από το επάγγελμα και μείωσης της επαγγελματικής ευημερίας. Ωστόσο είναι λογικό να σκεφτεί κανείς ότι μπορεί να υπάρχουν ατομικές διαφορές στο βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευτικοί υποφέρουν από αυτές τις συνθήκες και στον οποίο εξαρτώνται σε εξωτερική αναγνώριση και υποστήριξη. Η ψυχική ανθεκτικότητα είναι βέβαια ένα χαρακτηριστικό της προσωπικότητας του εκπαιδευτικού που τον βοηθάει να παραμείνει στο επάγγελμα (Day & Gu, 2009), και το αίσθημα ότι το επάγγελμα και η δέσμευσή τους σ' αυτό είναι πολύτιμα, ακόμη κι αν δεν δέχονται αναγνώριση από εξωτερικές πηγές όπως οι διευθυντικές αρχές, οι προϊστάμενοι και το κοινό. Έτσι λοιπόν, μια κατάσταση ευημερίας δεν είναι μόνο η πιο επιθυμητή από υποκειμενική άποψη, αλλά η αντίληψη της καλής υγείας σχετίζεται με διάφορα συμπεράσματα όπως ότι λιγοστεύει τη θνησιμότητα (DeSalvo, Bloser, Reynolds, He, Muntner, 2006), μειώνει τη νοσηρότητα (Kaplan & Anderson, 1998) και ελλοιώνει την απουσία από την εργασία (Spector & Jex, 1998). Η ψυχική ανθεκτικότητα συμβάλλει στη διατήρηση της ευημερίας με όλα τα παραπάνω παρεπόμενά της.

Η ευημερία (well-being) είναι μια έννοια που στον τομέα της ψυχολογίας και της εκπαίδευσης έχει διερευνηθεί τα τελευταία σαράντα χρόνια στις δυτικές κοινωνίες πρωτίστως. Έτσι έχουν διατυπωθεί κατά καιρούς ποικίλοι ορισμοί (Danna & Griffin, 1999· Ryff, 1989· Warr, 1987, 1990) και έχουν υιοθετηθεί ποικίλα μοντέλα (Ainley, Withers, Underwood & Frigo 2006· Arnold, Turner, Barling, Kelloway & McKee, 2007· Pollard & Lee, 2003) .

Η Ryff παρουσίασε ένα μοντέλο της ευημερίας έξι διαστάσεων. Οι διαστάσεις του είναι: (1) αυτο-αποδοχή: μια θετική αξιολόγηση του εαυτού μας και του παρελθόντος της ζωής μας, (2) περιβαλλοντική γνώση: η ικανότητα να διαχειριστούμε αποτελεσματικά τη ζωή και τον περιβάλλοντα κόσμο, (3) αυτονομία: μια αίσθηση της αυτοδιάθεσης και η ικανότητα αντίστασης σε κοινωνικές πιέσεις να σκεφτόμαστε και να ενεργούμε με συγκεκριμένους τρόπους, (4) θετικές σχέσεις με τους άλλους, που εκφράζονται, για παράδειγμα, με ένα γνήσιο ενδιαφέρον για την ευημερία των άλλων, (5) προσωπική ανάπτυξη: η αίσθηση της συνεχιζόμενης ανάπτυξης και ανάπτυξη ως άτομο, καθώς και άνοιγμα σε νέες εμπειρίες, και (6) σκοπός της ζωής: η πεποίθηση ότι η ζωή ενός ανθρώπου είναι σκόπιμη και ουσιαστική και ότι ο καθένας έχει κάτι που αξίζει να ζήσει γι' αυτό (VanHorn, Taris, Schaufeli & Schreurs, 2004).

Σε αντίθεση με τη Ryff και τους συνεργάτες της, ο Warr (1987, 1994) επικεντρώθηκε στην ευημερία σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο (π.χ. στην εργασία). Το πλεονέκτημα της θεώρησης της ευημερίας ως μια συγκεκριμένη εργασία και όχι ως ένα φαινόμενο χωρίς πλαίσιο είναι ότι οι σχέσεις με προηγούμενους που έχουν σχέση με τη δουλειά είναι ισχυρότερες για την ευημερία που σχετίζεται με την εργασία, προσφέροντας έτσι ενδεχομένως μια καλύτερη κατανόηση του πώς επηρεάζουν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της εργασίας την ευημερία των εργαζομένων. Ο Warr (1987) διακρίνει τέσσερις κύριες διαστάσεις : συναισθηματική ευεξία, φιλοδοξία, αυτονομία και αρμοδιότητα) και μια δευτερεύουσα πέμπτη διάσταση : «ολοκληρωμένη λειτουργία», που περιλαμβάνει τις τέσσερις κύριες διαστάσεις και αντανακλά το άτομο ως σύνολο.

Έρευνα σχετικά με τη διάρθρωση των συναισθημάτων και της διάθεσης έχει δείξει ότι η συναισθηματική ευημερία αποτελείται από πολλές διαφορετικές κύριες κατηγορίες των συναισθηματικών εμπειριών, όπως είναι το άγχος - άνεση, κατάθλιψη - ευχαρίστηση, πλήξη - ενθουσιασμός, κούραση - σφρίγος και το θυμό - ηρεμία (Daniels, 2000). Ένας αριθμός των υποκειμένων διαστάσεων μπορεί να ευθύνεται για τις σχέσεις μεταξύ αυτών, αλλά στο πλαίσιο της επαγγελματικής ευημερίας, εμπειρικά στοιχεία δείχνουν ότι ο άξονας ευχαρίστηση - δυσαρέσκεια αντιπροσωπεύει το μεγαλύτερο μέρος της συνδιακύμανσης μεταξύ των πτυχών της συναισθηματικής ευημερίας (Daniels, 2000).

Έχει δοθεί αρκετή έμφαση και στην ευημερία των μαθητών μέσα στο σχολείο, καθώς η κατάκτηση της ευημερίας θεωρείται ένας ξεχωριστός στόχος του σχολείου (Battistich, Solomon, Watson & Schapps, 1997· Fraillon, 2005· Konu & Rimpela, 2002). Σύμφωνα με τους Aelterman, Engels, VanPetegem & Verhaeghe (2007) μετρώντας την ευημερία στο σχολείο είναι σαν να προσδιορίζουμε την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Γι' αυτό, η ευημερία ταυτίζεται με τη θετική συναισθηματική κατάσταση η οποία προκύπτει από την αρμονική συνύπαρξη των ειδικών περιβαλλοντικών παραγόντων, των προσωπικών αναγκών και των προσδοκιών των εκπαιδευτικών (Aelterman et al., 2007). Επομένως, η ευημερία των εκπαιδευτικών στο σχολείο συνεπάγεται έναν υγιή εκπαιδευτικό και μια υγιή επαγγελματική ζωή, όπου θα έχει δυνατότητα ο κάθε εκπαιδευτικός για προσωπική ανάπτυξη, θετικές σχέσεις με συναδέλφους, κοινωνική αναγνώριση και πνευματική ολοκλήρωση (Keyes, 1998).

Η υποκειμενική αίσθηση ευημερίας είναι πολύ σημαντική ως μια έννοια που απεικονίζει και συμπεριλαμβάνει την ποιότητα ζωής του ατόμου σε μια κοινωνία (Robinson, Shaver & Wrightsman, 1991). Ένας κλάδος της ψυχολογίας ασχολείται με την ανάλυση της έννοιας της υποκειμενικής γενικής ευημερίας, τις γνωστικές και συναισθηματικές

αξιολογήσεις των ανθρώπων για τη ζωή τους. Μεγάλη πρόοδος έχει σημειωθεί στην εύρεση των συνθετικών στοιχείων/παραγόντων της εν λόγω έννοιας, τη σημασία της προσαρμογής και των στόχων στο αίσθημα της ευημερίας καθώς και των πολιτισμικών επιρροών σε αυτή (Diener, 2000). Σε όλο τον κόσμο, οι άνθρωποι αποδίδουν μεγάλη σημασία στην υποκειμενική ευημερία. Τα άτομα, αφού ικανοποιήσουν τις βασικές υλικές ανάγκες τους κατευθύνουν πλέον το ενδιαφέρον τους προς την προσωπική τους ολοκλήρωση (Inglehart, 1990). Ενδεικτική της μεγάλης σημαντικότητας της υποκειμενικής ευημερίας είναι μια έρευνα των Suh, Diener, Oishi & Triandis, (1998), σχετικά με το πώς φοιτητές σε διαφορετικές χώρες ορίζουν την ευτυχία, όπου παρουσιάζονται οι μέσες τιμές του πόσο συχνά το δείγμα ανέφερε ότι σκέφτεται την υποκειμενική ευημερία και του πόσο σημαντική τη θεωρούν. Χαρακτηριστικά αναφέρουμε ότι ακόμη και σε κοινωνίες οι οποίες δεν είναι ακόμη πλήρως δυτικοποιημένες, οι φοιτητές ανέφεραν ότι η ευτυχία και η ικανοποίηση από τη ζωή είναι πολύ σημαντικές και ότι τις σκέφτονται συχνά. Επίσης, παρατηρήθηκε ότι τα πιο δυτικοποιημένα κράτη απέδιδαν μεγαλύτερη σημασία στην γενική ευημερία ενώ τα ποσοστά ενδιαφέροντος για την ευτυχία δεν εμφάνισαν καμία διαφορά μεταξύ των χωρών και μάλιστα εμφανίστηκαν υψηλά σε όλες τις χώρες που πήραν μέρος στην έρευνα. Όσο, λοιπόν, οι άνθρωποι σε όλο τον κόσμο ικανοποιούν όλο και περισσότερες από τις βασικές υλικές ανάγκες τους, είναι πιθανό η υποκειμενική ευημερία να αποκτά όλο και μεγαλύτερη αξία σαν στόχος. Έτσι, παρόλο που η υποκειμενική ευημερία δεν είναι αρκετή για την καλή ζωή, φαίνεται να είναι όλο και περισσότερο απαραίτητη γι' αυτή (Diener, 2000).

Αναλυτικότερα, η ευημερία ως συνδυασμός προσωπικής και επαγγελματικής ανάπτυξης είναι μια ικανή συνθήκη για να νιώθουν οι εκπαιδευτικοί αποτελεσματικοί (Day & Gu, 2009) και χρήσιμοι γι' αυτό που προσφέρουν. Είναι, δηλαδή, η ευημερία ένας όρος που υπερβαίνει την επαγγελματική ικανοποίηση και τα αρνητικά συναισθήματα όπως την επαγγελματική εξουθένωση και το στρες. Αυτό συμβαίνει, διότι η ευημερία του εκπαιδευτικού προωθεί μια κατάσταση ευχαρίστησης που του επιτρέπει να αναπτυχθεί και να πραγματοποιήσει όσα περισσότερα μπορεί για να ωφεληθεί ο ίδιος και το σχολείο. Γι' αυτό, η Noddings (1992) υποστηρίζει ότι η ατομική ευημερία συναρτάται από το ευρύτερο συγκείμενο, μιας και ο εκπαιδευτικός συνυπάρχει στο σχολείο με τους συναδέλφους, το διευθυντή του, τους μαθητές τους και μερικές φορές τους γονείς τους.

Στην παρούσα εργασία η έμφαση δίνεται στην επαγγελματική ευημερία του εκπαιδευτικού στο χώρο του σχολείου, λαμβάνοντας υπόψη τέσσερις παραμέτρους που επηρεάζουν την καθημερινή παρουσία των εκπαιδευτικών στο σχολείο: α) εργασιακές

συνθήκες, β) φόρτος εργασίας, γ) εργασιακή κοινότητα δ) επαγγελματική ικανότητα και ευκαιρίες για επαγγελματική ανάπτυξη. Η προσέγγιση αυτή στηρίζεται στο μοντέλο που υιοθέτησαν οι Saaranen et al., (2007) για την επαγγελματική ευημερία στο χώρο του σχολείου.

2.6 Εργασιακές συνθήκες

Οι συνθήκες της εργασίας (working conditions) έχουν σημαντική επίδραση στον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν τους παράγοντες που απειλούν τη θετική εικόνα για τη δουλειά τους (Shann, 1998). Σύμφωνα με τους Saaranen et al., (2007) οι εργασιακές συνθήκες για έναν εκπαιδευτικό καθορίζονται από το εργασιακό περιβάλλον, την καταλληλότητα του χώρου εργασίας δηλαδή του σχολικού κτιρίου, την ύπαρξη ενοχλητικών θορύβων που προκαλούν ηχορρύπανση, τον επαρκή υλικοτεχνικό εξοπλισμό που χρειάζεται σήμερα ο κάθε εκπαιδευτικός για να κάνει πιο προσιτή τη διδασκαλία του, τις καλές εργονομικές θέσεις, ιδίως στα εργαστήρια κάποιων σχολικών μονάδων. Οι παράγοντες λοιπόν που σχετίζονται με τις συνθήκες εργασίας επηρεάζουν σημαντικά την ευημερία του εργαζόμενου (Hallinger, 2003· Hoy & Miskel, 2005· Huberman & Vandenberghe, 1999· Smylie, 1999). Ζώντας στην κοινωνία της πληροφορίας, όπου είναι απαραίτητη η ένταξη των τεχνολογιών πληροφορίας και επικοινωνιών (ΤΠΕ) στην εκπαιδευτική πράξη, αντιλαμβανόμαστε τη σπουδαιότητα της ύπαρξης του κατάλληλου υλικοτεχνικού εξοπλισμού και των εποπτικών μέσων για κάθε εκπαιδευτικό, ώστε να διευκολύνεται η διδασκαλία και η μάθηση των μαθητών. Εξίσου επιβεβλημένη είναι και η ύπαρξη κατάλληλων σχολικών κτηρίων που να λειτουργούν ενθαρρυντικά και όχι αποτρεπτικά για τη μάθηση, καθώς ο παράγοντας σχολείο παίζει καθοριστικό ρόλο για την ευημερία μαθητών και εκπαιδευτικών (Aelterman et al., 2007). Τέλος, η αναγκαιότητα ύπαρξης καλών εργασιακών συνθηκών για τους εκπαιδευτικούς είναι ένα πάγιο αίτημα των Ελλήνων εκπαιδευτικών που υποφέρουν εργαζόμενοι σε ακατάλληλα κτίρια, χωρίς προσωπικό χώρο μελέτης και με ελλιπή υλικοτεχνικό εξοπλισμό. Οι φτωχές εργασιακές συνθήκες θεωρούνται και στις ΗΠΑ ένα μεγάλο πρόβλημα που υπονομεύει την επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών (Ross, Romer & Horner, 2011).

2.7 Φόρτος εργασίας

Η δεύτερη πτυχή της επαγγελματικής ευημερίας των εκπαιδευτικών αναφέρεται στον εργαζόμενο και στο φόρτο της εργασίας του (Worker and Work). Δηλαδή δίνεται έμφαση στην ατομική υγεία του εκπαιδευτικού, σωματική, ψυχική και νοητική, που απορρέει από το φόρτο εργασίας, σωματικό και νοητικό (Saarannen et al., 2007) και στον ελεύθερο χρόνο που είναι σημαντικός για τη βελτίωση των συνθηκών ζωής και την προώθηση των κοινωνικών σχέσεων (Ho, 1996). Ο φόρτος εργασίας καθορίζει εν πολλοίς την ευημερία του εκπαιδευτικού στο χώρο εργασίας, καθώς ο αυξημένος φόρτος εργασίας συνεπάγεται αρνητικά συναισθήματα όπως εξάντληση και στρες (Warr, 1990). Στο σχολείο ο φόρτος εργασίας συναρτάται στενά από τον αριθμό των μαθητών ενός σχολείου, από το μέγεθος της κάθε τάξης, από τη δουλειά για το σπίτι και από τα εξωδίδακτικά καθήκοντα. Αυτές οι παράμετροι ονομάζονται από τους Devos, Bouckenooghe, Engels, Hotton & Aelterman (2007) οργανωσιακές, καθώς θεωρούν ότι εν μέρει επηρεάζουν τη συνολική ευημερία του εκπαιδευτικού. Επομένως, ο φόρτος εργασίας, αν είναι υπερβολικός θέτει σε κίνδυνο την υγεία του εργαζόμενου, με αποτέλεσμα αυτός να είναι λιγότερο παραγωγικός και αποτελεσματικός στην εργασία του (Harter, Schmidt & Keyes, 2002).

2.8 Εργασιακή κοινότητα

Μια ακόμη βασική διάσταση της επαγγελματικής ευημερίας των εκπαιδευτικών είναι η εργασιακή κοινότητα (Working Community). Με τον όρο αυτό οι Saarannen et al., (2007) εννοούν τις ψυχοκοινωνικές παραμέτρους που καθορίζουν τις εργασιακές σχέσεις, όπως είναι οι εργασιακές απαιτήσεις, η κοινωνική υποστήριξη, η ατμόσφαιρα, η συνεργασία, ο τρόπος οργάνωσης του σχολείου και τέλος ο διευθυντής που διαμορφώνει την ατμόσφαιρα του σχολείου. Ειδικότερα στις εργασιακές απαιτήσεις εντάσσονται οι αλλαγές και οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις που συχνά επιδρούν αρνητικά στην ψυχολογία του εκπαιδευτικού, αφού όταν οι ανάγκες υπερτερούν ή υστερούν και οι άνθρωποι βιώνουν ανεπιθύμητες καταστάσεις, τότε υπονομεύεται σημαντικά η ευημερία τους (French, Carplan & Van Harrison, 1982).

Η κοινωνική υποστήριξη στο εργασιακό περιβάλλον είναι ένας παράγοντας αποφασιστικής σημασίας για την αντιμετώπιση δύσκολων καταστάσεων που απειλούν την επαγγελματική ευημερία (Aelterman et al., 2007· Karasek & Theorell, 1990). Άλλωστε για τους Hallinger & Heck (1998) τόσο το κοινωνικό δίκτυο, όσο και οι σχέσεις των μελών που

εργάζονται σ' ένα σχολείο διαμορφώνουν τα χαρακτηριστικά του σχολικού οργανισμού, ενώ δίνουν βαρύνουσα σημασία στη συνεργασία των μελών. Η έλλειψη θετικών κοινωνικών σχέσεων οδηγεί σε αρνητικές ψυχολογικές καταστάσεις, όπως άγχος ή κατάθλιψη που ζημιώνουν τη φυσική και ψυχική υγεία του εκπαιδευτικού, θέτοντας σε κίνδυνο την υγιή συμπεριφορά του (Cohen & Wills, 1985). Τέλος, ο Keyes (1998) εστιάζοντας στην κοινωνική πτυχή της ευημερίας τονίζει ότι η ποιότητα των σχέσεων του εργαζόμενου με τους συναδέλφους επιδρά στην ευημερία.

Εξίσου σημαντική είναι και η υποστήριξη από το διευθυντή του σχολείου, διότι το αίσθημα ότι ο εκπαιδευτικός υποστηρίζεται από το διευθυντή είναι το κλειδί για μια πιο θετική σχέση με τους συναδέλφους και συχνά με τους γονείς των μαθητών, για να νιώθουν λιγότερη πίεση από τη δουλειά τους (Aelterman et al., 2007). Η χαμηλή υποστήριξη από το διευθυντή και η αυξημένη πίεση επιδρούν αρνητικά στην επαγγελματική ευημερία προκαλώντας έντονο στρες (Balslem, 1998· Kirmeyer & Dougherty, 1988). Συνεπώς, η υποστήριξη από το διευθυντή, η αποτελεσματική επικοινωνία και η ανατροφοδότηση που εξασφαλίζεται είναι τα εχέγγυα για την επαγγελματική ευημερία (Sparks, Faragher & Cooper, 2001). Στο ίδιο πλαίσιο κινείται και η άποψη του Parkin (2001) ότι η ομάδα των εκπαιδευτικών, για να είναι αποτελεσματική χρειάζεται υποστηρικτική ηγεσία, ώστε παράλληλα να προάγεται και η επαγγελματική ευημερία. Επίσης, σε έρευνα που έγινε στις ΗΠΑ (Ross et al., 2011) καταγράφηκε ότι οι εκπαιδευτικοί, όταν βιώνουν την έλλειψη συναισθηματικής υποστήριξης στο σχολείο υπονομεύεται η ευημερία τους. Τέλος οι Valentine & Prater (2011) βρήκαν ότι οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου επηρεάζονται από το επίπεδο σπουδών του διευθυντή. Στην ίδια έρευνα διαπιστώθηκε επίσης ότι είναι εξαιρετικά αναγκαία η συνεργασία μεταξύ διευθυντή και εκπαιδευτικών, για να εξασφαλιστεί ένα θετικό οργανωσιακό κλίμα (Μπέκα, 2012).

2.9 Επαγγελματική ικανότητα

Η τελευταία διάσταση της επαγγελματικής ευημερίας των εκπαιδευτικών είναι η επαγγελματική ικανότητα (Professional Competence) και οι δυνατότητες που παρέχονται στον εκπαιδευτικό για επαγγελματική ανάπτυξη (Saaranen et al., 2007). Αν και η συζήτηση για την επαγγελματική ικανότητα του εργαζόμενου είναι παλιά (Bradburn, 1969), η έννοια που αποδίδεται στον όρο αυτό παραμένει η ίδια, αφού επαγγελματική ικανότητα είναι το να μπορεί το άτομο να συνεργάζεται και να ξεπερνά τις δυσκολίες. Ειδικότερα, οι Saaranen et

al., (2007) με τον όρο επαγγελματική ικανότητα εννοούν τη βελτίωση των επαγγελματικών δεξιοτήτων, το να δουλεύει το άτομο ανάλογα με τις ανάγκες του εκπαιδευτικού οργανισμού, το να συμμετέχει ενεργά, το να βιώνει την εργασία του ευχάριστα, ώστε να βελτιώνει την επαγγελματική ευημερία του, το να έχει ενδοϋπηρεσιακή εκπαίδευση. Οι Karasek και Theorell (1990) υποστηρίζουν ότι η επαγγελματική ικανότητα δίνει στο άτομο τη δυνατότητα να επηρεάσει τις επαγγελματικές εξελίξεις και να αναπτυχθεί μέσα από αυτές, βελτιώνοντας ταυτόχρονα την ευημερία του. Ο Warr (1987) όταν χρησιμοποιεί τον όρο ικανότητα (competence) ως βασική παράμετρο της συμπεριφοράς και κατά συνέπεια της ευημερίας εννοεί την επάρκεια του ατόμου σε ψυχολογικές δυνάμεις για να αντιμετωπίσει τις ενδεχόμενες δυσκολίες. Οι Tschannen – Moran και Hoy (2001) ταυτίζουν την επαγγελματική ικανότητα με την αυτεπάρκεια. Η αυτεπάρκεια σύμφωνα μ' αυτούς είναι το να θεωρεί ο εργαζόμενος ότι έχει τις ικανότητες να ανταπεξέλθει στις ανάγκες της εργασίας που πρέπει να εκτελεστεί. Αντίστοιχα και η έρευνα των Aelterman et al. (2007) έχει βρει ότι η αυτεπάρκεια έχει τη μεγαλύτερη επίδραση στην ευημερία του εκπαιδευτικού, η οποία ενισχύεται ακόμη περισσότερο, όταν ο διευθυντής του σχολείου υποστηρίζει την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού. Τέλος στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγει και η έρευνα των Bossert, Dwyer, Roman & Lee (1982) ότι δηλαδή είναι απαραίτητο να εξασφαλίζεται η εξέλιξη και η ανάπτυξη του εκπαιδευτικού κυρίως από το διευθυντή.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο : ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

3.1 Η μέθοδος της έρευνας

Η παρούσα έρευνα είναι μια ποσοτική έρευνα, αφού περιγράφει τα χαρακτηριστικά ενός πληθυσμού και τις μεταξύ τους σχέσεις (Σαραφίδου, 2011). Το περιγραφικό μέρος της έρευνας προσδιορίζει τη σημερινή κατάσταση της Ψυχικής Ανθεκτικότητας και της Επαγγελματικής Ευημερίας των εκπαιδευτικών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση σε δύο περιφέρειες της Ελλάδας (Θεσσαλία και Στερεά Ελλάδα). Το συσχετιστικό μέρος διερευνά τη σχέση της επαγγελματικής ευημερίας των εκπαιδευτικών με την ψυχική τους ανθεκτικότητα, αλλά και τη σχέση αυτών των δύο χαρακτηριστικών με παραμέτρους της σχολικής μονάδας (τύπος σχολείου, περιοχή σχολείου, αριθμός μαθητών, κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο μαθητών) και με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών.

3.2 Επιλογή εργαλείου

Στη συγκεκριμένη έρευνα χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς, ως βασικό εργαλείο συλλογής δεδομένων που χρησιμοποιείται συχνά στην εκπαιδευτική έρευνα, (Καραγεώργος, 2002) γιατί δίνει τη δυνατότητα συλλογής πολλών τυποποιημένων πληροφοριών από μεγάλες πληθυσμιακές ομάδες και παρέχει τη δυνατότητα για άμεση κωδικοποίηση και αξιοποίηση πολλαπλών τεχνικών στατιστικής ανάλυσης των στοιχείων (Σαραφίδου, 2011). Το ερωτηματολόγιο περιελάμβανε ερωτήσεις σχετικά με τα ατομικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών (φύλο, ηλικία, έτη συνολικής προϋπηρεσίας, ειδικότητα, πρόσθετα προσόντα, κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο μαθητών, τύπος σχολείου, μέγεθος σχολικής μονάδας, περιοχή σχολείου). Το ερωτηματολόγιο αποτελούνταν από δύο επιπλέον ενότητες με αντίστοιχες κλίμακες μέτρησης της ψυχικής ανθεκτικότητας και της επαγγελματικής ευημερίας του εκπαιδευτικού. Ο χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου δεν υπερέβαινε τα δεκαπέντε (15) λεπτά της ώρας.

3.3 Χορήγηση ερωτηματολογίου

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε τον Απρίλιο και Μάιο του 2013 σε σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Γενικά Λύκεια, Γυμνάσια, και Επαγγελματικά Λύκεια). Σε κάθε σχολείο της περιοχής η ερευνήτρια σε συνεννόηση με το διευθυντή του και το διευθυντή δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης μοίρασε τα ερωτηματολόγια σ' όλους τους εκπαιδευτικούς που δίδασκαν το σχολικό έτος 2012 – 2013 σε κάποιο διάλειμμα και περίμενε εκεί μέχρι να συμπληρωθούν και να τα συλλέξει. Οι εκπαιδευτικοί ενημερώθηκαν με το εισαγωγικό σημείωμα που υπήρχε στο ερωτηματολόγιο για την ανώνυμη και την εθελοντική συμπλήρωσή του, χωρίς όμως να δοθούν πληροφορίες που ενδεχόμενα θα επηρέαζαν τις απαντήσεις και την αμεροληψία των απαντήσεων (Σαραφίδου, 2011). Τέλος διευκρινίστηκε ότι τα δεδομένα θα χρησιμοποιηθούν για καθαρά ερευνητικούς σκοπούς, ότι έπρεπε να απαντήσουν σ' όλες τις ερωτήσεις και εκφράστηκαν και ευχαριστίες για τη συνεργασία.

Οι ερωτήσεις αναφέρονταν στην παρούσα σχολική χρονιά 2012 – 2013. Έτσι οι εκπαιδευτικοί απάντησαν με ακρίβεια, καθώς αναφέρονταν στη σχολική χρονιά που ήδη διανύαν.

3.4 Περιγραφή δείγματος/συμμετεχόντων

Συλλέχθηκαν συμπληρωμένα συνολικά 201 ερωτηματολόγια σε εκπαιδευτικούς δεκαπέντε (15) σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Γενικά Λύκεια, Γυμνάσια, και Επαγγελματικά Λύκεια) στην περιφέρεια της Στερεάς Ελλάδας και Θεσσαλίας, με συνολικό πλήθος εκπαιδευτικών περίπου 250 άτομα (ποσοστό απόκρισης γύρω στο 80%). Ξεκινώντας από τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών που συμμετέχουν στην έρευνα (Πίνακας 3.1), παρατηρούμε ότι η πλειοψηφία τους είναι γυναίκες (58,2%). Σχεδόν οι μισοί βρίσκονται στην ηλικιακή κατηγορία 41-50 ετών (47,8%) ενώ είναι μοιρασμένοι στις μεγαλύτερες και μικρότερες ηλικιακές κατηγορίες από αυτήν. Φαίνεται ότι το εκπαιδευτικό τους επίπεδο είναι αρκετά υψηλό αφού περίπου το 25% έχουν μεταπτυχιακό ή διδακτορικό δίπλωμα (μάλιστα, οι κάτοχοι διδακτορικού τίτλου είναι οι μισοί). Επίσης, βλέπουμε ότι συμμετέχουν εκπαιδευτικοί τόσο θεωρητικών όσο και θετικών επιστημών, με σχεδόν ίδια αναλογία και με μέση προϋπηρεσία 14,53 έτη.

Όσον αφορά τα χαρακτηριστικά των σχολείων στα οποία διδάσκουν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος, βλέπουμε (Πίνακας 3.1) ότι βρίσκονται, κυρίως, σε περιοχές ημιαστικές και αστικές (σε περίπου ίδια αναλογία) και σε πολύ μικρότερο ποσοστό σε μεγαλουπόλεις (13,4%). Στο δείγμα περιλαμβάνονται τόσο Γυμνάσια και Γ. Λύκεια όσο και ΕΠΑΛ/ΕΠΑΣ, σχεδόν ισομοιρασμένα (τα Γυμνάσια υπερτερούν ελάχιστα). Το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών των σχολείων αυτών (75,6%) έχει μεσαίο κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο, αλλά υπάρχει και αξιόλογο ποσοστό μαθητών με χαμηλό και υψηλό επίπεδο. Τέλος, το μεγαλύτερο ποσοστό των σχολείων διαθέτει 100-200 μαθητές ή 200+ μαθητές, με τα μικρά σχολεία (κάτω των 100 μαθητών) να αποτελούν μειονότητα (10%), πράγμα το οποίο συμβαίνει και στην πραγματικότητα, αφού τα μικρά σχολεία είναι ελάχιστα πια και λειτουργούν «κατ' εξαίρεση», όπως χαρακτηρίζεται από την πολιτεία.

Πίνακας 3.1 Δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος (N=201)

		ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ (N)	ΠΟΣΟΣΤΟ (%)
ΦΥΛΟ	<i>Ανδρας</i>	84	41,8
	<i>Γυναίκα</i>	117	58,2
ΗΛΙΚΙΑ	<i>Μέχρι και 30 ετών</i>	2	1,0
	<i>από 31-40 ετών</i>	55	27,4

	<i>από 41-50 ετών</i>	96	47,8
	<i>πάνω από 50 ετών</i>	48	23,9
ΕΠΙΠΛΕΟΝ ΣΠΟΥΔΕΣ	<i>Δεύτερο πτυχίο</i>	24	50,0
	<i>Master / Phd</i>	24	50,0
ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ	<i>Θετικών επιστημών</i>	95	51,6
	<i>Θεωρητικών επιστημών</i>	89	48,4
ΠΕΡΙΟΧΗ ΣΧΟΛΕΙΟΥ	<i>Ημιαστική</i>	85	42,3
	<i>Αστική</i>	89	44,3
	<i>Μεγαλούπολη</i>	27	13,4
ΤΥΠΟΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ	<i>Γυμνάσιο</i>	79	39,3
	<i>Γ. Λύκειο</i>	62	30,8
	<i>ΕΠΑΛ/ΕΠΑΣ</i>	60	29,9
ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ-ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ ΜΑΘΗΤΩΝ	<i>Πάνω από το μέσο όρο</i>	24	11,9
	<i>στο μέσο όρο</i>	152	75,6
	<i>Κάτω από το μέσο όρο</i>	25	12,4
ΜΕΓΕΘΟΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ	<i><100 μαθητές</i>	20	10,0
	<i>100-200</i>	92	45,8
	<i>>200 μαθητές</i>	89	44,3
ΧΡΟΝΙΑ ΠΡΟΥΨΗΡΕΣΙΑΣ	Μέση τιμή		T.A.
		14,53	7,996

Όπως διαπιστώνουμε, σε κάποια δημογραφικά χαρακτηριστικά δεν υπάρχει ισοκατανομή ανάμεσα στις κατηγορίες τους. Κρίθηκε, λοιπόν, σκόπιμο να γίνει επανακωδικοποίηση ώστε να προκύψουν πιο ομοιόμορφες κατηγορίες ερωτώμενων που θα διευκολύνουν τη διενέργεια στατιστικών επαγωγικών ελέγχων.

Επανακωδικοποιήθηκαν οι μεταβλητές «Ηλικία» και «Μέγεθος σχολικής μονάδας», ώστε να έχουν κατηγορίες με επαρκές μέγεθος. Συγκεκριμένα η μεταβλητή «Επιπλέον σπουδές» άλλαξε μορφή, χωρίζοντας πλέον το δείγμα σε εκπαιδευτικούς που έχουν κάνει ή δεν έχουν κάνει επιπλέον σπουδές, ώστε να μελετηθεί στη συνέχεια εάν αυτό το χαρακτηριστικό παίζει ρόλο στην Επαγγελματική Ευημερία και την Ψυχική Ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών.

3.5 Κλίμακες

3.5.1 Κλίμακα μέτρησης της Ψυχικής Ανθεκτικότητας

Για τη μέτρηση της Ψυχικής Ανθεκτικότητας χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα ψυχικής ανθεκτικότητας RS (Wagnild & Young, 1987), η οποία μεταφράστηκε στην ελληνική γλώσσα και αποτελείται από 25 δηλώσεις. Για κάθε δήλωση οι ερωτηθέντες καλούνται να εκφράσουν το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας τους σε μια κλίμακα από το 1 (απόλυτη διαφωνία) έως το 7 (απόλυτη συμφωνία). Για κάθε ερωτώμενο αθροίζονται οι βαθμοί όλων των απαντήσεων και μπορεί να προκύψει ένα συνολικό σκορ θεωρητικού εύρους από 25 – 175. Όσο μεγαλύτερο είναι το σκορ που επιτυγχάνεται, τόσο μεγαλύτερη είναι η Ψυχική Ανθεκτικότητα του ερωτώμενου. Παραδείγματα δηλώσεων της παραπάνω κλίμακας είναι τα ακόλουθα : «Σπάνια αναρωτιέμαι για ποιο λόγο τα κάνω όλα αυτά», «Είμαι αποφασιστικός». Η αξιοπιστία της κλίμακας ήταν πολύ υψηλή αφού το Cronbach's Alpha ήταν το $0,859 > 0,7$ που είναι το κατώτερο ανεκτό όριο του δείκτη. Η συγκεκριμένη κλίμακα αναλύεται και με τη μέθοδο της Ανάλυσης Κυρίων Συνιστωσών (Principal Component Analysis). Το determinant ήταν $0,0000932 > 0,00001$, το Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy = $0,842 > 0,5$ και το Bartlett's Test of Sphericity είχε $p= 0.00$, στοιχεία που καταδεικνύουν ότι μπορούμε να προχωρήσουμε σε επιτυχή ομαδοποίηση των ερωτήσεων της κλίμακας. Το scree plot έδειξε ότι οι 25 ερωτήσεις θα μπορούσαν να ομαδοποιηθούν σε 2 παράγοντες που ερμηνεύουν το 36,071% της μεταβλητότητας των δεδομένων, κατά τους Wagnild & Young (1993). Μετά το rotation με Oblimin with Kaiser Normalization προέκυψε η κατωτέρω ομαδοποίηση:

	<i>Παράγοντας 1</i>	<i>Παράγοντας 2</i>
Αριθμός ερώτησης	1-6, 8-10, 13-19, 21, 23-24	7, 11-12, 22

3.5.2 Κλίμακα της Επαγγελματικής Ευημερίας

Για τη μέτρηση της επαγγελματικής ευημερίας των εκπαιδευτικών χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα των Saaranen et al., (2007) που στηρίζεται στο Occupational Well – Being of School Staff Model (OWSS). Η κλίμακα βρέθηκε μεταφρασμένη στην ελληνική γλώσσα (Ζέρβα, 2012) και προσαρμοσμένη στην ελληνική σχολική πραγματικότητα και περιλαμβάνει 21 δηλώσεις που χωρίζονται σε τέσσερις υποκλίμακες : α) εργασιακές συνθήκες στο χώρο του

σχολείου, β) φόρτος εργασίας (δηλαδή ο υψηλός βαθμός σ' αυτήν την υποκλίμακα δηλώνει ότι ο φόρτος εργασίας είναι υποφερτός και κατανέμεται ομοιόμορφα), γ) εργασιακή κοινότητα και δ) επαγγελματική ικανότητα. Όλες οι δηλώσεις που απαρτίζουν τις υποκλίμακες είναι τύπου Likert και οι ερωτηθέντες καλούνται να εκφράσουν το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας τους σε μια κλίμακα από το 1 (απόλυτη διαφωνία) έως το 5 (απόλυτη συμφωνία). Παραδείγματα δηλώσεων της παραπάνω κλίμακας είναι τα ακόλουθα : «Στο σχολείο μου υπάρχει μέριμνα, ώστε να αποφεύγονται οι άβολες στάσεις του σώματος κατά την εργασία μου» (εργασιακές συνθήκες), «Η πνευματική κούραση στη δουλειά μου είναι υποφερτή» (φόρτος εργασίας), «Οι συνάδελφοί μου μπορούν να συζητούν ανοικτά, θέματα που σχετίζονται με τη δουλειά» (εργασιακή κοινότητα), «Έχω εκπαιδευτεί/επιμορφωθεί επαρκώς για το έργο που εκτελώ στο σχολείο μου» (επαγγελματική ικανότητα). Η αξιοπιστία της κλίμακας ως σύνολο αλλά και των επιμέρους υποκλιμάκων ήταν υψηλή.

Πίνακας 3.2 Δείκτες Αξιοπιστίας

	Cronbach's Alpha
ΕΠ. ΕΥΗΜΕΡΙΑ (συνολικά)	0,900
Συνθήκες εργασίας	0,803
Φόρτος εργασίας	0,805
Εργασιακή κοινότητα	0,884
Επαγγελματική ικανότητα	0,707

3.6 Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης δεδομένων

Η εισαγωγή των στοιχείων των ερωτηματολογίων έγινε σε βάση δεδομένων που δημιουργήθηκε με το λογισμικό SPSS 17,0. Με το ίδιο λογισμικό έγινε και η στατιστική ανάλυση. Η παρουσίαση και η περιγραφή των αριθμητικών δεδομένων έγινε με μεθόδους της περιγραφικής στατιστικής, ενώ η στατιστική συμπερασματολογία επετεύχθη με μεθόδους της επαγωγικής στατιστικής.

Οι περιγραφικές μέθοδοι αφορούσαν στον υπολογισμό των μέσων όρων (Μ.Ο.) και των τυπικών αποκλίσεων (Τ.Α.) των ποσοτικών μεταβλητών αλλά και στην διαγραμματική παρουσίασή των διαφορών τους στις υποομάδες με διαγράμματα ράβδων σφάλματος (error – bar plots). Οι επαγωγικές μέθοδοι αφορούσαν στον έλεγχο για την ύπαρξη στατιστικά

σημαντικών διαφορών της Ψυχικής Ανθεκτικότητας και Επαγγελματικής Ευημερίας μεταξύ των διαφορετικών υποομάδων του πληθυσμού (π.χ. έλεγχος των επιπέδων Επαγγελματικής Ευημερίας των ανδρών και γυναικών). Χρησιμοποιήθηκαν τα παραμετρικά t-test (για τη σύγκριση δύο ανεξάρτητων υποομάδων) και ANOVA test (για τη σύγκριση τριών ή περισσότερων ανεξάρτητων υποομάδων). Σε ελάχιστες περιπτώσεις, υπήρξαν υποομάδες οι οποίες δεν ήταν ισομεγέθεις με τις άλλες και είχαν μέγεθος λίγο μικρότερο των 30 ατόμων, προϋποθέσεις απαραίτητες για έγκυρους παραμετρικούς ελέγχους t-test και anova test. Σε αυτές τις περιπτώσεις τα αποτελέσματα επιβεβαιώθηκαν και με την εκτέλεση των αντίστοιχων μη παραμετρικών ελέγχων Mann-Whitney test για 2 ανεξάρτητα δείγματα και Kruskal-Wallis test για 3 ή περισσότερα ανεξάρτητα δείγματα. Επίσης, έγινε υπολογισμός συσχετίσεων με το Συντελεστή Συσχέτισης Pearson (r) αλλά και ανίχνευση της επιρροής της Ψυχικής Ανθεκτικότητας πάνω στην Επαγγελματική Ευημερία των εκπαιδευτικών, με βάση το απλό γραμμικό μοντέλο παλινδρόμησης.

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

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο : ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Η παρουσίαση των αποτελεσμάτων αποτελείται από τέσσερις ενότητες που ανταποκρίνονται στα ερευνητικά ερωτήματα που έχουν τεθεί. Στην πρώτη ενότητα παρουσιάζεται μια γενική εικόνα της κατάστασης των εκπαιδευτικών ως προς την Ψυχική Ανθεκτικότητα και τις διάφορες διαστάσεις της Επαγγελματικής Ευημερίας.

Η δεύτερη ενότητα διερευνά την Ψυχική Ανθεκτικότητα με βάση τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών αλλά και τα χαρακτηριστικά του σχολείου.

Η τρίτη ενότητα διερευνά τις διάφορες διαστάσεις της Επαγγελματικής Ευημερίας με βάση τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών αλλά και τα χαρακτηριστικά του σχολείου.

Τέλος, η τέταρτη ενότητα διερευνά την ύπαρξη συσχέτισης μεταξύ της Ψυχικής Ανθεκτικότητας και της Επαγγελματικής.

4.1 Γενική εικόνα της Ψυχικής Ανθεκτικότητας και του επιπέδου Επαγγελματικής Ευημερίας των εκπαιδευτικών.

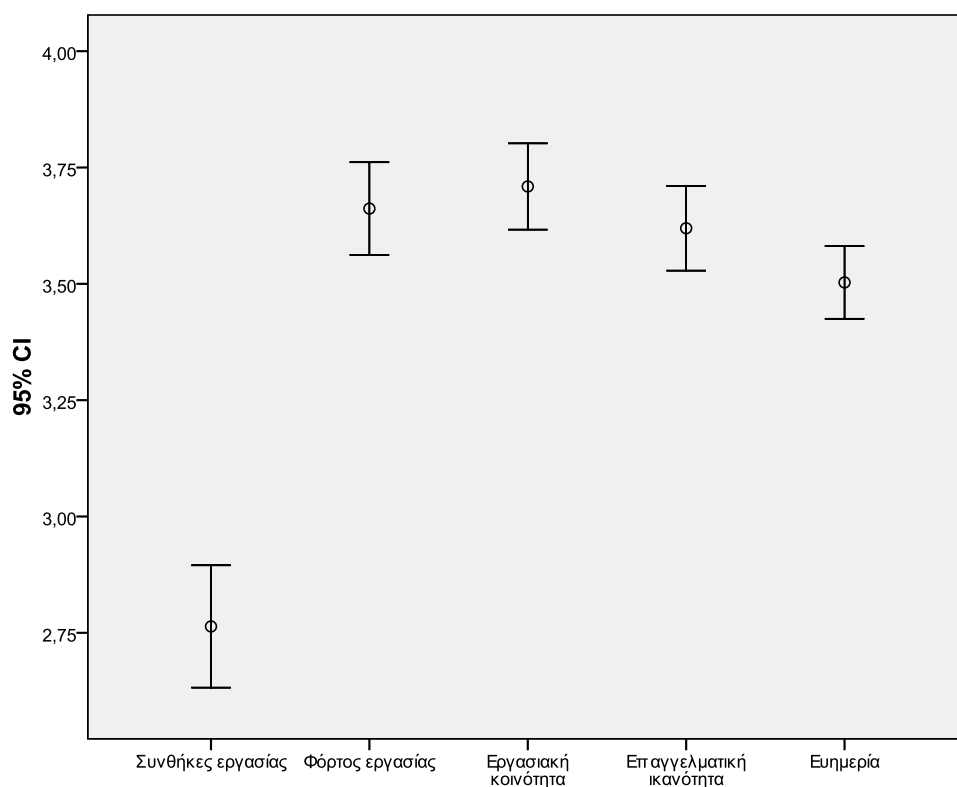
Ο παρακάτω πίνακας δίνει τη συνολική εικόνα για τις εξεταζόμενες μεταβλητές που αφορούν τους εκπαιδευτικούς.

Πίνακας 4.1 Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις των υπό εξέταση μεταβλητών.

	N	M.T.	T.A.
ΨΥΧΙΚΗ ΑΝΘΕΚΤΙΚΟΤΗΤΑ	201	135,10	14,821
ΕΠ. ΕΥΗΜΕΡΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ	201	3,50	0,561
Συνθήκες εργασίας	201	2,76	0,945
Φόρτος εργασίας	201	3,66	0,716
Εργασιακή κοινότητα	201	3,71	0,667
Επαγγελματική ικανότητα	201	3,62	0,654

Η Ψυχική Ανθεκτικότητα κατά μέσο όρο βρίσκεται σε επίπεδα άνω του μετρίου (Μ.Τ. 135,10) σε μια κλίμακα από 25 - 175, αλλά όχι υψηλά αφού σύμφωνα με προηγούμενες μελέτες αυτά κινούνται στο εύρος 147 -175.

Όσον αφορά την Επαγγελματική Ευημερία των εκπαιδευτικών που αφορούσε η έρευνα, φαίνεται ότι, ως συνολική μεταβλητή, βρίσκεται επίσης σε επίπεδο άνω του μετρίου (3,5 σε μια κλίμακα από 1-5). Το ίδιο συμβαίνει και για όλες τις επιμέρους διαστάσεις που την αποτελούν, εκτός από τις «Συνθήκες εργασίας» που βρίσκονται σε αρκετά χαμηλότερο επίπεδο (2,76) από όλες τις υπόλοιπες διαστάσεις (Διάγραμμα 1).



Διάγραμμα 4.1 Μέσες τιμές των διαστάσεων της ευημερίας των εκπαιδευτικών

4.2 Η Ψυχική Ανθεκτικότητα με βάση τα δημογραφικά χαρακτηριστικά

4.2.1 Ο ρόλος του φύλου

Παρόλο που το η Μ.Τ. Ψυχικής Ανθεκτικότητας των γυναικών ήταν ελαφρώς μεγαλύτερη από αυτήν των ανδρών, εντούτοις η διαφορά αυτή δεν είναι στατιστικά σημαντική (τουλάχιστον σε επίπεδο $\alpha=0,05$).

Πίνακας 4.2 Ψυχική Ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών κατά φύλο

	ΦΥΛΟ				Σημαντικότητα Διαφοράς ¹
	Ανδρας (N=84)		Γυναίκα (N=117)		
	M.T	T.A.	M.T.	T.A.	
ΨΥΧΙΚΗ ΑΝΘΕΚΤΙΚΟΤΗΤΑ	132,92	14,891	136,68	14,633	0,076

¹ t-test για ανεξάρτητα δείγματα

4.2.2 Ο ρόλος της ηλικίας

Η ηλικία είναι ένας παράγοντας που δεν φαίνεται να επηρεάζει καθόλου την Ψυχική Ανθεκτικότητα, αφού τα επίπεδά της είναι σχεδόν όμοια σε κάθε ηλικιακή κατηγορία και δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά.

Πίνακας 4.3 Ψυχική Ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών ως προς την ηλικία

ΗΛΙΚΙΑ								
		<i>Μέχρι 40 ετών</i>		<i>από 41-50 ετών</i>		<i>Πάνω από 50</i>		<i>Σημαντικότητα</i>
		<i>(N=57)</i>		<i>(N=96)</i>		<i>(N=48)</i>		<i>Διαφοράς¹</i>
ΨΥΧΙΚΗ ΑΝΘΕΚΤΙΚΟΤΗΤΑ	M.T	T.A.	M.T	T.A.	M.T.	T.A.	P	
		133,75	14,224	135,44	15,934	136,04	13,310	0,702

¹ Ανάλυση Διακύμανσης ως προς ένα παράγοντα (Ανονα)

4.2.3 Ο ρόλος των επιπλέον σπουδών

Ούτε και οι επιπλέον σπουδές φαίνεται να επηρεάζουν στατιστικά σημαντικά το επίπεδο της ψυχικής ανθεκτικότητας. Οι τιμές της είναι σχεδόν ίσες και για τις δύο κατηγορίες ερωτηθέντων.

Πίνακας 4.4 Ψυχική Ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών ως προς τις επιπλέον σπουδές

ΕΠΙΠΛΕΟΝ ΣΠΟΥΔΕΣ						
		<i>Ναι</i>		<i>Όχι</i>		<i>Σημαντικότητα</i>
		<i>(N=48)</i>		<i>(N=153)</i>		<i>Διαφοράς¹</i>
ΨΥΧΙΚΗ ΑΝΘΕΚΤΙΚΟΤΗΤΑ	M.T	T.A.	M.T.	T.A.	P	
		135,15	12,968	135,09	15,396	0,982

¹ t-test για ανεξάρτητα δείγματα

4.2.4 Ο ρόλος της ειδικότητας

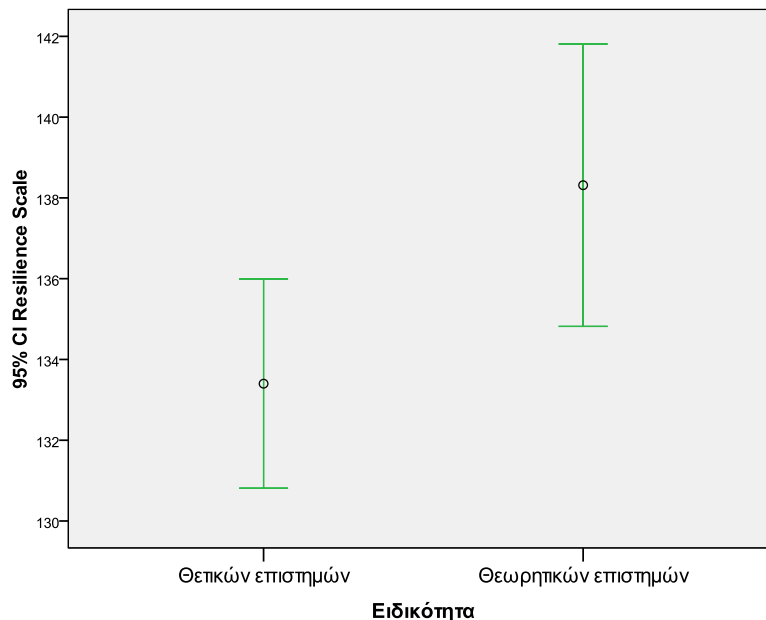
Διαφορετικά είναι τα αποτελέσματα όσον αφορά τον παράγοντα «Ειδικότητα». Οι εκπαιδευτικοί που έχουν πτυχίο Θεωρητικών Επιστημών φαίνεται να έχουν μεγαλύτερη Ψυχική ανθεκτικότητα (M.T.=138,91), σε σχέση με αυτούς που έχουν πτυχίο Θετικών

Επιστημών (M.T.=133,40) και η διαφορά αυτή είναι στατιστικά σημαντική ($t(165) = -2,245$, $P = 0,026 < 0,05$).

Πίνακας 4.5 Ψυχική Ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών κατά ειδικότητα

ΨΥΧΙΚΗ ΑΝΘΕΚΤΙΚΟΤΗΤΑ	ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ				Σημαντικότητα Διαφοράς ¹ P
	Θετικών επιστημών (N=95)		Θεωρητικών επιστημών (N=89)		
	M.T	T.A.	M.T.	T.A.	
	133,40	12,707	138,91	16,595	0,026*

¹ t-test για ανεξάρτητα δείγματα



Διάγραμμα 4.2 Μέσες τιμές Ψυχική Ανθεκτικότητα κατά ειδικότητα

4.2.5 Ο ρόλος της προϋπηρεσίας

Υπολογίζοντας το συντελεστή συσχέτισης R (αφού και οι δύο υπό μελέτη μεταβλητές είναι ποσοτικές) διαπιστώσαμε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ της Προϋπηρεσίας και της Ψυχικής ανθεκτικότητας. ($r = -0,001$, $P = 0,993$).

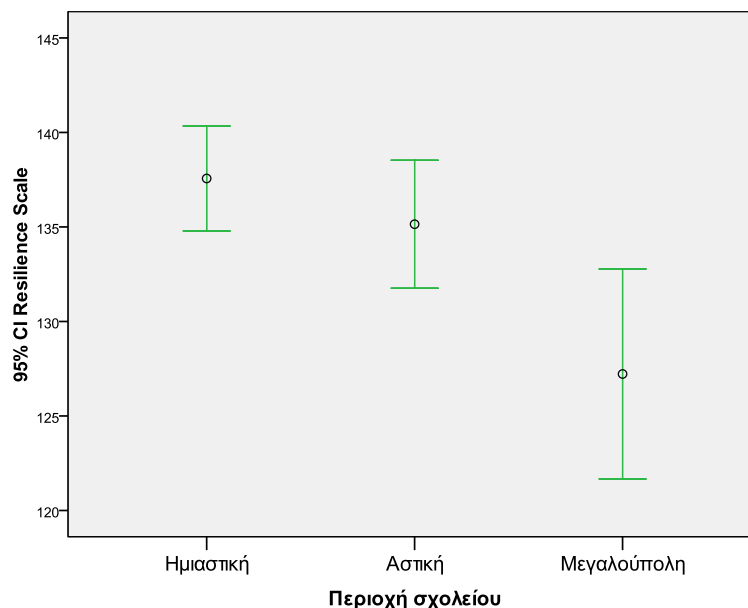
4.2.6 Ο ρόλος της περιοχής του σχολείου

Πολύ σημαντικό ρόλο για την Ψυχική Ανθεκτικότητα φαίνεται να παίζει η περιοχή του σχολείου στο οποίο διδάσκουν οι εκπαιδευτικοί ($F=5,199$, $P = 0,006 < 0,01$). Οι ερωτηθέντες που διδάσκουν σε σχολεία των Μεγαλουπόλεων παρουσιάζονται να έχουν μικρότερα επίπεδα Ψυχικής Ανθεκτικότητας από αυτούς που διδάσκουν σε σχολεία ημιαστικών ή και αστικών περιοχών (μέσω Tukey HSD).

Πίνακας 4.6 Ψυχική Ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών ως προς την περιοχή σχολείου

ΠΕΡΙΟΧΗ ΣΧΟΛΕΙΟΥ							
	Ημιαστική (N=85)		Αστική (N=89)		Μεγαλούπολη (N=27)		Σημαντικότητα Διαφοράς ¹
	M.T	T.A.	M.T	T.A.	M.T.	T.A.	P
ΨΥΧΙΚΗ ΑΝΘΕΚΤΙΚΟΤΗΤΑ	137,56	12,863	135,15	16,067	127,22	14,039	0,006**

¹ Ανάλυση Διακύμανσης ως προς ένα παράγοντα (Anova)



Διάγραμμα 4.3 Μέσες τιμές Ψυχικής Ανθεκτικότητας ως προς την περιοχή σχολείου

4.2.7 Ο ρόλος του τύπου σχολείου

Αντιθέτως, ο τύπος του σχολείου στο οποίο διδάσκουν οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας δε φαίνεται να παίζει στατιστικά σημαντικό ρόλο για τα επίπεδα Ψυχικής Ανθεκτικότητας.

Πίνακας 4.7 Ψυχική Ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών ως προς τον τύπο σχολείου

ΤΥΠΟΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ							
	<i>Γυμνάσιο</i>		<i>Γ. Λύκειο</i>		<i>ΕΠΑΛ / ΕΠΑΣ</i>		<i>Σημαντικότητα</i>
	<i>(N=79)</i>		<i>(N=62)</i>		<i>(N=60)</i>		<i>Διαφοράς¹</i>
ΨΥΧΙΚΗ ΑΝΘΕΚΤΙΚΟΤΗΤΑ	M.T	T.A.	M.T	T.A.	M.T.	T.A.	P
	135,61	14,759	133,66	15,292	135,93	14,548	0,651

¹ Ανάλυση Διακύμανσης ως προς ένα παράγοντα (Ανοva)

4.2.8 Ο ρόλος του κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου των μαθητών

Η Μ.Τ. της Ψυχικής Ανθεκτικότητας των ερωτηθέντων φαίνεται να είναι ελαφρώς χαμηλότερη σε σχολεία όπου οι μαθητές ανήκουν σε κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο άνω του μέσου όρου, αλλά η διαφορά αυτή δεν είναι στατιστικά σημαντική.

Πίνακας 4.8 Ψυχική Ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών ως προς το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο των μαθητών του σχολείου

ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ-ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΧΟΛΕΙΟΥ							
	<i>Πάνω από το μέσο όρο</i>		<i>Στο μέσο όρο</i>		<i>Κάτω από το μέσο όρο</i>		<i>Σημαντικότητα</i>
	<i>(N=24)</i>		<i>(N=152)</i>		<i>(N=25)</i>		<i>Διαφοράς¹</i>
ΨΥΧΙΚΗ ΑΝΘΕΚΤΙΚΟΤΗΤΑ	M.T	T.A.	M.T	T.A.	M.T.	T.A.	P
	130,58	15,797	135,72	14,573	135,68	15,228	0,283

¹ Ανάλυση Διακύμανσης ως προς ένα παράγοντα (Ανοva)

4.2.9 Ο ρόλος του μεγέθους της σχολικής μονάδας

Από το δείγμα μας φαίνεται ότι το μέγεθος της σχολικής μονάδας δεν είναι ένας από τους παράγοντες που επηρεάζουν τα επίπεδα της Ψυχικής Ανθεκτικότητας.

Πίνακας 4.9 Ψυχική Ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών ως προς το μέγεθος της σχολικής μονάδας

ΜΕΓΕΘΟΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ		
<i>< 200 μαθητές</i>	<i>> 200 μαθητές</i>	<i>Σημαντικότητα</i>
<i>(N=112)</i>	<i>(N=89)</i>	<i>Διαφοράς¹</i>

ΨΥΧΙΚΗ ΑΝΘΕΚΤΙΚΟΤΗΤΑ	M.T	T.A.	M.T.	T.A.	P
	134,98	13,719	135,26	16,180	0,896

¹ t-test για ανεξάρτητα δείγματα

4.3 Η Επαγγελματική Ευημερία με βάση τα δημογραφικά χαρακτηριστικά

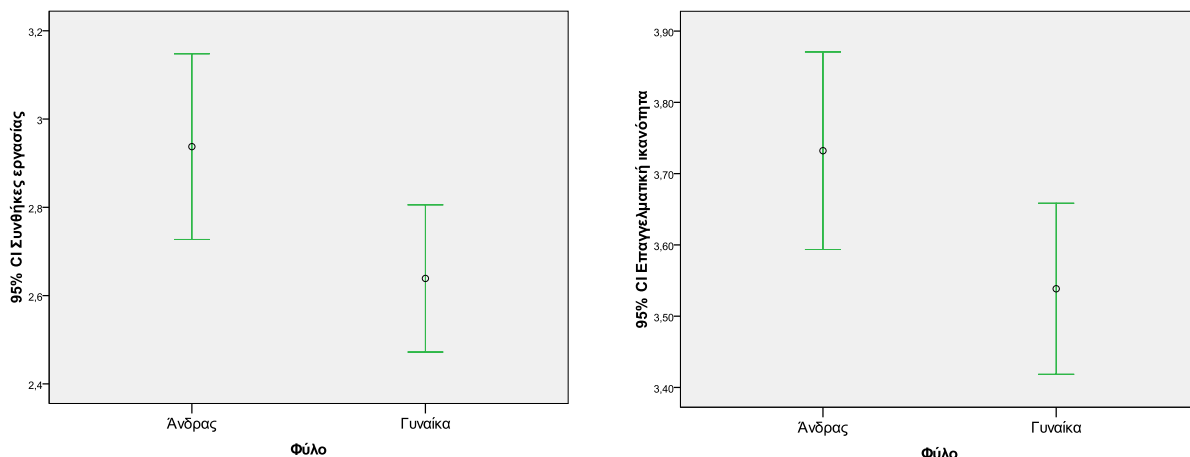
4.3.1 Ο ρόλος του φύλου

Το φύλο των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα φαίνεται να μην επιδρά στατιστικά σημαντικά στα επίπεδα της συνολικής ευημερίας. Παρουσιάζονται όμως στατιστικά σημαντικές διαφορές στις επιμέρους συνιστώσες «Συνθήκες εργασίας» ($t(199)=2,232$, $P = 0.027 < 0.05$) και «Επαγγελματική ικανότητα» ($t(199)=2,089$, $P= 0.038 < 0.05$) όπου οι άνδρες εμφανίζονται να έχουν υψηλότερα επίπεδα ευημερίας από τις γυναίκες. Η τάση αυτή εμφανίζεται και στη συνολική ευημερία, απλώς, δεν είναι στατιστικά σημαντική.

Πίνακας 4.10 Επ. Ευημερία των εκπαιδευτικών κατά φύλο

	ΦΥΛΟ				Σημαντικότητα Διαφοράς¹
	<i>Ανδρας</i>		<i>Γυναίκα</i>		
	<i>(N=84)</i>		<i>(N=117)</i>		
	M.T	T.A.	M.T.	T.A.	P
ΕΠ. ΕΥΗΜΕΡΙΑ (συνολικά)	3,5697	0,6085	3,4550	0,5219	0,153
Συνθήκες εργασίας	2,94	0,969	2,64	0,911	0,027*
Φόρτος εργασίας	3,7351	0,7222	3,6090	0,7097	0,219
Εργασιακή κοινότητα	3,7050	0,7543	3,7123	0,5984	0,940
Επαγγελματική ικανότητα	3,7321	0,6386	3,5385	0,6554	0,038*

¹ t-test για ανεξάρτητα δείγματα



Διάγραμμα 4.4 Μέσες τιμές διαστάσεων ευημερίας κατά φύλο

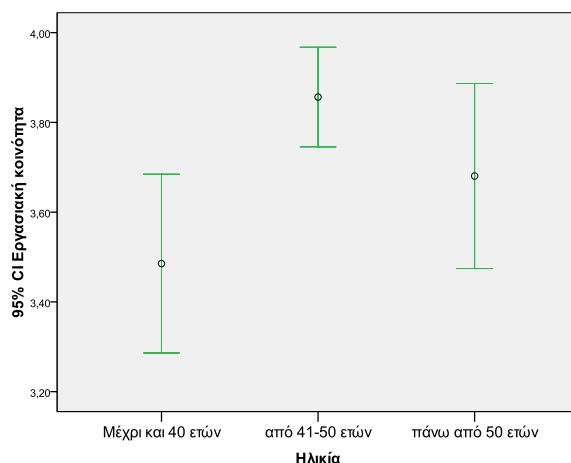
4.3.2 Ο ρόλος της ηλικίας

Και η ηλικία φαίνεται να παίζει το ρόλο της όσον αφορά τα επίπεδα ευημερίας των εκπαιδευτικών, αλλά μόνο στη διάσταση της «Εργασιακής κοινότητας» ($f=5,881$, $P= 0.003 < 0.01$). Εδώ, φαίνεται ότι μεγαλύτερη ευημερία στη διάσταση αυτή απολαμβάνουν οι μέσες ηλικίες, ενώ τη μικρότερη ευημερία οι ηλικίες κάτω των 40 ετών (μέσω Tukey HSD).

Πίνακας 4.11 Επαγγελματική Ευημερία των εκπαιδευτικών ως προς την ηλικία

	ΗΛΙΚΙΑ						Σημαντικότητα Διαφοράς ¹
	Μέχρι 40 ετών (N=57)		από 41-50 ετών (N=96)		Πάνω από 50 (N=48)		
	M.T	T.A.	M.T	T.A.	M.T.	T.A.	
ΕΠ. ΕΥΗΜΕΡΙΑ (συνολικά)	3,3868	0,6272	3,5610	0,4779	3,5248	0,6212	0,170
Συνθήκες εργασίας	2,75	0,957	2,75	0,911	2,81	1,014	0,935
Φόρτος εργασίας	3,6316	0,7229	3,6510	0,7010	3,7188	0,7485	0,809
Εργασιακή κοινότητα	3,4854	0,7509	3,8565	0,5479	3,6806	0,7100	0,003**
Επαγγελματική ικανότητα	3,5526	0,7192	3,6198	0,6198	3,6979	0,6440	0,528

¹ Ανάλυση Διακύμανσης ως προς ένα παράγοντα (Ανοva)



Διάγραμμα 4.5 Μέσες τιμές διαστάσεων επ. ευημερίας κατά ηλικία

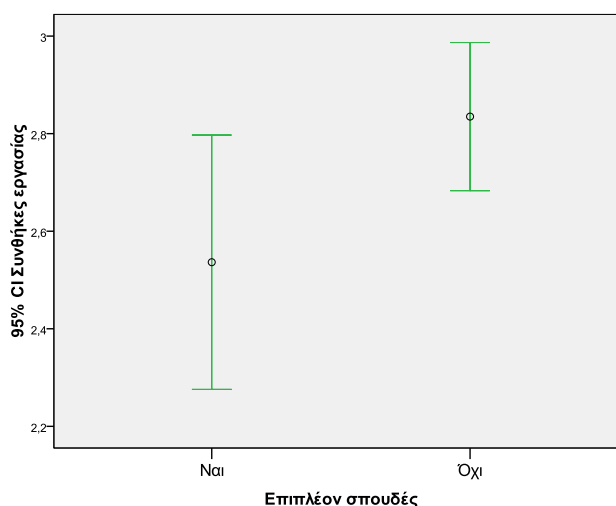
4.3.3 Ο ρόλος των επιπλέον σπουδών

Οι επιπλέον σπουδές των εκπαιδευτικών φαίνεται ότι δεν τους βοηθούν να απολαμβάνουν μεγαλύτερη Επαγγελματική Ευημερία στις συνθήκες εργασίας τους και απολαμβάνουν μεγαλύτερη επαγγελματική ευημερία οι εκπαιδευτικοί που δεν διαθέτουν επιπλέον σπουδές ($t(199) = -1,923$, $P = 0.05$). Πάντως, δεν φαίνεται να επιδρούν στατιστικά σημαντικά στη συνολική ευημερία ή στις υπόλοιπες διαστάσεις της.

Πίνακας 4.12 Επ. Ευημερία των εκπαιδευτικών ως προς τις επιπλέον σπουδές

	ΕΠΙΠΛΕΟΝ ΣΠΟΥΔΕΣ				Σημαντικότητα Διαφοράς ¹
	Ναι (N=48)		Όχι (N=153)		
	M.T	T.A.	M.T.	T.A.	
ΕΠ. ΕΥΗΜΕΡΙΑ (συνολικά)	3,4038	0,5389	3,5341	0,5661	0,161
Συνθήκες εργασίας	2,54	0,898	2,83	0,951	0,056*
Φόρτος εργασίας	3,6302	0,7014	3,6716	0,7223	0,728
Εργασιακή κοινότητα	3,5949	0,6724	3,7451	0,6624	0,174
Επαγγελματική ικανότητα	3,6146	0,5233	3,6209	0,6913	0,946

¹ t-test για ανεξάρτητα δείγματα



Διάγραμμα 4.6 Μέσες τιμές διαστάσεων Επ.Ευημερίας ως προς τις επιπλέον σπουδές

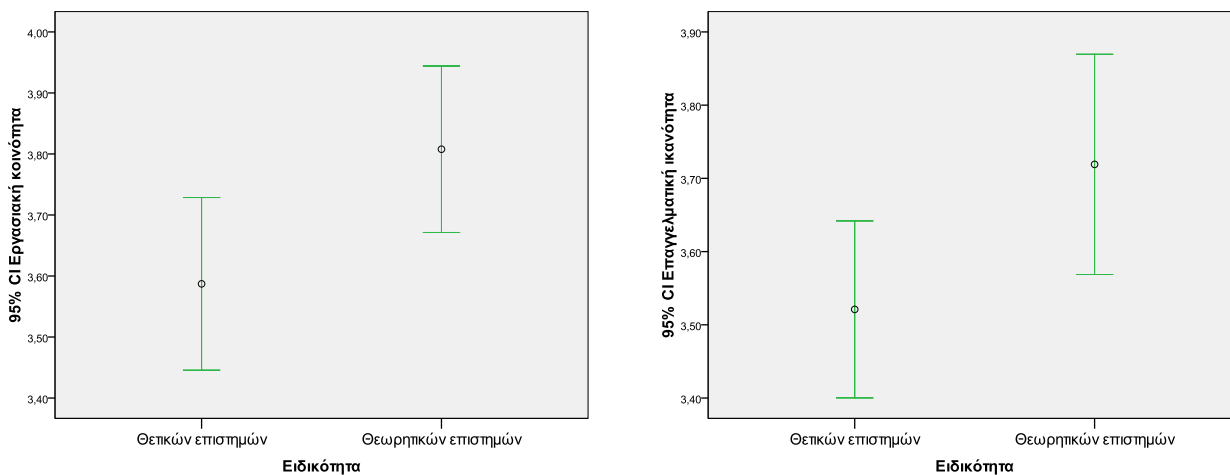
4.3.4 Ο ρόλος της ειδικότητας

Στον παρακάτω πίνακα γίνεται εμφανές ότι οι εκπαιδευτικοί των Θεωρητικών ειδικοτήτων απολαμβάνουν μεγαλύτερη Επαγγελματική Ευημερία τόσο όσον αφορά την «Εργασιακή κοινότητα» ($t(182) = -2,224, P = 0.027 < 0.05$) αλλά και όσον αφορά την «Επαγγελματική ικανότητα» ($t(182) = -2,052, P = 0.042 < 0.05$). Η ίδια τάση εμφανίζεται και στη συνολική Επαγγελματική Ευημερία, χωρίς όμως να είναι στατιστικά σημαντική.

Πίνακας 4.13 Επ. Ευημερία των εκπαιδευτικών κατά ειδικότητα

	ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ				Σημαντικότητα Διαφοράς ¹
	Θετικών επιστημών (N=95)		Θεωρητικών επιστημών (N=89)		
	M.T	T.A.	M.T.	T.A.	
ΕΠ. ΕΥΗΜΕΡΙΑ (συνολικά)	3,4095	0,5563	3,5645	0,5644	0,062
Συνθήκες εργασίας	2,75	0,907	2,71	1,013	0,767
Φόρτος εργασίας	3,5553	0,7026	3,7163	0,7002	0,121
Εργασιακή κοινότητα	3,5871	0,6946	3,8077	0,6476	0,027*
Επαγγελματική ικανότητα	3,5211	0,5933	3,7191	0,7139	0,042*

¹ t-test για ανεξάρτητα δείγματα



Διάγραμμα 4.7 Μέσες τιμές διαστάσεων Επ. Ενημερίας κατά ειδικότητα

4.3.5 Ο ρόλος της προϋπηρεσίας

Υπολογίζοντας το συντελεστή συσχέτισης R (αφού οι υπό μελέτη μεταβλητές είναι ποσοτικές) διαπιστώσαμε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ της Προϋπηρεσίας και των διαφόρων διατάσεων της Επαγγελματικής Ενημερίας.

Πίνακας 4.14 Συσχέτιση των διαστάσεων της Επ. Ενημερίας με την προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών

	ΠΡΟΥΠΗΡΕΣΙΑ
	R
ΕΠ. ΕΥΗΜΕΡΙΑ (συνολικά)	0,087
Συνθήκες εργασίας	0,099
Φόρτος εργασίας	0,020
Εργασιακή κοινότητα	0,057
Επαγγελματική ικανότητα	0,097

4.3.6 Ο ρόλος της περιοχής του σχολείου

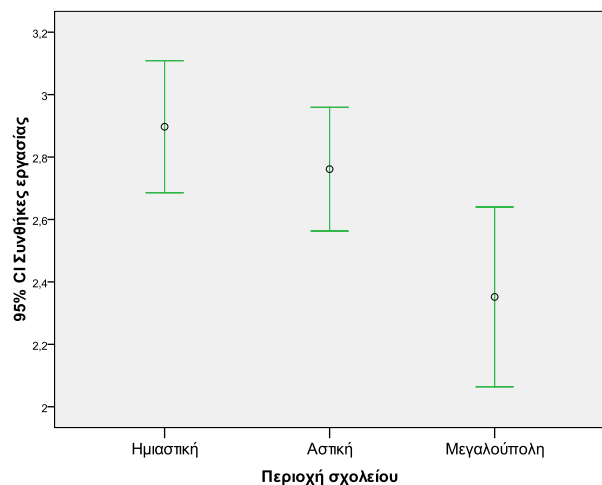
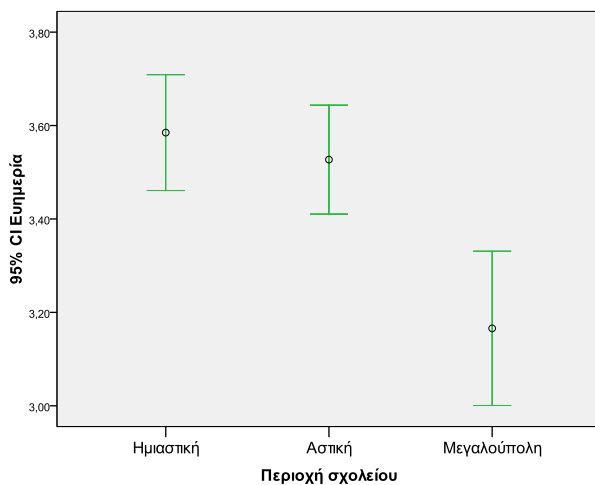
Πολύ σημαντικό ρόλο στην Επαγγελματική Ενημερία των εκπαιδευτικών παίζει η περιοχή του σχολείου στο οποίο διδάσκουν. Οι διδάσκοντες σε μεγαλουπόλεις φαίνεται να απολαμβάνουν σημαντικά λιγότερη ενημερία τόσο συνολικά ($f=6,165$, $P = 0.003 < 0.01$), όσο και σε όλες τις επιμέρους διαστάσεις εκτός του «φόρτου εργασίας» (μέσω Tukey HSD).

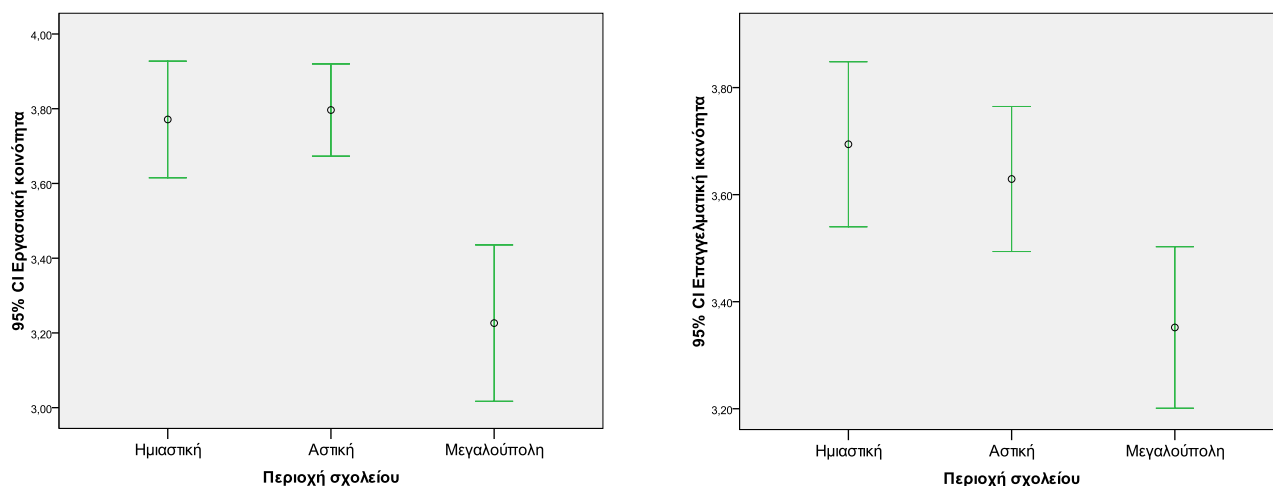
Αντιθέτως, παρατηρούμε ότι οι εκπαιδευτικοί των σχολείων ημιαστικών περιοχών τείνουν να έχουν τα μεγαλύτερα επίπεδα ευημερίας ως σύνολο αλλά και στις περισσότερες επιμέρους διαστάσεις.

Πίνακας 4.15 Επ. Ευημερία των εκπαιδευτικών ως προς την περιοχή σχολείου

ΠΕΡΙΟΧΗ ΣΧΟΛΕΙΟΥ							
	Ημιαστική (N=85)		Αστική (N=89)		Μεγαλούπολη (N=27)		Σημαντικότητα Διαφοράς ¹
	M.T	T.A.	M.T	T.A.	M.T.	T.A.	P
ΕΠ. ΕΥΗΜΕΡΙΑ (συνολικά)	3,5849	0,5750	3,5270	0,5537	3,1658	0,4175	0,003**
Συνθήκες εργασίας	2,90	0,981	2,76	0,941	2,35	0,728	0,032*
Φόρτος εργασίας	3,7441	0,6933	2,5843	0,7696	3,6574	0,5849	0,340
Εργασιακή κοινότητα	3,7712	0,7238	3,7965	0,5856	3,2263	0,5288	0,000**
Επαγγελματική ικανότητα	3,6941	0,7148	3,6292	0,6431	3,3519	0,3814	0,059*

¹ Ανάλυση Διακύμανσης ως προς ένα παράγοντα (Ανοva)





Διάγραμμα 4.8 Μέσες τιμές διαστάσεων Επ. Ευημερίας κατά περιοχή σχολείου

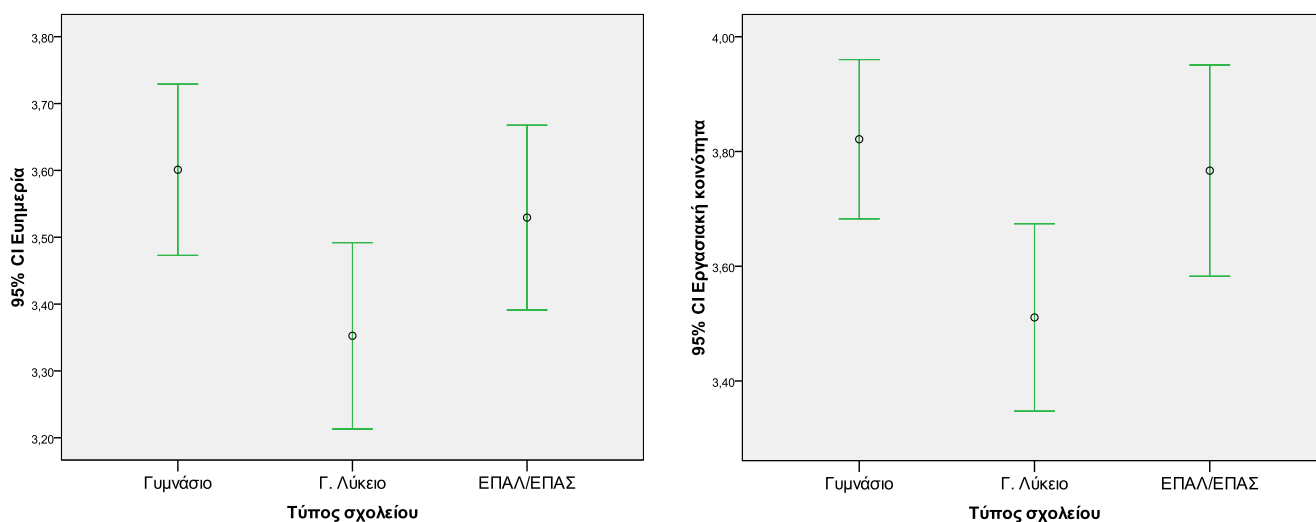
4.3.7 Ο ρόλος του τύπου σχολείου

Οι διδάσκοντες στα Γ. Λύκεια φαίνεται να απολαμβάνουν σημαντικά χαμηλότερα επίπεδα συνολικής Επαγγελματικής Ευημερίας από τους διδάσκοντες στους άλλους τύπους σχολείων ($f=3,590$, $P = 0.029 < 0.05$). Ίδια εικόνα παρουσιάζεται και στην επιμέρους διάσταση της «Εργασιακής κοινότητας» ($f=4,226$, $P = 0.016 < 0.05$). Παρόμοια τάση υπάρχει και για τις «Συνθήκες εργασίας» και το «Φόρτο εργασίας» χωρίς όμως η διαφορά να είναι στατιστικά σημαντική όπως στις προηγούμενες περιπτώσεις.

Πίνακας 4.16 Επ. Ευημερία των εκπαιδευτικών ως προς τον τύπο σχολείου

	ΤΥΠΟΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ						Σημαντικότητα Διαφοράς ¹
	Γυμνάσιο (N=79)		Γ. Λύκειο (N=62)		ΕΠΑΛ / ΕΠΑΣ (N=60)		
	M.T	T.A.	M.T	T.A.	M.T.	T.A.	
ΕΠ. ΕΥΗΜΕΡΙΑ (συνολικά)	3,6010	0,5718	3,3525	0,5487	3,5294	0,5353	0,029*
Συνθήκες εργασίας	2,88	1,003	2,57	0,925	2,81	0,866	0,133
Φόρτος εργασίας	3,7342	0,7120	3,5565	0,7648	3,6750	0,6659	0,339
Εργασιακή κοινότητα	3,8214	0,6198	3,5108	0,6430	3,7667	0,7124	0,016*
Επαγγελματική ικανότητα	3,6899	0,7130	3,5766	0,6066	3,5708	0,6211	0,471

¹ Ανάλυση Διακύμανσης ως προς ένα παράγοντα (Ανοva)



Διάγραμμα 4.9 Μέσες τιμές διαστάσεων Επ. Ευημερίας κατά τύπο σχολείου

4.3.8. Ο ρόλος του κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου των μαθητών

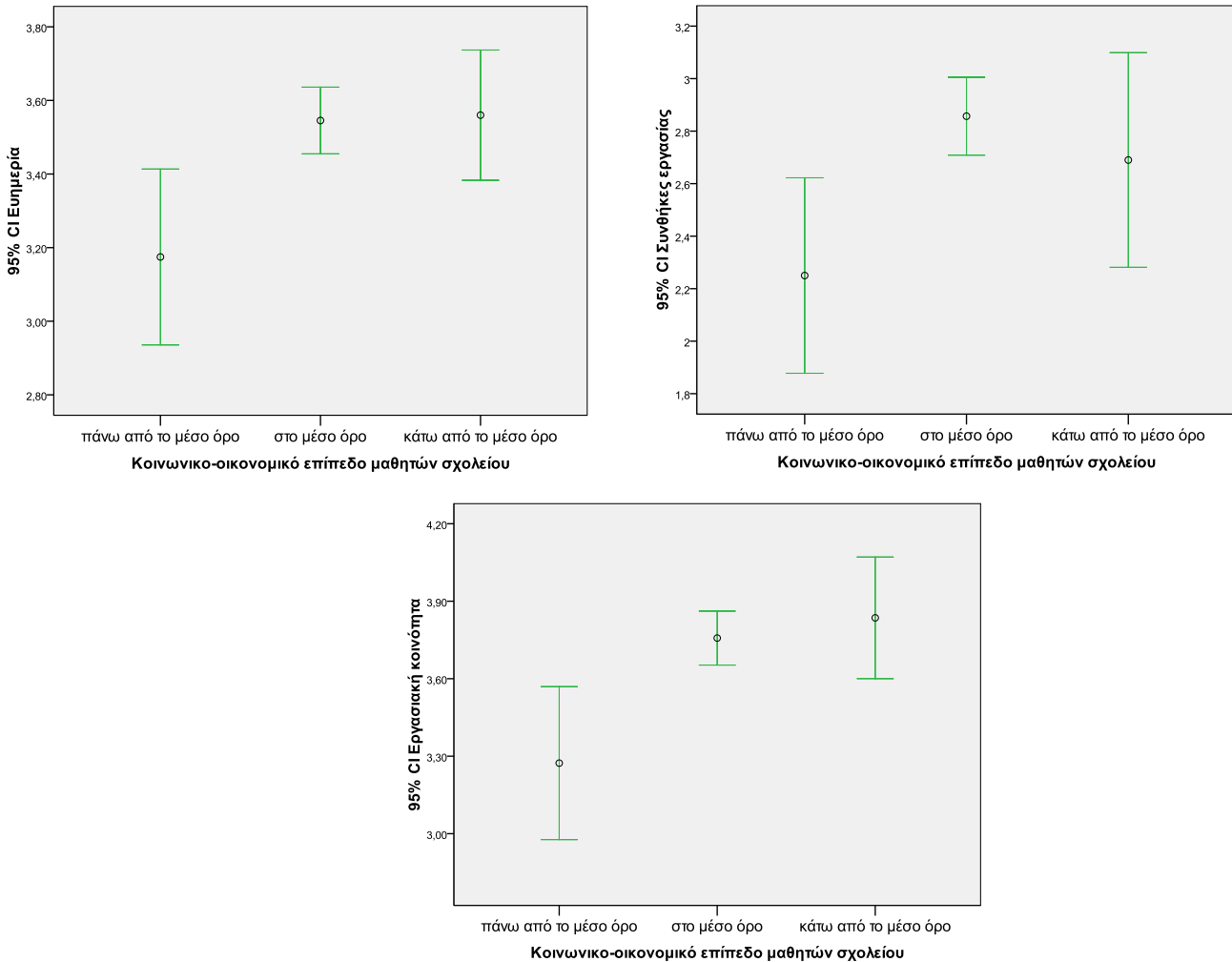
Ακόμη ένας σημαντικός παράγοντας που επηρεάζει τα επίπεδα Επαγγελματικής Ευημερίας των εκπαιδευτικών είναι το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο των μαθητών του σχολείου στο οποίο διδάσκουν. Οι διδάσκοντες σε σχολεία με μαθητές επιπέδου πάνω από το μέσο όρο απολαμβάνουν στατιστικά σημαντικά μικρότερα επίπεδα συνολικής ευημερίας ($f=4,854$, $P = 0.009 < 0.01$). Η ίδια εικόνα ισχύει και για τις επιμέρους διαστάσεις «Συνθήκες εργασίας» ($f=4,517$, $P = 0.012 < 0.05$) και «Εργασιακή κοινότητα» ($f=6,305$, $P = 0.002 < 0.01$) τονίζοντας τις δυσμενέστερες συνθήκες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί εν γένει σε σχολεία με μαθητές υψηλού κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου.

Πίνακας 4.17 Επ. Ευημερία των εκπαιδευτικών ως προς το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο των μαθητών του σχολείου

ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ-ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΧΟΛΕΙΟΥ							
	Πάνω από το μέσο όρο (N=24)		Στο μέσο όρο (N=152)		Κάτω από το μέσο όρο (N=25)		Σημαντικότητα Διαφοράς ¹ P
	M.T	T.A.	M.T	T.A.	M.T.	T.A.	
ΕΠ. ΕΥΗΜΕΡΙΑ (συνολικά)	3,1746	0,5657	3,5454	0,5654	3,5600	0,4286	0,009**
Συνθήκες εργασίας	2,25	0,882	2,86	0,925	2,69	0,990	0,012*

Φόρτος εργασίας	3,5833	0,7020	3,6760	0,7278	3,6500	0,6770	0,839
Εργασιακή κοινότητα	3,2731	0,7012	3,7573	0,6527	3,8356	0,5703	0,002**
Επαγγελματική ικανότητα	3,4688	0,4442	3,6266	0,6845	3,7200	0,6263	0,392

¹ Ανάλυση Διακύμανσης ως προς έναν παράγοντα (Ανονα)



Διάγραμμα 4.10 Μέσες τιμές διαστάσεων Επ. Eνημερίας κατά κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο μαθητών σχολείου

4.3.9 Ο ρόλος του μεγέθους της σχολικής μονάδας

Το μέγεθος της σχολικής μονάδας δεν φαίνεται να είναι παράγοντας που επηρεάζει τα επίπεδα Επαγγελματικής Eνημερίας τόσο ως σύνολο όσο και στις επιμέρους διαστάσεις της.

Πίνακας 4.18 Επ. Ευημερία των εκπαιδευτικών ως προς το μέγεθος της σχολικής μονάδας

	ΜΕΓΕΘΟΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ				Σημαντικότητα Διαφοράς ¹
	< 200 μαθητές (N=112)		> 200 μαθητές (N=89)		
	M.T	T.A.	M.T.	T.A.	
ΕΠ. ΕΥΗΜΕΡΙΑ (συνολικά)	3,5315	0,5425	3,4671	0,5848	0,421
Συνθήκες εργασίας	2,86	0,946	2,64	0,935	0,107
Φόρτος εργασίας	3,6830	0,6861	3,6348	0,7548	0,637
Εργασιακή κοινότητα	3,7054	0,6597	3,7141	0,6779	0,927
Επαγγελματική ικανότητα	3,6607	0,6445	3,5674	0,6655	0,316

¹ t-test για ανεξάρτητα δείγματα

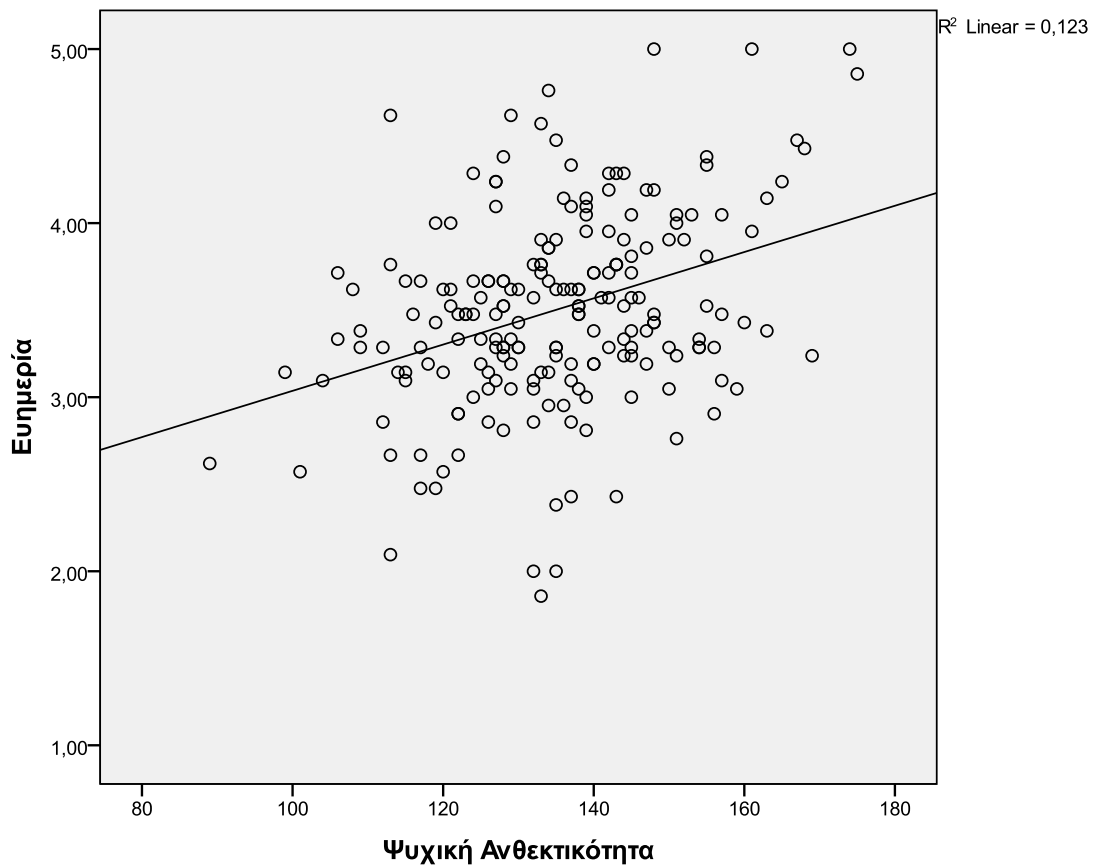
4.4 Σχέση της Επαγγελματικής Ευημερίας των εκπαιδευτικών με την Ψυχική Ανθεκτικότητα

Σε αρκετές μελέτες που έχουν γίνει, η Ψυχική Ανθεκτικότητα παρουσιάζεται ως ένας παράγοντας που επηρεάζει την Επαγγελματική Ευημερία των εκπαιδευτικών και μάλιστα με θετικό τρόπο. Δηλαδή, όσο μεγαλύτερη είναι η Ψυχική Ανθεκτικότητα, τόσο μεγαλύτερη είναι και η Επαγγελματική Ευημερία που απολαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί. Διερευνώντας την ύπαρξη της σχέσης αυτής με τα δεδομένα της έρευνάς μας, υπολογίζουμε κατ' αρχήν το συντελεστή συσχέτισης R:

Πίνακας 4.19 Συσχέτιση των διαστάσεων της Επ. Ευημερίας με την Ψυχική Ανθεκτικότητα

	Ψυχική Ανθεκτικότητα
	R
ΕΠ. ΕΥΗΜΕΡΙΑ (συνολικά)	0,351*
Συνθήκες εργασίας	0,171*
Φόρτος εργασίας	0,290**
Εργασιακή κοινότητα	0,271**
Επαγγελματική ικανότητα	0,396**

Είναι φανερό ότι η Ψυχική Ανθεκτικότητα συσχετίζεται θετικά τόσο με την Επαγγελματική Ευημερία των εκπαιδευτικών στο σύνολό της ($R=0,351$) όσο και με όλες τις επιμέρους διαστάσεις της, σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό. Όλες οι συσχετίσεις είναι στατιστικά σημαντικές. Το διάγραμμα που ακολουθεί επιβεβαιώνει και οπτικά τη θετική σχέση των δύο μεταβλητών.



Διάγραμμα 4.11 Συσχέτιση Ψυχικής Ανθεκτικότητας και Επ. Ευημερίας

Προκειμένου να συγκεκριμενοποιήσουμε την σχέση μεταξύ των δύο μεταβλητών θεωρήσαμε ότι η Ψυχική Ανθεκτικότητα επηρεάζει την Επαγγελματική Ευημερία και κατασκευάσαμε ένα ανάλογο μοντέλο απλής γραμμικής παλινδρόμησης. Θέσαμε, λοιπόν, ως ανεξάρτητη μεταβλητή την Ψυχική Ανθεκτικότητα και ως εξαρτημένη μεταβλητή την Επαγγελματική Ευημερία των εκπαιδευτικών. Τέλος παραθέτουμε έναν πίνακα συσχέτισης όλων των μεταβλητών.

Πίνακας 4.20 Συσχέτιση της Ψυχικής Ανθεκτικότητας με όλες τις διαστάσεις της επαγγελματικής ευημερίας.

	<i>Ψυχική Ανθεκτικότητα</i>	<i>Συνθήκες εργασίας</i>	<i>Φόρτος εργασίας</i>	<i>Εργασιακή κοινότητα</i>	<i>Επαγγελματική ικανότητα</i>	<i>ΕΥΗΜΕΡΙΑ (συνολικά)</i>
	R	R	R	R	R	R
<i>Ψυχική Ανθεκτικότητα</i>	1					
<i>Συνθήκες εργασίας</i>	0,171*	1				
<i>Φόρτος εργασίας</i>	0,290**	0,447**	1			
<i>Εργασιακή κοινότητα</i>	0,271**	0,471**	0,413**	1		
<i>Επαγγελματική ικανότητα</i>	0,396**	0,453**	0,388**	0,434**	1	
<i>ΕΥΗΜΕΡΙΑ (συνολικά)</i>	0,351**	0,769**	0,683**	0,857**	0,683**	1

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο : ΣΥΖΗΤΗΣΗ

5.1 Συζήτηση και συμπεράσματα

Στην παρούσα μελέτη έγινε διερεύνηση δύο βασικών πτυχών της εργασιακής ζωής των εκπαιδευτικών, της Ψυχικής ανθεκτικότητας και της Εργασιακής ευημερίας, με τελικό στόχο τον εντοπισμό πιθανής, μεταξύ τους, σχέσης. Οι πληροφορίες για τα δύο αυτά χαρακτηριστικά αντλήθηκαν μέσω δομημένου ερωτηματολογίου που περιείχε επιπλέον και ερωτήσεις σχετικά με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των ερωτωμένων.

Η Ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών μετρήθηκε με ένα εργαλείο που περιελάμβανε 25 δηλώσεις κλίμακας Likert όπου εξέφραζαν με βαθμούς τη συμφωνία ή τη διαφωνία τους στις διάφορες προτάσεις. Η άθροιση των βαθμών όλων των απαντήσεων έδωσε ένα συνολικό σκορ. Όσο μεγαλύτερο ήταν το σκορ που επιτεύχθηκε, τόσο μεγαλύτερη παρουσιαζόταν η Ψυχική ανθεκτικότητα του ερωτώμενου. Η αξιοπιστία της κλίμακας ήταν πολύ υψηλή αφού το Cronbach's Alpha ήταν $0,859 > 0,7$ που είναι το κατώτερο ανεκτό όριο του δείκτη. Από τα αποτελέσματα διαπιστώσαμε ότι η Ψυχική ανθεκτικότητα κατά μέσο όρο βρίσκεται σε επίπεδα άνω του μετρίου (Μ.Τ. 135,10) σε μια κλίμακα από 25 - 175, αλλά όχι υψηλά αφού σύμφωνα με προηγούμενες μελέτες αυτά κινούνται στο εύρος 147 - 175 (Beckett, 2011· Wagnild & Young, 1993).

Οι παράγοντες που επηρεάζουν την Ψυχική ανθεκτικότητα φαίνεται να είναι το φύλο (οι γυναίκες έχουν μεγαλύτερη ψυχική ανθεκτικότητα από τους άνδρες, μόνο, όμως, σε επίπεδο $\alpha=0,1$), η ειδικότητα (οι εκπαιδευτικοί με πτυχίο Θεωρητικών Επιστημών έχουν αρκετά μεγαλύτερη Ψυχική ανθεκτικότητα σε σχέση με αυτούς που έχουν πτυχίο Θετικών Επιστημών ($t(165) = -2,245, P = 0.026 < 0.05$) και η περιοχή του σχολείου (οι διδάσκοντες σε σχολεία των Μεγαλουπόλεων έχουν πολύ μικρότερα επίπεδα Ψυχικής Ανθεκτικότητας από αυτούς που διδάσκουν σε σχολεία ημιαστικών ή και αστικών περιοχών ($F=5,199, P = 0.006 < 0.01$), Αντιθέτως, η ηλικία, οι επιπλέον σπουδές, η προϋπηρεσία, ο τύπος σχολείου, το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των μαθητών και το μέγεθος της σχολικής μονάδας δεν φαίνεται να παίζουν στατιστικά σημαντικό ρόλο για τη διαμόρφωση των επιπέδων της Ψυχικής Ανθεκτικότητας. Έρευνες στο εξωτερικό κατέληξαν ότι οι μαθητές σε σχολεία αστικών κέντρων είναι οι πιο κερδισμένοι από τους ψυχικά ανθεκτικούς εκπαιδευτικούς τους (Benard, 1996· Wang, Haertel & Walberg, 1994· WestEd, 2000). Η έρευνα VITAE (Variations in Teachers' Work, Lives and Effectiveness), η οποία ήταν μια έρευνα στην Αγγλία με 300 εκπαιδευτικούς σε 100 σχολεία 7 περιοχών με διάρκεια 5 ετών, έδειξε ότι ο συνδυασμός προσωπικών, περιστασιακών και στρατηγικών περιστάσεων επηρεάζει την ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών (Day & Gu, 2009).

Το να διατηρούμε έμπειρους και ικανούς εκπαιδευτικούς είναι μία σημαντική διεθνής μέριμνα (Organisation for Economic Cooperation and Development [OECD], 2002). Στην Αμερική, το 46% των εκπαιδευτικών εγκαταλείπουν το επάγγελμά τους στα πρώτα χρόνια της καριέρας τους και το ίδιο περίπου συμβαίνει και στην Αυστραλία (Manuel, 2003), ενώ στην Αγγλία το 22% των εκπαιδευτικών φεύγει στα τρία πρώτα χρόνια της καριέρας του και μόλις το 11% δηλώνουν ευχαριστημένοι απ' το επάγγελμά τους (Bobek, 2010). Υπάρχουν πολλοί λόγοι γι' αυτό. Ένας από τους πιο εξέχοντες παράγοντες είναι τα υψηλά επίπεδα του στρες, εξάντλησης, και οι απαιτήσεις της διδασκαλίας (Jalongo & Heider, 2006). Επιπλέον, οι εκτιμήσεις στη βιβλιογραφία δείχνουν ότι πέντε έως 20 % του συνόλου των εκπαιδευτικών υποφέρει από επαγγελματική εξουθένωση (Schaufeli, Daamen, & Van Mierlo, 1994). Ως εκ τούτου, η κατανόηση των διαδικασιών που διέπουν την ευημερία στη διδασκαλία είναι ένα σημαντικό ζήτημα για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Η συχνότητα εμφάνισης του άγχους και της εξάντλησης εργασίας, ειδικά μεταξύ των επαγγελματιών που απασχολούνται σε οργανώσεις ανθρωπίνων υπηρεσιών, έχει τεκμηριωθεί καλά τα τελευταία 20 χρόνια (Cherniss, 1980a, b· Dewe, Leiter, & Cox, 2000). Το στρες των εκπαιδευτικών και η επαγγελματική εξουθένωση είναι δύο ξεχωριστά, αν και συνδέονται, φαινόμενα (Howard &

Johnson, 2004). Το άγχος θεωρείται ως ένα αρνητικό συναίσθημα ή συναισθηματική κατάσταση που προκύπτει από την εργασία ως δάσκαλος. Αυτά τα δυσάρεστα συναισθήματα μπορεί να περιλαμβάνουν θυμό, ένταση, απογοήτευση ή κατάθλιψη και γενικά θεωρούνται ότι συνιστούν απειλή για την αυτοεκτίμηση και την ευημερία. Η εξουθένωση από την άλλη πλευρά, μπορεί να θεωρηθεί ως ένα είδος εργασιακού άγχους που εμφανίζεται μεταξύ των επαγγελματιών που έχουν να αντιμετωπίσουν εκτενώς τις ανάγκες των άλλων ανθρώπων (Maslach, 1981). Η ψυχική υγεία και την ευημερία των ανθρώπων είναι σχετικά σταθερή. Ωστόσο, η έρευνα για το εργασιακό άγχος και την ικανοποίηση αποδεικνύει ότι η παρατεταμένη έκθεση σε χρόνια στρες και ανεπιτυχή αντιμετώπιση δεν επηρεάζουν την ευημερία των εργαζομένων (Hakanen, Bakker, & Schaufeli, 2006· Montgomery και Rupp, 2005· Van den Broeck et al., 2008). Οι διαθέσιμες έρευνες δείχνουν σαφώς ότι η ανασφάλεια στη δουλειά είναι κακό για την ευημερία του εργαζόμενου (Sparks, Faragher & Cooper, 2001). Πολλές ερευνητικές προσπάθειες και παρεμβάσεις στο χώρο εργασίας για την ευημερία των εργαζομένων διεξάγονται σε διαχειριστικό επίπεδο, συχνά εξαιρώντας τους υφισταμένους (Neck & Cooper, 2000· Worrall & Cooper, 1999).

Όσον αφορά την Ευημερία των εκπαιδευτικών, αυτή μετρήθηκε με ένα εργαλείο που περιελάμβανε 21 ερωτήσεις κλίμακας Likert και επιμεριζόταν σε τέσσερις υποκλίμακες : α) εργασιακές συνθήκες στο χώρο του σχολείου, β) φόρτος εργασίας, γ) εργασιακή κοινότητα και δ) επαγγελματική ικανότητα. Οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να εκφράσουν το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας τους σε μια κλίμακα από το 1 (απόλυτη διαφωνία) έως το 5 (απόλυτη συμφωνία). Η αξιοπιστία της κλίμακας ως σύνολο είχε πολύ υψηλό Cronbach's Alpha (0,900). Το ίδιο ισχύει και για τις επιμέρους υποκλίμακες. Για τις συνθήκες εργασίας, το φόρτο εργασίας και την εργασιακή κοινότητα είχαμε Cronbach's Alpha > 0,8, ενώ για τον επαγγελματική ικανότητα είχαμε Cronbach's Alpha > 0,707. Από τα αποτελέσματα διαπιστώσαμε ότι η Ευημερία των εκπαιδευτικών, ως συνολική μεταβλητή, βρίσκεται σε σχετικά καλό επίπεδο, ξεπερνώντας το μέσο όρο (3,503 σε μια κλίμακα από 1-5). Το ίδιο συμβαίνει και για όλες τις επιμέρους διαστάσεις που την αποτελούν, εκτός από τις «Συνθήκες εργασίας» που βρίσκονται σε αρκετά χαμηλότερο επίπεδο (2,76) από όλες τις υπόλοιπες διαστάσεις. Το υψηλότερο επίπεδο ευημερίας παρουσιάζεται στην όψη της «Εργασιακής κοινότητας».

Στη διεθνή εκπαιδευτική έρευνα ελλιπής είναι και η διερεύνηση της επίδρασης των επαγγελματικών – δημογραφικών χαρακτηριστικών του εκπαιδευτικού (φύλο, ηλικία, πρόσθετα προσόντα, χρόνια συνολικής προϋπηρεσίας, ειδικότητα) στην επαγγελματική του

ευημερία, αφού η έρευνα ως τώρα επικεντρώνεται είτε στη σχέση του εκπαιδευτικού κυρίως με τους μαθητές (McCallum & Price, 2010· Split, Koomen & Thijs, 2011), είτε στα συναισθήματα του εκπαιδευτικού για τη μαθησιακή διαδικασία (Day & Gu, 2009). Τέλος σχεδόν ανύπαρκτες είναι οι έρευνες που εξετάζουν τη σχέση της επαγγελματικής ευημερίας των εκπαιδευτικών με τα χαρακτηριστικά της σχολικής μονάδας (μέγεθος, περιοχή, τύπος σχολείου), καθώς οι περισσότερες έρευνες κάνουν μια γενική αναφορά στη σχέση της εκπαίδευσης με την ευημερία (White, 2007) ή του χώρου εργασίας με την προσωπική ευημερία (Harter, Schmidt & Keys, 2002· Russel, 2008· Sparks, Faragher & Cooper, 2001).

Όσον αφορά τους παράγοντες που επηρεάζουν την ευημερία, το φύλο δεν την επηρεάζει ως σύνολο αλλά στις επιμέρους συνιστώσες «Συνθήκες εργασίας» ($t(199)=2,232, P = 0.027 < 0.05$) και «Επαγγελματική ικανότητα» ($t(199)=2,089, P = 0.038 < 0.05$), όπου οι άνδρες εμφανίζονται να έχουν υψηλότερα επίπεδα ευημερίας από τις γυναίκες. Αναλυτικότερα, ως προς το φύλο των εκπαιδευτικών βρέθηκε από τους Konu, Vintanen & Lintonen (2010) ότι οι άνδρες έχουν υψηλότερη επαγγελματική ευημερία από τις γυναίκες, ενώ οι Kinnunen, Parkatti & Rasku (1994) υποστηρίζουν ότι οι άνδρες έχουν υψηλότερη επαγγελματική ικανότητα από τις γυναίκες, οι οποίες όμως έχουν καλύτερη συναισθηματική υγεία από τους άνδρες. Η ίδια έρευνα έδειξε ότι οι γυναίκες εμφανίζουν πιο πολλά ψυχοσωματικά συμπτώματα από τους άνδρες, γεγονός που επηρεάζει την απόδοσή τους στο χώρο της εργασίας και τις αναγκάζει να απουσιάζουν συχνότερα. Ωστόσο, οι Aelterman et al. (2007) δηλώνουν ότι παρά την υψηλότερη εργασιακή πίεση οι γυναίκες έχουν υψηλότερη επαγγελματική ευημερία από τους άνδρες, γιατί έχουν την υποστήριξη του διευθυντή τους και παράλληλα διατηρούν καλύτερη σχέση με τους γονείς των μαθητών. Η ηλικία παίζει ρόλο στα επίπεδα ευημερίας των εκπαιδευτικών μόνο στη διάσταση της «Εργασιακής κοινότητας» ($f=5,881, P = 0.003 < 0.01$). Τη μεγαλύτερη ευημερία στη διάσταση αυτή απολαμβάνουν οι μέσες ηλικίες, ενώ τη μικρότερη ευημερία οι ηλικίες κάτω των 40 ετών. Υπάρχουν ερευνητές που υποστηρίζουν ότι οι μεγαλύτεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί, έχουν χαμηλότερο βαθμό επαγγελματικής ευημερίας, γιατί έχουν λιγότερη κοινωνική υποστήριξη (Johnson, 2009). Στην ίδια έρευνα επισημαίνεται ότι υπάρχει διαφορά ως προς την ηλικιακή ομάδα στην οποία ανήκουν οι εργαζόμενοι, αφού αυτοί που ανήκουν στην ομάδα 36-45 έχουν το μικρότερο βαθμό επαγγελματικής ευημερίας, σε αντίθεση μ' αυτούς που είναι πάνω από 56 ετών. Στο ίδιο πλαίσιο κινούνται και οι έρευνες των Kirkcaldy και Martin (2000), Cross και Carroll (1990) και Kinnunen, Parkatti, & Rasku (1994) που υποστηρίζουν ότι οι μεγαλύτεροι σε ηλικία έχουν χαμηλότερο βαθμό επαγγελματικής ευημερίας, γιατί βιώνουν

περισσότερο στρες, εμφανίζουν συμπτώματα φυσικής κατάπτωσης με αποτέλεσμα να έχουν μειωμένη επαγγελματική ικανότητα και έχουν λιγότερη κοινωνική υποστήριξη, αφού υπάρχουν αρνητικά στερεότυπα για τους μεγαλύτερους σε ηλικία εργαζόμενους που απαξιώνουν οτιδήποτε νέο. Οι Borg και Riding (1991) αναφέρουν πως οι πιο ηλικιωμένοι βιώνουν χαμηλότερη επαγγελματική ευημερία, γιατί δεν ικανοποιούνται από τις φτωχές συνθήκες εργασίας. Παρόλα αυτά εντελώς αντίθετα είναι τα ευρήματα της έρευνας των Remondet και Hansson (1991) που αναφέρουν ότι οι μεγαλύτεροι σε ηλικία έχουν υψηλότερο βαθμό επαγγελματικής ευημερίας, γιατί μπορούν να διαχειριστούν με μεγαλύτερη ευκολία τις στρεσογόνες καταστάσεις που βιώνουν στο χώρο της εργασίας. Αναφορικά με το χρόνο προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών βρέθηκε ότι έχει άμεση επίδραση στην επαγγελματική ευημερία (Aelterman et al., 2007· Konu et al., 2010· Borg & Riding, 1991). Πιο συγκεκριμένα υποστηρίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί έως 31 ετών που έχουν λίγα χρόνια προϋπηρεσίας έχουν χαμηλότερο βαθμό επαγγελματικής ευημερίας, καθώς βιώνουν υψηλότερο στρες λόγω της απειθαρχίας και της κακής συμπεριφοράς των μαθητών. Αντίθετα τα χρόνια υπηρεσίας στη σχολική μονάδα σύμφωνα με τους Dinham & Scott (1998) δεν επιδρούν στην επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών, διαπίστωση με την οποία συμφωνούν και τα ευρήματα της έρευνάς μας. Οι επιπλέον σπουδές βοηθούν τους εκπαιδευτικούς να απολαμβάνουν μεγαλύτερη ευημερία στις συνθήκες εργασίας τους ($t(199) = -1,923, P = 0.05$). Συνήθως η αυτεπάρκεια κάνει τους εκπαιδευτικούς να έχουν υψηλό αίσθημα επαγγελματικής ικανότητας και κατά συνέπεια υψηλότερο αίσθημα επαγγελματικής ευημερίας (Aelterman et al., 2007). Παρόλα αυτά οι ίδιοι ερευνητές επισημαίνουν ότι οι εκπαιδευτικοί με λιγότερα προσόντα έχουν καλύτερη υποστήριξη από το διευθυντή, προκειμένου να αναπτυχθούν επαγγελματικά και να γίνουν πιο αποτελεσματικοί στο διδακτικό τους έργο. Και η ειδικότητα έχει την επίδρασή της, αφού οι εκπαιδευτικοί των Θεωρητικών ειδικοτήτων απολαμβάνουν μεγαλύτερη ευημερία τόσο όσον αφορά την «Εργασιακή κοινότητα» ($t(182) = -2,224, P = 0.027 < 0.05$) αλλά και όσον αφορά την «Επαγγελματική ικανότητα» ($t(182) = -2,052, P = 0.042 < 0.05$). Αντίθετα οι Aelterman et al., (2007) στην έρευνά τους, κάνουν μια διάκριση ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς των ειδικοτήτων και των γενικών μαθημάτων, επισημαίνοντας ότι οι εκπαιδευτικοί των ειδικοτήτων έχουν υψηλότερη επαγγελματική ευημερία, γιατί έχουν τον κατάλληλο υλικοτεχνικό εξοπλισμό για τη διδασκαλία τους, σε αντίθεση με αυτούς των γενικών μαθημάτων που εργάζονται σε φτωχές εργασιακές συνθήκες. Ο παράγοντας σχολείο παίζει σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της επαγγελματικής ευημερίας των εκπαιδευτικών, καθώς συνδέεται άρρηκτα με την κουλτούρα που κυριαρχεί σε κάθε σχολική μονάδα (Aelterman et

al., 2007). Σύμφωνα με τους Devos et al. (2007) τα δομικά χαρακτηριστικά της σχολικής μονάδας είναι στοιχείο στενά συνυφασμένο με τον τρόπο οργάνωσής της, κάνοντας ειδική αναφορά στο μέγεθός της και στον αριθμό των μαθητών που παρακολουθούν τα μαθήματα. Επίσης, υποστηρίζουν ότι τα μεγάλα σε μέγεθος σχολεία χρηματοδοτούνται με περισσότερα χρήματα από τα μικρά, έχουν καλύτερη και πιο αναπτυγμένη διοικητική υποστήριξη και έχουν τη δυνατότητα για βελτίωση των εργασιακών συνθηκών που συνεπάγονται καλύτερη ποιότητα της εργασίας. Επομένως τα μεγάλα σε μέγεθος σχολεία εγγυώνται υψηλότερου βαθμού επαγγελματική ευημερία, τόσο για τους εκπαιδευτικούς, όσο και για τα μέλη της σχολικής κοινότητας. Πολύ σημαντικό ρόλο παίζει η περιοχή του σχολείου στο οποίο διδάσκουν οι εκπαιδευτικοί. Οι διδάσκοντες σε μεγαλουπόλεις φαίνεται να απολαμβάνουν σημαντικά λιγότερη ευημερία τόσο συνολικά ($f=6,165$, $P = 0.003 < 0.01$), όσο και σε όλες τις επιμέρους διαστάσεις εκτός του «φόρτου εργασίας». Αντίστοιχα, η περιοχή στην οποία βρίσκεται το σχολείο επιδρά στα συναισθήματα και κατ' επέκταση στην επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών. Τα σχολεία που βρίσκονται σε αστικές περιοχές δημιουργούν στους εκπαιδευτικούς περισσότερο επαγγελματικό στρες, που συνεπάγεται χαμηλού επιπέδου επαγγελματική ευημερία (Milfont, Denny, Ameratunga, Robinson & Merry, 2007), γιατί σ' αυτά τα σχολεία υπάρχει πιο ισχυρή αντιπροσώπευση των αλλοδαπών μαθητών από ότι στα σχολεία που βρίσκονται σε αγροτικές περιοχές. Το γεγονός αυτό οφείλεται στο ότι οι μαθητές των σχολείων που βρίσκονται σε αστική περιοχή ασχολούνται λιγότερο με τα μαθήματα, ρέπουν περισσότερο σε παραβατικές συμπεριφορές και είναι πιο απείθαρχοι (Tichatonga, 1999, οπ. αναφ. στο Devos et al., 2007). Επιπλέον, οι διδάσκοντες στα Γ. Λύκεια φαίνεται να απολαμβάνουν σημαντικά χαμηλότερα επίπεδα ευημερίας στην επιμέρους διάσταση της «Εργασιακής κοινότητας» ($f=4,226$, $P = 0.016 < 0.05$) από τους διδάσκοντες στους άλλους τύπους σχολείων. Διά μέσου αυτής της διάστασης επηρεάζεται ομοιοτρόπως και η συνολική ευημερία ($f=4,854$, $P = 0.029 < 0.05$). Ως προς τον τύπο σχολείου στο οποίο υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί καταγράφονται από τους ερευνητές αρκετές διαφορές. Ειδικότερα οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται στα Επαγγελματικά – Τεχνικά Σχολεία έχουν χαμηλότερο βαθμό επαγγελματικής ευημερίας λόγω των δυσκολιών που συναντούν από τη συμπεριφορά των μαθητών (Kinnunen et al., 1994). Επίσης, οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε δευτεροβάθμια σχολεία γενικής εκπαίδευσης και διδάσκουν στην τελευταία τάξη έχουν χαμηλότερου βαθμού επαγγελματική ευημερία, γιατί οι μαθητές αυτών των τάξεων είναι πιο απείθαρχοι και πιο αδιάφοροι για τα μαθήματα. Τέλος, το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο των μαθητών του σχολείου στο οποίο διδάσκουν οι εκπαιδευτικοί επηρεάζει σημαντικά τόσο επιμέρους διαστάσεις, όσο και τη συνολική ευημερία τους. Συγκεκριμένα, οι διδάσκοντες σε

σχολεία με μαθητές επιπέδου πάνω από το μέσο όρο απολαμβάνουν στατιστικά σημαντικά μικρότερα επίπεδα ευημερίας στις επιμέρους διαστάσεις «Συνθήκες εργασίας» ($f=4,517$, $P = 0.012 < 0.05$) και «Εργασιακή κοινότητα» ($f=6,305$, $P = 0.002 < 0.01$) τονίζοντας τις δυσμενέστερες συνθήκες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί σε σχολεία με μαθητές υψηλού κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου. Διά μέσου αυτών της διαστάσεων επηρεάζεται ομοιοτρόπως και η συνολική ευημερία ($f=4,854$, $P = 0.009 < 0.01$). Αντίστοιχα οι Aelterman et al., (2007) βρήκαν σ' έρευνά τους ότι οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε τεχνικά σχολεία έχουν χαμηλού βαθμού επαγγελματική ευημερία λόγω των κακών σχέσεων με τους γονείς των μαθητών γεγονός που πιθανώς οφείλεται στο χαμηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των μαθητών. Αντιθέτως, η προϋπηρεσία και το μέγεθος της σχολικής μονάδας δεν φαίνεται να παίζουν στατιστικά σημαντικό ρόλο για τη διαμόρφωση των επιπέδων της Ευημερίας.

Τελικός στόχος της παρούσας μελέτης ήταν να διερευνηθεί η πιθανή σχέση μεταξύ της Ευημερίας των εκπαιδευτικών και της Ψυχικής ανθεκτικότητας. Σε αρκετές μελέτες που έχουν γίνει, η Ψυχική ανθεκτικότητα παρουσιάζεται ως ένας παράγοντας που επηρεάζει την Ευημερία των εκπαιδευτικών και μάλιστα με θετικό τρόπο. Σύμφωνα με τους Pretsch et al., (2012), σε 170 εκπαιδευτικούς στη Γερμανία βρέθηκε ότι η ψυχική ανθεκτικότητα προβλέπει την ευημερία στους εκπαιδευτικούς. Από τα δεδομένα της έρευνάς μας διαπιστώθηκε ότι η Ψυχική ανθεκτικότητα συσχετίζεται θετικά τόσο με την ευημερία των εκπαιδευτικών στο σύνολό της ($R=0,351$, $p < 0.05$) όσο και με όλες τις επιμέρους διαστάσεις της, σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό. Συγκεκριμένα, συσχετίζεται θετικά με τις «συνθήκες εργασίας» ($R=0,171$), το «φόρτο εργασίας» ($R=0,290$), την «εργασιακή κοινότητα» ($R=0,271$) και την «επαγγελματική ικανότητα» ($R=0,396$). Όλες αυτές οι συσχετίσεις είναι στατιστικά σημαντικές.

5.2 Περιορισμοί της έρευνας

Η παρούσα έρευνα παρουσιάζει κάποιους περιορισμούς που κρίνεται σκόπιμο να αναφερθούν και να ληφθούν υπόψη, ώστε να δημιουργήσουν γόνιμο προβληματισμό για μελλοντικές έρευνες.

Στους περιορισμούς της έρευνας συγκαταλέγεται το δείγμα και η αντιπροσωπευτικότητά του. Καθώς το δείγμα δεν είναι τυχαίο με τη στατιστική έννοια του όρου, δεν μπορούν να γίνουν ασφαλείς γενικεύσεις στον ευρύτερο πληθυσμό των εκπαιδευτικών. Ως εκ τούτου η συγκεκριμένη έρευνα περιορίζεται στην απόδοση των τάσεων

που αντιστοιχούν τόσο στην ψυχική ανθεκτικότητα όσο και στην επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών.

Μελλοντικές έρευνες μπορούν από τη μία να εστιάσουν σε ευρύτερο και πιο αντιπροσωπευτικό δείγμα της επικράτειας και από την άλλη να περιέχουν δείγμα εκπαιδευτικών και από τις δύο βαθμίδες της εκπαίδευσης. Τέλος, μια συνδυασμένη ποιοτική και ποσοτική έρευνα ενδεχομένως να αναδείκνυε περισσότερες πτυχές στο θέμα της ψυχικής ανθεκτικότητας, όπως παράγοντες από τους επηρεάζεται και προτάσεις για τη βελτίωσή της, καθώς και της επαγγελματικής ευημερίας των εκπαιδευτικών.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^ο : ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Λόγω της γενικότερης έλλειψης ερευνών για το συγκεκριμένο θέμα είναι αναγκαία περαιτέρω έρευνα. Ιδιαίτερα στη χώρα μας υπάρχει ελάχιστη βιβλιογραφία σχετικά με αυτές τις έννοιες και καθόλου για το συνδυασμό τους. Με τον καιρό περαιτέρω έρευνες στο θέμα θα βοηθήσουν στο να αναπτυχθεί ένα εργαλείο που θα προσδιορίζει και θα μετράει την «εν δυνάμει» ψυχική ανθεκτικότητα ενός εκπαιδευτικού. Και μην ξεχνάμε πως η ψυχική ανθεκτικότητα είναι κάτι που μπορεί να μαθευτεί και να καλλιεργηθεί μέσα σ' ένα προστατευτικό και υποστηρικτικό περιβάλλον (Castro et al., 2010· Howard & Johnson, 2004).

Πρέπει να αναπτύξουμε μια αναβαθμισμένη επαγγελματική κουλτούρα που θα προάγει την ενεργητική επικοινωνία και την αλληλεπίδραση μεταξύ των νεοδιοριζόμενων και των έμπειρων εκπαιδευτικών που θα βοηθάει τους νέους εκπαιδευτικούς να μοιράζονται τις ευθύνες και θα αναπτύσσει την αυτονομία τους (Birkeland & Johnson, 2002· Kardos & Johnson, 2007). Μια τέτοια κουλτούρα δε θα βοηθήσει μόνο τους νέους εκπαιδευτικούς να είναι ψυχικά ανθεκτικοί αλλά και τους εκπαιδευτικούς που βρίσκονται σ' ένα μεσαίο επίπεδο αποτελεσματικότητας ώστε αυτοί οι εκπαιδευτικοί να υλοποιήσουν όλες τους τις δυνατότητες. Προτείνουμε επίσης, η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών να περιλαμβάνει την ανάπτυξη και την ενδυνάμωση της ψυχικής τους ανθεκτικότητας (Pretsch et al., 2012).

Επίλογος

Συμπερασματικά θα λέγαμε ότι η ψυχική ανθεκτικότητα και η επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών είναι πολύ σημαντικά εκπαιδευτικά θέματα που στην Ελλάδα μας είναι σχεδόν άγνωστα. Ας ελπίσουμε ότι στο μέλλον θα δοθεί στην ψυχική ανθεκτικότητα και την επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών η αρμόζουσα προσοχή, μιας και οι εκπαιδευτικοί είναι αυτοί στους οποίους οι γονείς εμπιστεύονται τα παιδιά τους για τη μισή περίπου μέρα. Είναι οι σημαντικοί ενήλικες στη ζωή τους, καθώς συμβάλουν καθοριστικά και στη διαμόρφωση του χαρακτήρα τους.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Aelterman, A., Engels, N., Van Petegem, K., & Verhaeghe, J.P. (2007). The wellbeing of teachers in Flanders : The importance of a supportive school culture. *Educational Studies*, 33 (3), 285-298.
- Ainley, J., Withers, G., Underwood, C., & Frigo, T. (2006). National survey of Health And Well-Being promotion policies and practices in Secondary Schools. Report to the Australian Principals' Associations Professional Development Council, *Australian Council for Educational Research*.
- Anderson, L. & Olsen, B. (2006). Investigating early career urban s on and experiences in professional development. *Journal of Teacher Education*, 57 (4), teachers' perspective359-377.
- Anderson, M.B., & Iwanicki, E.F. (1984) . Teacher motivation and its relationship to burnout. *Educational Administration Quarterly*,20, 109-132.
- Arnold, K.A., Turner, N., Barling, J., Kelloway, E.K., & McKee, M.C. (2007). Transformational leadership and psychological well-being: The mediating role of meaningful work. *Journal of Occupational Health Psychology*, 12 (3), 193–203.
- Balshem, M. (1998). The clerical workers' boss: An agent of job stress. *Human Organization*, 47, 361–367.
- Battistich, V., Solomon, D., Watson, M., & Schapps, E. (1997). Caring school communities. *Educational Psychologist*, 32 (3), 137-152.
- Beckett, T.M. (2011). On the job: A study of resiliency, teacher burnout, and coping styles. *Unpublished doctoral dissertation*, Capella University.
- 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*. San Francisco: West Ed Regional Educational Laboratory.
- Benard, B. (1991). *Fostering resiliency in kids: Protective factors in the family, school and community*. San Francisco: West Ed Regional Educational Laboratory.
- Benard, B. (1997). Drawing forth resilience in all our youth. Reclaiming Children and Youth: *Journal of Emotional and Behavioral Problems*, 6 (1), 29-32.
- Benetti, C., & Kambouropoulos, N. (2006). Affect-regulated indirect effects of trait anxiety and trait resilience on self-esteem. *Personal and Individual Differences*, 41 , 341–352.
- Birkeland, W.K., & Johnson, R. (2002). Integrating shear quality into stability test results. Paper presented at the 2002 International Snow Science Workshop, Penticton, British Columbia.
- Bobek, B. L. (2002). Teacher resiliency: A key to career longevity. *The Clearing House*, 75 (4), 202-205.

- Bonanno, A.G., & Mancini, D.A. (2008). Resilience in the face of potential trauma. *Journal of the American Academy*, 121, 369-375.
- Borg, M., & Riding, R. (1991). Toward a model for the determinants of occupational stress among schoolteachers. *European Journal of Psychology of Education*, 6, 355-373.
- Bossert, S.T., Dwyer, D.C., Rowan, B., & Lee, G.V. (1982). The instructional management role of the principal. *Educational Administration Quarterly*, 18 (3), 34-64.
- Bradburn, N.M. (1969). *The structure of psychological well-being*. Chicago: Aldine.
- Carr, A. (2001). *The Handbook of Child and Adolescent Clinical Psychology*. London: Routledge.
- 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.
- Cherniss, C. (1980a). *Staff burnout: Job stress in the human services*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Cherniss, C. (1980b). *Professional burnout in human service organizations*. New York: Praeger.
- Chong, S., & Low, E. (2009). Why I want to teach and how I feel about teaching : Formation of teacher identity from pre-service to the beginning teacher phase. *Educational Research for Policy and Practice*, 8 (1), 59–72.
- Christman, D., & McClellan, R. (2007). Living on barbed wire : Resilient women administrators in educational leadership programs. *Educational Administration Quarterly*, 44 (1), 3-29.
- Clegg, C.W., & Wall, T.D. (1981). A note on some new scales for measuring aspects of psychological well-being at work. *Journal of Occupational Psychology*, 54, 221- 225.
- Cohen, S., & Wills, T. A. (1985). Stress, social support, and the buffering hypothesis. *Psychological Bulletin*, 98, 310-357.
- Condly, S.J. (2006). Resilience in children: A review of literature with implications for education. *Urban Education*, 41 (3), 211-236.
- Coutu, L.D. (2002). How resilience works. *Harvard Business Review*, 80 (5), 46-55.
- Cross, G., & Carroll, D. (1990). *Goodwill under stress: morale in UK universities*. London: Association of University Teachers.
- Daniels, K. (2000). Measures of five aspects of affective well-being at work. *Human Relations*, 53, 75–294.
- Danna, K., & Griffin, R.W. (1999). Health and well-being in the workplace: A review and synthesis of the literature. *Journal of Management*, 25, 357-384.
- 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. (2009). Teacher emotions and effectiveness. In P.A. Schutz, and M. Zembylas, (eds.), *Advances in teacher emotion research: The impact on teachers' lives* (pp. 15-31). Dordrecht, Heidelberg, London, New York: Springer.
- DeJoy, D.M., & Wilson, M.G. (2003). Organizational health promotion: Broadening the horizon of workplace health promotion. *American Journal of Health Promotion*, 7 (5), 337–341.
- Dent, R.J., & Cameron, R.J.S. (2003). Developing Resilience in Children who are in Public care: the Educational Psychology Perspective, *Educational Psychology in Practice*, 19 (1), 13-26.
- DeSalvo, K.B., Bloser, N., Reynolds, K., He, J., Muntner, P. (2006). Mortality prediction with a single general self-rated health question: a meta-analysis. *Journal of General Internal Medicine*, 11 : 267–275.
- Devos, G., Bouckennooghe, D., Engels, N., Hotton, G. & Aelterman, A.(2007). An assessment of well-being of principals in Flemish primary schools. *Journal of Educational Administration*, 45 (1), 33-61.
- Dewe, P., Leiter, M. P., & Cox, T. (Eds.) (2000). *Stress, coping, & health in organizations*. London: Taylor & Francis.
- Diener, E., (2000): Subjective Well Being: the Science of Happiness and a Proposal for a National Index. *American Psychologist*, 34-41.
- Dinham, S., & Scott, C. (1998). A three domain model of teacher and school executive satisfaction. *Journal of Educational Administration*, 36 (4),362-378.
- Doll, B., Zucker, S., & Brehm, K. (2009). *Σχολικές τάξεις που προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα*. (Επιμ) Χ. Χατζηγηρήστου. Μιτρω. Ε. Θεοχαράκη. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Domeck, E.G. (2008). An investigation to determine the perceptions of resilience in educational and business leadership personnel in central Florida. Διαθέσιμο στο διαδικτυακό τόπο : http://etd.fcla.edu/CF/CFE0002336/Domeck_Craig_E_200808_EdD.pdf (8/1/2012).
- Doney, P.A. (2010). The resilience process in novice secondary science teachers. *Unpublished doctoral dissertation*, University of Georgia, Athens.
- Durlak, J.A. (1998). Common risk and protective factors in successful prevention programs. *American Journal of Orthopsychiatry*, 68 (4), 512-520.
- Edward, K.L., Welch, A., & Chater, K. (2009). The phenomenon of resilience as described by adults who have experienced mental illness. *Journal of Advanced Nursing*, 65 (3), 587–595.
- Egeland, B., Carlson, E., & Sroufe, L.A. (1993). Resilience as process. *Development and Psychopathology*, 5, 517-528.

- Engels, N., Aelterman, A., Van Petegem, K., et al.(2004). Factors which influence the well-being of pupils in Flemish secondary schools. *Educ. Stud.*, 30, 127–43.
- Esquivel, G.B., Doll, B., & Oades-Sese, G.V. (2011). Introduction to the special issue: Resilience in schools. *Psychology in the Schools*, 48 (7), 649-651.
- Fantilli, R.D., & McDougall, D.E. (2009). A study of novice teachers: Challenges and supports in the first years. *Teaching and Teacher Education*, 25, 814–825.
- Fergusson, D.M., & Horwood, L.J. (2003). Resilience to childhood adversities: Results from a 21-year study. In S. S. Luthar (Ed). *Resilience and vulnerability: Adaptation in the context of childhood adversities* (pp130-155). New York : Cambridge University Press.
- Finn, J. & Rock, D. (1997). Academic success among students at risk for school failure. *Journal of Applied Psychology*, 82 (2), 221-234.
- Flores, M.A. (2006). Being a novice teacher in two different settings: Struggles, continuities, and discontinuities. *Teachers College Record*, 108 (10), 2021–2052.
- Fraillon, J. (2005). Measuring student well-being in the context of Australian schooling: Draft for consultation. Commissioned by the South Australian Department of Education and Children’s Services as an agent of the Ministerial Council on Education, *Employment, Training and Youth Affairs* (MCEETYA). Melbourne: ACER.
- Freitas, A.L. & Downey, G. (1998). Resilience: a dynamic perspective. *International Journal of Behavioral Development*, 22 (2), 263-285.
- French, J.R.P. , Caplan,R.D. , & VanHarrison, R. (1982). *The mechanisms of job stress and strain*. New York: Wiley.
- Freudenberger, H. J. (1974). Staff burnout. *Journal of social issue*, 30 (1), 159-165.
- Friesen, D., & Sarros, J. (1989). Sources of burnout among educators . *Journal of Organizational Behaviour*, 10, (179-88).
- Fritz, C., & Sonnentag, S. (2006). Recovery, well-being, and performance-related outcomes: The role of workload and vacation experiences. *Journal of Applied Psychology*, 91, 936-945.
- Garnezy, N. (1985). Stress resistant children: The search for protective factors. In J. Stevenson (Ed.), *Recent research in developmental psychology*. Journal of Child Psychology and Psychiatry (Book Supplement No. 4).
- Goldberg, D. (1972). *The detection of mental illness by questionnaire*. Oxford : Oxford
- Granny, C., Smith, P., & Stone, E. (1992). *Job satisfaction: advances in research and application*. Lexington, MA: Lexington Books.

- Grotberg, E. H. (Ed.). (2003). *Resilience for today: Gaining strength from adversity*. Westport, CT: Praeger Publishers.
- Guglielmi, R.S., & Tatrow, K. (1998). Occupational Stress, Burnout and Health in Teachers: A methodological and theoretical analysis. *Review of Educational Research*, 68 (1), 61-99. University Press.
- Gupton, S., & Slick, G. (1996). *Highly successful women administrators: The inside stories of how they got there*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Gu, Q. & Day, C. (2007). Teachers resilience: A necessary condition for effectiveness. *Teaching and Teacher Education*, 23 (8), 1302–1316.
- Hakanen, J. J., Bakker, A. B., & Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology*, 43, 495–513.
- Hallinger, P., & Heck, R.H. (1998). Exploring the principal's contribution to school effectiveness : 1980-1995. *School Effectiveness and School Improvement*, 9 (2), 157-191.
- Hallinger, P. (2003). Leading educational change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33, 329-351.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2004). Self-reported depression in nonfamilial caregivers: Prevalence and associations with caregiver behavior in child-care settings. *Early Childhood Research Quarterly*, 19, 297–318.
- Harter, J.K., Schmidt, F.L. , & Keyes, C.L.M. (2002). Well-Being in the workplace and its relationship to Business Outcomes: A review of the Gallup studies. In C.L. Keyes & J.Haidt (Eds.) *Flourishing: The positive person and the good life* (pp.205-224). Washigton D.C. : American Psychological Association.
- Harvey, J., & Delfabbro, P.H. (2004). Psychological resilience in disadvantaged youth : a critical overview. *Australian Psychologist*, 39 (1), 3-13.
- Hatzichristou, C., Lykitsakou, K., Lampropoulou, A., & Dimitropoulou, P. (2010). Promoting the well being of school communities : A systemic approach. In Doll, B., Phohl, W., & Yoon, J., (Eds) *Handbook of Prevention Science* (pp.255-274). New York : Routledge.
- Henderson, N., & Milstein, M. M. (2008). *Σχολεία που προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα*. Επμ. Χ. Χατζηχρήστου. Μτφρ. Β. Βασσάρα. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Hiatt, J. M., & Creasey, T. J. (2003). *Change management: The people side of change*. Loveland, CO: Prosci Research.
- Higgins, G. O. (1994). *Resilient adults: Overcoming a cruel past*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Ho, J.T.S. (1996). Stress, health and leisure satisfaction: the case of teachers. *International Journal of Educational Management*, 10 (1), 41-48.
- Hoopes, L. & Kelly, M. (2004). *Managing change with personal resilience*. Raleigh, NC: MK Books.
- Howard, S., & Johnson, B. (2000). What makes the difference? Children and teachers talk about resilient outcomes for students at risk. *Educational Studies*, 26 (3), 321- 327.
- Howard, S., & Johnson, B. (2004). Resilient teachers: Resisting stress and burnout. *Social Psychology of Education*, 7 (3), 399-420.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2005). *Educational administration: theory, research and practice* (7th edition). New York : McGraw-Hill.
- Huberman, A.M., & Vandenberghe, R. (1999). Introduction- Burnout and the teaching profession. In Vandenberghe, R., & Huberman, A.M. (1999). *Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international research and practice* (pp 1-11). New York : Cambridge University Press.
- Inglehart, R. (1990): *Culture shift in advanced industrial society*. Princeton, NJ : Princeton university Press.
- Isaacs, A. J. (2003). An investigation of attributes of school principals in relation to resilience and leadership practices. *Unpublished doctoral dissertation*, Florida State University.
- Jacobs, L., Cintron, J., & Canton, C. E. (Eds.). (2002). *The politics of survival in academia: Narratives of inequity, resilience, and success*. Lanham, MD : Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- Jalongo, M.R., & Heider, K. (2006). Editorial teacher attrition: An issue of national concern. *Early Childhood Education Journal*, 33 (6), 379-380.
- Jaoul, G., & Kovess, V. (2004). Le burnout dans la profession enseignante. *Annales Medico Psychologiques*, 162, 26-35.
- Jeffrey, L.R, Miller, D. & Linn, M. (2001). Middle School Bullying as a Context for the Development of Passive Observers to the Victimization of Others. *Journal of Emotional Abuse*, 2 (2-3), 143-156.
- 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.
- Jepson, E., & Forrest, S. (2006). Individual contributory factors in teacher stress: The role of achievement striving and occupational commitment. *British Journal of Educational Psychology*, 76 (1), 183-197.

- Johnson, B., Down, B., Le Cornu, R., Peters, J., Sullivan, A., Pearce, J., & Hunter, J. (2010). Conditions that support early career teacher resilience. Refereed paper presented at the Australian Teacher Education Association Conference. Townsville, Qld. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: <http://www.ectr.edu.au/publications/8-full-publication-list/42-atea-conference-2010.html> (29/12/2012).
- Judge, S. (2005). Resilient and vulnerable at-risk children. Protective factors affecting early school competence. *Journal of Children and Poverty, 11* (2), 149-168.
- Kaplan, R.M., Anderson J.P. (1998). A general health model policy: update and applications. *Health Serv Res. ,23*, 203-35.
- Κάντας, Α. (1998). *Οργανωτική– Βιομηχανική Ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κάντας, Α. (2001). Οι παράγοντες άγχους και η επαγγελματική εξουθένωση στους εκπαιδευτικούς. Στο Βασιλάκη Ε., Τριλίβα, Σ., και Μπεζεβέγκης, Η. (Επί Εκ.). *Το στρες, το άγχος και η αντιμετώπισή τους* (σελ.217-230). Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.
- Kantas, A., & Vassilaki, E. (1997). Burnout in Greek teachers: Main findings and validity of the Maslach Burnout Inventory. *Work and Stress, 11* (1), 94-100.
- Καραγεώργος, Δ. (2002). *Μεθοδολογία έρευνας στις επιστήμες της αγωγής*. Αθήνα : Σαββάλας.
- Karasek, R.A., & Theorell, T. (1990). *Healthy work: Stress, productivity, and the reconstruction of working life*. New York : Basic Books.
- Kardos, S., & Moore Johnson, S. (2007). On their own and presumed expert: new teachers' experience with their colleagues. *The Teachers College Record, 109* (9), 2083–2106.
- Keyes, C.L.M. (1998). Social well-being. *Social Psychology Quarterly, 61* (2), 121–140.
- Kinnunen, U., Parkatti, T., & Rasku, A. (1994). Occupational well-being among aging teachers in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research, 38* (3-4), 315-332.
- Kirkcaldy, B.D., & Martin, T. (2000). Job stress and satisfaction among nurses: individual differences. *Stress Medicine, 16*, 77-89.
- Kirmeyer, S. L., & Dougherty, T.W. (1988). Work load, tension and coping: Moderating effects of supervisor support. *Personnel Psychology, 41*, 125–139.
- Konu, A., & Rimpela, M. (2002). Well-being in schools: a conceptual model. *Health Promotion International, 17* (1), 79-87.
- Konu, A., Vintanen, E., & Lintonen, T. (2010). Teachers' wellbeing and perceptions of leadership practices. *International Journal of Workplace Health Management, 3* (1), 44 – 57.

- Koomen, H.M., & Spilt, J.L. (2011). Child problem behavior in relation to teaching stress: the role of teacher-student relationships. Poster presented at Biennial Meeting SRCD (Society for Research in Child Development): Montreal, Canada (2011, March 31 - 2011, April 2).
- Krovetz, M. L. (1999). *Fostering resiliency : Expecting all students to use their minds and hearts well*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: directions for future research. *Educational Review*, 53 (1), 27–35.
- Le Cornu, R. (2008). The changing role of the ‘university supervisor’ in professional experience, Paper presented at the ATEA conference, 8th – 11th July, Sunshine Coast and published in the conference proceedings entitled Teacher Educators at work : What works and where is the evidence? ISBN 0 9775685 1 2.
- Leontopoulou, S. (2006). Resilience of Greek youth at an educational transition point: the role of locus of control and coping strategies as resources, *Social Indicators Research*, 76, 95-126.
- Lochman, J.E. (2003). School contextual influences on the dissemination of interventions. *School Psychology Review*, 32, 174-177.
- Locke, E. (1969). What is a job satisfaction? *Organizational Behavior and Human Performance*, 4, 309-334.
- Low, J. (2010). Resilience in academic administration: Leading higher education in times of change. *Unpublished doctoral dissertation*. Florida State University.
- Louis, K. S., Marks, H. M., & Kruse, S. (1996). Teachers’ professional community in restructuring schools. *American Educational Research Journal*, 33 (4), 757-798.
- Luthar, S.S. (2006). Resilience in development: A synthesis of research across five decades. In D. Cicchetti & D. J. Cohen (Eds.). *Developmental Psychopathology: Risk, disorder, and adaptation* (2nd edition, pp. 739-795). New York : Wiley.
- Luthar, S.S., & Cicchetti, D. (2000). The construct of resilience: Implications for interventions and social policies. *Development and Psychopathology*, 12 (4), 857-885.
- Luthar, S.S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*, 71 (3), 543-562.
- Malmberg, L. E., & Hagger, H. (2009). Changes in student teachers' agency beliefs during a teacher education year, and relationships with observed classroom quality, and day-to-day experiences. *British Journal of Educational Psychology*, 79 (4), 677–694.
- Mansfield, C., (2012). *Promoting resilience for teachers and their students: A four dimensional view*. The Children’s Hospital Education Research Institute Conference, Sydney.
- Manuel, J. (2003). ‘Such are the ambitions of youth’: Exploring issues of retention and attrition of early career teachers in NSW. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 31 (2), 139-151

- 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.
- Maslach, C. & Jackson, S. E. (1981). *Maslach Burnout Inventory*. Palo alto. CA:Consulting Psychologists Press.
- Masten, A.S. & Curtis, W.J. (2000). Integrating competence and psychopathology: Pathways toward a comprehensive science of adaptation in development. *Development and Psychopathology*, 12, 529-550.
- Masten, A. S., & Motti-Stefanidi, F. (2008). Understanding and promoting resilience in children: promotive and protective processes in schools. In T. Gutkin and C. Reynolds, editors. *The handbook of school psychology*. Fourth edition. Wiley, New York, New York, USA, in press.
- Masten, A.S. & Reed, M-G. J. (2002). Resilience in development In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds) (pp. 74-88), *Handbook of positive psychology*. New York: NY. Oxford University Press.
- Masten, A.S. (2011). Resilience in children threatened by extreme adversity: Frameworks for research, practice, and translational synergy. *Development and Psychopathology*, 23,141-154.
- Masten, A.S. (2001). Ordinary magic. *American Psychologist*, 56 (3), 227-238.
- Masten, A.S. (1999). Commentary: The promise and perils of resilience research as a guide to preventive interventions. In M. D. Glantz & J. L. Johnson (Eds.). *Resilience and Development: Positive Life Adaptations* (pp. 251-257). New York : Plenum Press.
- Masten, A.S. (1994). Resilience in individual development: Successful adaptation despite risk and adversity. In M. Wang & E. Gordon (Eds.), *Risk and Resilience in Inner City America: Challenges and Prospects* (pp. 3-25). Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum.
- Masten, A.S., Herbers, J., Cutuli, J., & Lafavor, T. (2008). Promoting competence and resilience in the school context. Διαθέσιμο στο διαδικτυακό τόπο : http://www.thefreelibrary.com/_/print/PrintArticle.aspx?id=191213587.
- Maughan, B. (1988). School experiences as risk/protective factors. In Rutter, M. (Ed.) *Studies of psychosocial risk* (200-220). New York : Press Syndicate of the University of Cambridge.
- McCallum, F. & Price, D. (2010). Well teachers, well students. *Journal of Student Wellbeing* 4 (1), 19-34.
- McLaughlin, M.W. & J.E. Talbert, “How the World of Students and Teachers Challenges Policy Coherence,” in Fuhrman, S.H. (ed.), *Designing Coherent Education Policy: Improving the System*. San Francisco: Jossey-Bass, 1993.
- Meyers, D.G., & Diener, E. (1995). Who is happy? *Psychological Science*, 6, 10-19.

- Mo, K.W. (1991). Teacher burnout : Relation with stress , personality and social support. *Education Journal*, 19, 3-12.
- Montgomery, C., & Rupp, A. A. (2005). A Meta-analysis for Exploring the Diverse Causes and Effects of Stress in Teachers. *Canadian Journal of Education*, 28 (3), 458-486
- Moolenaar, N.M. (2010). Ties with potential: Nature, antecedents, and consequences of social networks in school teams. *Doctoral thesis*, University of Amsterdam, The Netherlands. Διαθέσιμο στο διαδικτυακό τόπο : <http://dare.uva.nl/record/339484> (15/1/2013).
- Morrison, G. M., Brown, M., D'Incau, B., O'Farrell, S. L., & Furlong, M. J. (2006). Understanding resilience in educational trajectories: Implications for protective possibilities. *Psychology in the Schools*, 43 (1), 19-31.
- Moya-Albiol, L., Serrano, M.A., & Salvador, A. (2010). Burnout as an important factor in the Psychophysiological Responses to a Work Day in Teachers. *Stress and Health*, 26 (5), 382-393.
- Morales, E.E. (2000). A contextual understanding of the process of educational resilience: high achieving Dominican American students and the 'resilience cycle'. *Innovative Higher Education*, 25 (1), 7-22.
- Μπέκα, Α. (2012). Προσωπικότητα και ψυχική ανθεκτικότητα διευθυντών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης : μια πρώτη διερευνητική προσέγγιση, Βόλος, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Mrazek, P., & Mrazek, D. (1987) Resilience in child maltreatment victims: a conceptual exploration, *Child Abuse and Neglect*, 11, 357-366.
- Neck, C. P., & Cooper, K. H. (2000). The fit executive: Exercise and diet guidelines for enhancing performance. *Academy of Management Executive*, 14, 72-83.
- Netuveli, G., Blane, D., Wiggins, D.R., Montgomery, M.S., & Hildon, Z. (2008). Mental health and resilience at older ages: Bouncing back after adversity in the British Household Panel Survey. *Journal of Epidemiology and Community Health*, 62 (11), 987-991.
- Noddings, N. (1992). *The challenge to care in schools: An alternative approach to education*. New York : Teachers College Press.
- Olsen, B., & Anderson, L. (2007). Courses of action: A qualitative investigation into urban teacher retention and career development. *Urban Education*, 42 (1), 5-29.
- Olsson, C.A., Bond, L., Burns, J.M., Vella-Brodrick, D.A., & Sawyer, S.M. (2003). Adolescent resilience: A concept analysis. *Journal of Adolescence*, 26, 1-11.
- Parker, C.P., Baltes, B.B. ,Young, S.A., Huff, J.W. , Altmann, R.A., LaCost, H.A., & Roberts, J.E. (2003). Relationships between psychological climate perceptions and work outcomes: a meta-analytic review. *Journal of Organizational Behavior*, 24 (4), 389-416.

- Parkin, D. (2001). *Building an action plan: A sequel to the kit health and wellbeing at work*. Melbourne: Department of Education.
- Patterson, L.J., & Kelleher, P. (2005). Resilient school leaders: Strategies for turning adversity into achievement. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: [http://www.google.gr/books?hl=el&lr=&id=HxZvNgjUrVEC&oi=fnd&pg=PR5&dq=Patterson,+J.,+%26+Kelleher,+P.+\(2005\).+Resilient+school+leaders:+Strategies+for+turning+adversity+into+achievement.&ots=Dg15tbmzbt&sig=oRn_8pV6-PX47g1NB0MfyzviTsc&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false](http://www.google.gr/books?hl=el&lr=&id=HxZvNgjUrVEC&oi=fnd&pg=PR5&dq=Patterson,+J.,+%26+Kelleher,+P.+(2005).+Resilient+school+leaders:+Strategies+for+turning+adversity+into+achievement.&ots=Dg15tbmzbt&sig=oRn_8pV6-PX47g1NB0MfyzviTsc&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false) (10/1/2012).
- Patterson, L.J. (2007). Strengthening resilience in tough times. *Principal*, 6, 16-22.
- Pollard, E.L., & Lee, P.D. (2003). Child well-being: A systematic review of the literature. *Social Indicators Research*, 61 (1), 59-78.
- Poulou, M. (2007). Social resilience within a social and emotional learning framework: The perceptions of teachers in Greece. *Emotional & Behavioral Difficulties*, 12 (2), 91-104.
- 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.
- Price, A., Mansfield, C., Mc Conney, A. (2012). Considering teacher resilience from critical discourse and labor process theory perspectives, *British Journal of Sociology of Education*, 33 (1), 81 - 95.
- Redó, N.A. (2009). Burnout Syndrome in Educators. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7 (2), 829-848.
- Remondett, J.H., & Hansson, R.O. (1991). Job-related threats to control among older Employees. *Journal of Social Issues*, 47, 129-141.
- Reyes, J.A., Elias, M.J. (2011). Fostering social-emotional resilience among Latino youth. *Psychology in the Schools*, 48 (7), 723-737.
- Rice, R.W., Gentile, D.A., & McFarlin, D.B. (1991). Facet importance and job satisfaction. *Journal of Applied Psychology*, 76, 31-39.
- Robinson, J.P., Shaver, P. R., & Wrightsman, L.S. (1991) : Measures of Personality and Social Psychological Attitudes. *Measures of Social Psychological Attitudes Series*, 3, Academic Press Inc.
- Ross, S.W., Romer, N. , & Horner, R.H. (2011). Teacher well-being and the implementation of school wide positive behavior interventions and supports. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 20 (10), 1-12.
- Roth, S., Raul, J.S., Ludes, B., & Willinger, R. (2007). Finite element analysis of impact and shaking inflicted to a child. *Int. J. Legal Med.* 12 (3) : 223-8.

- Rutter, M. (2006). Implications of resilience concepts for scientific understanding. *Annals of the New York Academy of Science*, 1094, 1-12.
- Russel, J.E.A. (2008). Promoting subjective well-being at work. *Journal of Career Assessment*, 16 (1), 117-131.
- Ryff, C.D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 1069-1081.
- Saaranen, T., Tossavainen, K., Turunen, H. , Kiviniemi, V. , & Vertio, H. (2007). Occupational well-being of school staff members : A structural equation model. *Health Educational Research*, 22 (2), 248-260.
- Σαραφίδου, Γ.Ο. (2011). *Συνάρθρωση Ποσοτικών Και Ποιοτικών Προσεγγίσεων: Η Εμπειρική Έρευνα*. Αθήνα : Gutenberg.
- Schoon, I., Parsons, S. & Sacker, A. (2004). Socioeconomic adversity, educational resilience, and subsequent levels of adult adaptation. *Journal of Adolescent Research*, 19 (4), 384-404.
- Schaufeli, W. B., Daamen, J., & Van Mierlo, H. (1994). Burnout among Dutch teachers: An MBI validity study. *Educational and Psychological measurement*, 54, 803-812.
- Schwab, R.L., Jackson, S.E., & Schuler, R.S. (1986). Educator burnout: Sources and consequences. *Educational Research Quarterly*, 10, 14-30.
- Shann, M.H. (1998). Professional commitment and satisfaction among teachers in urban Middle Schools. *Journal of Educational Research*, 92 (2), 67-73.
- Siebert, A. (2005). *The Resiliency Advantage: Master Change, Thrive Under Pressure, and Bounce Back from Setbacks*. Berrett-Koehler, San Francisco.
- Sinclair, C. (2008). Initial and changing student teacher motivation and commitment to teaching. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 36 (2), 79–104.
- Smylie, M.A. (1999). Teacher stress in a time of reform. In R. Vandenberghe & M. Huberman (Eds.). *Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international research and practice* (pp 59-84). New York: Cambridge University Press.
- Sparks, K., Faragher, B., & Cooper, C.L. (2001). Well-being and occupational health in the 21st century workplace. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 74 (4), 489–509.
- Spector, L. (2000). *Industrial and organizational psychology*. New York: John Wiley & Sons.
- Spector, P. E., & Jex, S.M. (1998). Development of four self-report measures of job stressors and strain: Interpersonal Conflict at Work Scale, Organizational Constraints Scale, Quantitative Workload Inventory, and Physical Symptoms Inventory. *Journal of Occupational Health Psychology*, 3, 356–367.

- Split, J.L., Koomen, H.M.Y., & Thijs, J.T. (2011). Teacher wellbeing: The importance of teacher-student relationships. *Educational Psychology Review*, 20 (1), 1-23.
- Spreitzer, G., Sutcliffe, K., Dutton, J., Sonenshein, S., & Grant, A.M. (2005). Thriving at work. *Organizational Science*, 16, 537-549.
- Stanford, B.H. (2001). Reflections of resilient, persevering urban teachers. *Teachers Education Quarterly*, 28, 75-87.
- Storer, J.H., Cychosz, C.M., & Licklider, B.L. (1995). Rural school personnel's perception and categorization of children at risk: A multi-methodological account. *Equity and Excellence in Education*, 28, 36-45.
- Suh, E., Diener, E., Oishi, S., & Triandis, H.C. (1998): The shifting basis of life satisfaction judgments across cultures: Emotions versus norms. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 482 – 493.
- 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. (2005). Resilience and new teacher success, *Education Today*, 17 (3), 12 -13 & 41.
- Tait, M. (2008). Resilience as a contributor to novice teacher success, commitment, and retention. *Teacher Education Quarterly*, 35 (4), 57-76.
- Tetrick, L.E., & LaRocco, J.M. (1987). Understanding, prediction, and control as moderators of the relationships between perceived stress, satisfaction, and psychological well-being. *Journal of Applied Psychology*, 72, 538-543.
- Thomsen, K. (2002). Building Resilient Students. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, Inc. *Resilience for Today* by Edith Henderson Grotberg (Hardback, 2003).
- Travers, C.J., & Cooper, C.L. (1996). *Teachers under pressure*. London: Routledge
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23, 994–956.
- Ungar, M. (2004). A constructionist discourse on resilience: Multiple contexts, multiple realities among at-risk children and youth. *Youth and Society*, 35 (3), 341-365.
- Valentine, J.W., & Prater, M. (2011). Instructional, transformational, managerial leadership and student achievement: High schools principals make a difference. *NASSP Bulletin* 95 (1), 5-30.
- Van den Broeck, A., Vansteenkiste, M., De Witte, H., & Lens, W. (2008). Explaining the relationships between job characteristics, burnout, and engagement: The role of basic psychological need satisfaction. *Work & Stress*, 22, 277–294.

- Van Horn, J.E., Taris, T.W., Schaufeli, W.B. , & Schreurs, P.J.G. (2004). The structure of occupational Well-being : A study among Dutch teachers. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 77, 365–375.
- Van Tonder, C.L., & Williams, C. (2009). Exploring the origins of Burnout among Secondary Educators. *Journal of Industrial Psychology*, 35 (1), 204-218.
- Vandenberghe, R., & Huberman, A.M. (1999). *Understanding and preventing teacher burnout: a sourcebook of international research and practice* . Cambridge : Cambridge University Press.
- Wagnild, G.M. and Young, H.M. (1993). Development and psychometric evaluation of the Resilience Scale. *Journal of Nursing Measurement*, 1, 165–178.
- Wang, M.C., Haertel, G.D., & Walberg, H.J. (1994). What helps students learn? *Educational Leadership*, 51, 74-79.
- Wanous, J.P., & Lawler, E.E. (1972). Measurement and meaning of job satisfaction. *Journal of Applied Psychology*, 56, 95-105.
- Warr, P.B. (1987). *Work, unemployment, and mental health*. Oxford: Clarendon Press.
- Warr, P. B. (1990). Decision latitude, job demands, and employee well-being. *Work and Stress*, 4, 285-294.
- Warr, P. (2007). "Road Improvement and Poverty Reduction in Laos," 2007 Conference (51st), February 13-16, 2007, Queenstown, New Zealand 10416, *Australian Agricultural and Resource Economics Society*.
- Warr, P. (2005). "Food policy and poverty in Indonesia: a general equilibrium analysis," *Australian Journal of Agricultural and Resource Economics, Australian Agricultural and Resource Economics Society*, 49 (4), December.
- Waxman, H., Gray, J., Padron, Y., (2003). Review of research on educational resilience. Center for Research on Education, Diversity & Excellence, University of California, Santa Cruz.
- Waxman, H.C., Padron, Y.N., & Gray, J. P. (Eds.). (2004). *Educational resiliency: Student, teacher, and school perspectives*. Greenwich : CT : Information Age Publishing.
- Weare, K. (2004). *Developing the emotionally literate school*, London, Paul Chapman Publishing.
- Werner, E.E., & Smith, R.S. (2001). *Journeys from childhood to midlife: Risk, resiliency and recovery*. Ithaca, NY : Cornell University Press.
- WestEd, (2000). California Health Kids Survey, Resilience Module Report, California USD.
- White, J. (2007). Wellbeing and education: Issues of culture and authority. *Journal of Philosophy of Education*, 41 (1), 17-28.

- Wolin, S. J., & Wolin, S. (1993). *The resilient self: How survivors of troubled families rise above adversity*. New York, NY : Villard Books.
- Worrall, L. & Cooper, C. (1999). Working patterns and working hours: their impact on UK managers. *Leadership Organ Develop.*20, 6–10.
- Wright, M.O., & Masten, A.S. (2005). Resilience processes in development: Fostering positive adaptation in the context of adversity. In S. Goldstein & R.B. Brooks (Eds.). *Handbook of resilience in children* (pp. 17-37). New York: Springer.
- Χατζηχρήστου, Χ. (2011). *Σχολική ψυχολογία*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Yates, T.M., Egeland, B., and Sroufe, L.A. (2003). Rethinking resilience; A developmental process perspective. In S.S. Luthar (Ed.). *Resilience and Vulnerability: Adaptation in the Context of Childhood Adversities* (pp. 243–266). New York: Cambridge University Press.
- Zembylas, M., & Papanastasiou, E. (2006). Sources of teacher job satisfaction and dissatisfaction in Cyprus. *Journal of Comparative Education*, 36 (2), 229 – 247.
- Ζέρβα, Γ. (2012). Στυλ ηγεσίας και επαγγελματική ευημερία εκπαιδευτικών : μια ποσοτική διερεύνηση σε λυκειακές τάξεις, Βόλος, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι

Ερωτηματολόγιο εκπαιδευτικών



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης

Αγαπητέ/ή συνάδελφε,

Το παρόν ερωτηματολόγιο διανέμεται στα πλαίσια έρευνας του μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης» του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας και διερευνά απόψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για καταστάσεις που αντιμετωπίζουν στην εργασία τους.

Αναφορικά με τη συμπλήρωση αυτού του ερωτηματολογίου, θα ήθελα να τονίσω ότι δεν υπάρχουν σωστές ή λανθασμένες απαντήσεις και η συμμετοχή σας είναι ανώνυμη κι εθελοντική. Οι ερωτήσεις αναφέρονται στο σχολικό έτος που διανύουμε. Με ενδιαφέρει μόνο να καταγράψετε με ακρίβεια την προσωπική σας γνώμη για την κατάσταση που βιώνετε στο σχολείο σας. Οι απαντήσεις είναι απολύτως εμπιστευτικές. Οι πληροφορίες, που θα προκύψουν, θα αναλυθούν στατιστικά και θα χρησιμοποιηθούν για καθαρά ερευνητικούς σκοπούς.

Ο χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου δεν υπερβαίνει τα 10 λεπτά της ώρας.

Είναι πολύ σημαντικό να απαντήσετε σε όλες τις ερωτήσεις.

Σας ευχαριστώ προκαταβολικά για τη συνεργασία σας.

ΚΑΛΤΣΗ ΒΑΣΙΛΙΚΗ
Καθηγήτρια Φιλολόγος

ΕΝΟΤΗΤΑ Α

ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

1. Φύλο : Άνδρας Γυναίκα
2. Ηλικία: μέχρι και 30 ετών από 31-40 ετών
 από 41-50 ετών πάνω από 50 ετών
3. Επιπλέον σπουδές: Δεύτερο Πτυχίο Master/Διδακτορικό
4. Ειδικότητα: Θετικών επιστημών Θεωρητικών επιστημών
5. Χρόνια Προϋπηρεσίας : _____
6. Περιοχή Σχολείου : Ημιαστική Αστική Μεγαλούπολη
έως 25.000 25.000 έως 120.000 πάνω από 120.000
7. Τύπος σχολείου : Γυμνάσιο Γ. Λύκειο ΕΠΑ.Λ./ΕΠΑ.Σ.
8. Κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο μαθητών σχολείου :
- πάνω από το μέσο όρο στο μέσο όρο κάτω από το μέσο όρο
9. Μέγεθος Σχολικής Μονάδας :
- < 100 μαθητές 100-200 >200

ΕΝΟΤΗΤΑ Β

Οι παρακάτω προτάσεις αναφέρονται στην εργασία σας ως καθηγητής/καθηγήτρια στο σχολείο που υπηρετείτε. Για καθεμία από αυτές τις προτάσεις καλείστε να δηλώσετε το βαθμό στον οποίο συμφωνείτε ή διαφωνείτε κυκλώνοντας τον ανάλογο αριθμό σύμφωνα με την παρακάτω κλίμακα:

1= διαφωνώ απόλυτα 2= διαφωνώ αρκετά 3= διαφωνώ εν μέρει 4= ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ 5= συμφωνώ εν μέρει 6= συμφωνώ αρκετά 7= συμφωνώ απόλυτα	διαφωνώ απόλυτα	διαφωνώ αρκετά	διαφωνώ εν μέρει	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	συμφωνώ εν μέρει	συμφωνώ αρκετά	συμφωνώ απόλυτα
1. Όταν κάνω πλάνα τα ακολουθώ κατά γράμμα.	1	2	3	4	5	6	7
2. Τα καταφέρνω συνήθως με τον έναν ή τον άλλον τρόπο.	1	2	3	4	5	6	7
3. Μπορώ να βασίζομαι στον εαυτό μου παρά σε οποιονδήποτε άλλον.	1	2	3	4	5	6	7
4. Το να διατηρώ το ενδιαφέρον μου για οτιδήποτε κάνω είναι σημαντικό για μένα.	1	2	3	4	5	6	7
5. Μπορώ να είμαι μόνος μου, αν χρειαστεί.	1	2	3	4	5	6	7
6. Αισθάνομαι υπερήφανος που έχω καταφέρει πράγματα στη ζωή μου.	1	2	3	4	5	6	7
7. Παίρνω συνήθως τα πράγματα όπως έρχονται.	1	2	3	4	5	6	7
8. Τα έχω καλά με τον εαυτό μου.	1	2	3	4	5	6	7
9. Νιώθω ότι μπορώ να χειριστώ πολλά πράγματα ταυτόχρονα.	1	2	3	4	5	6	7
10. Είμαι αποφασιστικός.	1	2	3	4	5	6	7
11. Σπάνια αναρωτιέμαι για ποιο λόγο τα κάνω όλα αυτά.	1	2	3	4	5	6	7
12. Παίρνω τα πράγματα όπως έρχονται.	1	2	3	4	5	6	7
13. Μπορώ να ανταπεξέλθω στις δυσκολίες, γιατί έχω ζήσει δύσκολες στιγμές και στο παρελθόν.	1	2	3	4	5	6	7
14. Έχω αυτο-πειθαρχία.	1	2	3	4	5	6	7
15. Κρατάω το ενδιαφέρον μου για τα πράγματα.	1	2	3	4	5	6	7
16. Μπορώ να βρω συνήθως κάτι για να γελάσω.	1	2	3	4	5	6	7
17. Η αυτοπεποίθησή μου με βοηθάει να ξεπεράσω τις δύσκολες στιγμές.	1	2	3	4	5	6	7

18. Σε περίπτωση έκτακτης ανάγκης, οι άνθρωποι μπορούν να βασίζονται κυρίως πάνω μου.	1	2	3	4	5	6	7
19. Συνήθως μπορώ να εξετάσω μια κατάσταση με διαφορετικούς τρόπους.	1	2	3	4	5	6	7
20. Μερικές φορές αναγκάζω τον εαυτό μου να κάνει τα πράγματα είτε το θέλω είτε όχι.	1	2	3	4	5	6	7
21. Η ζωή μου έχει νόημα.	1	2	3	4	5	6	7
22. Δεν ασχολούμαι πολύ με πράγματα που δεν μπορώ να κάνω τίποτα γι' αυτά.	1	2	3	4	5	6	7
23. Όταν βρίσκομαι σε μια δύσκολη κατάσταση, μπορώ συνήθως να βρω τρόπο να ξεφύγω απ' αυτή.	1	2	3	4	5	6	7
24. Έχω αρκετή ενέργεια για να κάνω αυτό που πρέπει να κάνω.	1	2	3	4	5	6	7
25. Δεν με πειράζει εάν υπάρχουν άνθρωποι που δεν με συμπαθούν.	1	2	3	4	5	6	7

ΕΝΟΤΗΤΑ Γ

Οι παρακάτω προτάσεις αναφέρονται στην εργασία σας ως καθηγητής/καθηγήτρια στο σχολείο που υπηρετείτε. Για καθεμία από αυτές τις προτάσεις καλείστε να δηλώσετε το βαθμό στον οποίο συμφωνείτε ή διαφωνείτε κυκλώνοντας τον ανάλογο αριθμό σύμφωνα με την παρακάτω κλίμακα:

1 = Διαφωνώ απόλυτα 2= Διαφωνώ 3= Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ 4= Συμφωνώ 5= Συμφωνώ απόλυτα		Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
1	Στο σχολείο μου υπάρχει μέριμνα ώστε να αποφεύγονται οι άβολες στάσεις του σώματος κατά την εργασία μου.	1	2	3	4	5
2	Όταν δουλεύω μπροστά στην οθόνη ενός Η/Υ, στο σχολείο μου, η εργονομία είναι ικανοποιητική (τοποθέτηση συσκευής, στάση σώματος, φωτισμός, περιρρέων θόρυβος κ.λπ.)	1	2	3	4	5
3	Στο σχολείο μου έχω πρόσβαση στο δικό μου ήσυχο και άνετο χώρο εργασίας, όταν χρειάζεται	1	2	3	4	5
4	Ο εξοπλισμός και τα υλικά που χρειάζομαι για τη δουλειά μου είναι κατάλληλα	1	2	3	4	5
5	Η πνευματική κούραση στη δουλειά μου είναι υποφερτή	1	2	3	4	5
6	Η σωματική κούραση στη δουλειά μου είναι υποφερτή	1	2	3	4	5
7	Είμαι ευχαριστημένος/η από το φόρτο εργασίας της δουλειάς μου	1	2	3	4	5
8	Ο φόρτος εργασίας κατανέμεται ομοιόμορφα, ώστε να μην υπάρχει βιασύνη για να εκτελέσω τη δουλειά	1	2	3	4	5

9	Οι συνάδερφοί μου μπορούν να συζητούν ανοικτά, θέματα που σχετίζονται με τη δουλειά	1	2	3	4	5
10	Έχω τη βοήθεια και την υποστήριξη των συναδέλφων μου, όποτε χρειαστώ	1	2	3	4	5
11	Θεωρώ τη δουλειά που προσφέρω στο σχολείο σημαντική και αξιόλογη	1	2	3	4	5
12	Οι προσωπικές σχέσεις μεταξύ των συναδέλφων στο σχολείο μου είναι πολύ καλές	1	2	3	4	5
13	Υπάρχει ένα πνεύμα δικαιοσύνης στο σχολείο και οι εργαζόμενοι δεν παρενοχλούνται	1	2	3	4	5
14	Οι σχέσεις μεταξύ ιεραρχικά ανώτερων και υφισταμένων στο σχολείο μου είναι πολύ καλές	1	2	3	4	5
15	Υπάρχει αμοιβαία κατανόηση μεταξύ των συναδέλφων σε ό, τι αφορά τις εργασίες/καθήκοντα που αναλαμβάνει ο καθένας	1	2	3	4	5
16	Οι εκπαιδευτικοί εμπιστεύονται τη δουλειά/το έργο των άλλων συναδέλφων τους στο σχολείο	1	2	3	4	5
17	Εκτιμούν τη δουλειά μου στο σχολείο μου	1	2	3	4	5
18	Έχω εκπαιδευτεί / επιμορφωθεί επαρκώς για το έργο που εκτελώ στο σχολείο μου	1	2	3	4	5
19	Έχω επαρκή ετοιμότητα όταν λειτουργώ ως ηγέτης μιας ομάδας και όταν η ομάδα χρειάζεται να επικοινωνεί	1	2	3	4	5
20	Έχω επαρκή ετοιμότητα για την αντιμετώπιση ειδικών καταστάσεων (πχ προβληματικές συμπεριφορές παιδιών/ κακή επικοινωνία με γονείς μαθητών)	1	2	3	4	5
21	Είχα την ευκαιρία να χρησιμοποιήσω αποτελεσματικά τα προσόντα και τις ικανότητές μου στο σχολείο	1	2	3	4	5

Παρακαλώ βεβαιωθείτε ότι απαντήσατε σε όλες τις ερωτήσεις.

Σας ευχαριστώ για τη συνεργασία σας.