



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ**

**ΓΕΝΙΚΟ ΤΜΗΜΑ**

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ  
ΣΠΟΥΔΩΝ**

**ΣΤΗΝ «ΨΥΧΙΚΗ ΥΓΕΙΑ»**



## **ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**«Η σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης με την ψυχική  
ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής»**

**Όνοματεπώνυμο: Κωνσταντία Φλέγγα**

Ψυχολόγος

### **ΤΡΙΜΕΛΗΣ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ**

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ : Δρ. ΛΑΧΑΝΑ ΕΛΕΝΗ, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια,  
Γενικό Τμήμα , Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

ΜΕΛΟΣ ΤΡΙΜΕΛΟΥΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ : Δρ. ΚΟΤΡΩΤΣΙΟΥ ΕΥΑΓΓΕΛΙΑ, Καθηγήτρια ,  
Γενικό Τμήμα , Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

ΜΕΛΟΣ ΤΡΙΜΕΛΟΥΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ : Δρ. ΜΑΛΛΙΑΡΟΥ ΜΑΡΙΑ, Αναπληρώτρια  
Καθηγήτρια, Γενικό Τμήμα , Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

ΙΟΥΝΙΟΣ 2020

ΛΑΡΙΣΑ



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ**  
**ΓΕΝΙΚΟ ΤΜΗΜΑ**  
**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ**  
**ΣΠΟΥΔΩΝ**  
**ΣΤΗΝ «ΨΥΧΙΚΗ ΥΓΕΙΑ»**



**«The relationship between emotional intelligence and mental resilience of special education teachers».**

## ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Αρχικά θα ήθελα να ευχαριστήσω τους γονείς και τους φίλους μου για την υποστήριξη που μου παρείχαν κατά τη διάρκεια των μεταπτυχιακών σπουδών μου τα δύο τελευταία χρόνια.

Θα ήθελα, επίσης, να ευχαριστήσω θερμά την επιβλέπουσα καθηγήτριά μου κυρία Λαχανά Ελένη για την πολύτιμη καθοδήγηση και τις σημαντικές παρατηρήσεις της που συνέβαλαν στην έγκαιρη ολοκλήρωση της παρούσας διπλωματικής εργασίας.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα, χωρίς τη βοήθεια των οποίων δε θα ήταν δυνατή η διεξαγωγή της μελέτης.

## Περίληψη

**Εισαγωγή:** Τα τελευταία χρόνια υπάρχει μεγάλο ενδιαφέρον για την έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης και της ψυχικής ανθεκτικότητας στο χώρο της εκπαίδευσης.

**Σκοπός:** Η παρούσα έρευνα εξετάζει τις διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης και την ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής. Επιπλέον, διερευνά τη σχέση ανάμεσα στην ικανότητα συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών και την ψυχική ανθεκτικότητα που επιδεικνύουν.

**Υλικό και μέθοδος:** Στην έρευνα συμμετείχαν 103 εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Χρησιμοποιήθηκε η Κλίμακα WLEIS για τη μέτρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης και η Κλίμακα Ψυχικής Ανθεκτικότητας των Connor&Davidson (CD-RISC).

**Αποτελέσματα:** Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί είχαν καλύτερα ανεπτυγμένη την ικανότητα κατανόησης των συναισθημάτων τους. Επίσης, οι γυναίκες και οι έγγαμοι είχαν μεγαλύτερη συναισθηματική νοημοσύνη και ψυχική ανθεκτικότητα. Τέλος, διαπιστώθηκε θετική συσχέτιση μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης και της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής.

**Συμπεράσματα:** Είναι σημαντικό να αναπτυχθούν και να εφαρμοστούν προγράμματα για τη βελτίωση της συναισθηματικής νοημοσύνης και της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής.

**Λέξεις - κλειδιά:** συναισθηματική νοημοσύνη, ψυχική ανθεκτικότητα, εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής.

## **Abstract**

**Introduction:** In recent years there has been great interest in the concept of emotional intelligence and mental resilience in the field of education.

**The aim:** The present study examines the dimensions of emotional intelligence and the mental resilience of special education teachers. In addition, it explores the relationship between teachers' emotional intelligence skills and the mental resilience they display.

**Material and Methods:** 103 primary and secondary school teachers participated in the research. The WLEIS Scale was used to measure emotional intelligence and the Connor & Davidson Mental Resilience Scale (CD – RISC).

**Results:** The results showed that teachers had better developed the ability to understand their emotions. Also, women and married people had greater emotional intelligence and mental resilience. Finally, a positive correlation was found between emotional intelligence and mental resilience of special education teachers.

**Conclusions:** It is important to develop and apply implement programs to improve the emotional intelligence and mental resilience of special education teachers.

**Keywords:** emotional intelligence, mental resilience, special education teachers.

## ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

Ευχαριστίες .....	3
Περίληψη .....	4
Abstract .....	5
Πίνακας περιεχομένων .....	6
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	9
ΓΕΝΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 <sup>ο</sup> : Εννοιολογικός προσδιορισμός της συναισθηματικής νοημοσύνης.....	
1.1. Ορισμοί συναισθηματικής νοημοσύνης.....	11
1.2. Διαστάσεις συναισθηματικής νοημοσύνης.....	13
1.3. Ταξινόμηση των μοντέλων για τη συναισθηματική νοημοσύνη.....	14
1.4. Εμπόδια στην εφαρμογή της συναισθηματικής νοημοσύνης.....	18
1.5. Η συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών.....	20
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 <sup>ο</sup> : Εννοιολογικός προσδιορισμός της ψυχικής ανθεκτικότητας.....	
2.1. Εννοιολογική προσέγγιση της ψυχικής ανθεκτικότητας.....	23
2.2. Διαστάσεις και χαρακτηριστικά της ψυχικής ανθεκτικότητας.....	26
2.3. Η μελέτη της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών.....	28
2.4. Προαγωγής της ψυχικής ανθεκτικότητας στη σχολική κοινότητα.....	30
2.5. Παράγοντες που δρουν ανασταλτικά στην ανάπτυξη της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών.....	33
2.6. Ατομικές διαφορές στην ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών....	35
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 <sup>ο</sup> : Δομές Ειδικής Αγωγής – Εκπαιδευτικό Προσωπικό.....	

3.1. Νομική σύσταση.....	36
3.2. Δημόσιες – Ιδιωτικές.....	39
3.3. Υπηρεσίες – Οργανόγραμμα.....	41
3.4. Εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής.....	43

## ΕΙΔΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

### ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4<sup>ο</sup>: Σκοπός και μεθοδολογία της έρευνας

4.1. Σκοπός της έρευνας – ερευνητικά ερωτήματα.....	46
4.2. Πληθυσμός υπό μελέτη.....	47
4.3. Ερωτηματολόγια και μεταβλητές υπό μελέτη.....	47
4.4. Στατιστική ανάλυση.....	49

### ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5<sup>ο</sup>: Αποτελέσματα

5. 1. Περιγραφική ανάλυση αποτελεσμάτων.....	50
5. 1. 1. Παρουσίαση των δημογραφικών και εργασιακών στοιχείων του δείγματος.....	50
5. 1. 2. Διερεύνηση της συναισθηματικής νοημοσύνης.....	52
5. 1. 3. Διερεύνηση της ψυχικής ανθεκτικότητας .....	53
5. 2. Παρουσίαση των αποτελεσμάτων διάφορων στατιστικών ελέγχων.....	53
5. 2. 1. Συσχέτιση των διαστάσεων της κλίμακας συναισθηματικής νοημοσύνης με τα δημογραφικά και εργασιακά στοιχεία των συμμετεχόντων.....	53
5. 2. 2. Συσχέτιση των διαστάσεων της κλίμακας ψυχικής ανθεκτικότητας με τα δημογραφικά και εργασιακά στοιχεία των συμμετεχόντων.....	62
5. 2. 3. Συσχέτιση της συναισθηματικής νοημοσύνης με την ψυχική ανθεκτικότητα.....	64

### ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6<sup>ο</sup>: Συζήτηση

6. 1. Σύγκριση των αποτελεσμάτων της έρευνας με άλλες μελέτες από τη διεθνή βιβλιογραφία.....	65
6. 2. Περιορισμοί έρευνας.....	69
6. 3. Προτάσεις πολιτικής υγείας και μελλοντικής έρευνας.....	69

### ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7<sup>ο</sup> : Συμπεράσματα

Συμπεράσματα.....	71
-------------------	----

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση..... 72

Ξενόγλωσση..... 73

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Ερωτηματολόγιο έρευνας..... 78



## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τα τελευταία χρόνια, η έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον με αποτέλεσμα να έχουν αναπτυχθεί αρκετές θεωρίες και μοντέλα γύρω από αυτή. Πρόκειται για μία ψυχολογική έννοια που χαρακτηρίζει τα άτομα εκείνα που μπορούν να αναγνωρίζουν και να διαχειρίζονται αποτελεσματικά τόσο τα δικά τους συναισθήματα όσο και τα συναισθήματα των άλλων (Φλάμπουρας – Νιέτος, 2017). Ειδικότερα, ως συναισθηματική νοημοσύνη ορίζεται «η ικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται και να εκφράζει, να αφομοιώνει στη σκέψη, να κατανοεί και να αιτιολογεί καθώς και να ρυθμίζει τα συναισθήματα, τα δικά του και των άλλων» (Mayer, Salovey&Caruso, 2000). Περιλαμβάνει ένα σύνολο ικανοτήτων, δεξιοτήτων και χαρακτηριστικών που επιτρέπουν στον άνθρωπο να κατανοεί και να χειρίζεται συναισθηματικές καταστάσεις (Πλατσίδου, 2015).

Στο χώρο της εκπαίδευσης η ικανότητα της συναισθηματικής νοημοσύνης φαίνεται να διαδραματίζει σημαντικό ρόλο επειδή επιδρά στις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί που διαθέτουν συναισθηματική νοημοσύνη μπορούν να διαχειριστούν συναισθηματικές καταστάσεις και να είναι πιο αποδοτικοί. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί αυτοί είναι ικανοί να επικοινωνούν με πιο αποτελεσματικό τρόπο με όλα τα μέλη της σχολικής μονάδας και να επιτυγχάνουν καλύτερα αποτελέσματα (Πούλου, 2015).

Παράλληλα, μια άλλη έννοια που έχει μελετηθεί ευρέως είναι αυτή της ψυχικής ανθεκτικότητας. Η έννοια της ψυχικής ανθεκτικότητας αναφέρεται στην ικανότητα ανάκαμψης του ατόμου μετά από μια δυσκολία. Σύμφωνα με τους Connor και Davidson (2003), η ψυχική ανθεκτικότητα αποτελεί ένα πολυδιάστατο χαρακτηριστικό που ποικίλει ανάλογα με το πλαίσιο, το χρόνο, την ηλικία και το φύλο. Η ψυχική ανθεκτικότητα είναι μια δυναμική και πολύπλευρη διαδικασία, κατά την οποία τα άτομα κινητοποιούν εσωτερικούς και εξωτερικούς πόρους και χρησιμοποιούν στρατηγικές αντιμετώπισης για να χειριστούν κρίσιμα ζητήματα ή καθημερινές δυσκολίες (Luthar et al., 2000).

Η σημασία της ψυχικής ανθεκτικότητας στην εργασία των εκπαιδευτικών είναι ιδιαίτερη καθώς προσπαθούν να διατηρήσουν τη δέσμευση και το κίνητρο για το εκπαιδευτικό και παιδαγωγικό τους έργο όχι ως μια επιλογή, αλλά ως μια αναγκαιότητα, μέσα στην καθημερινή πράξη της σχολικής ζωής (Day&Gu, 2014). Η ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών έγκειται στην ικανότητά τους να προσαρμόζονται στις συνεχείς

μεταβολές της εκπαιδευτικής πραγματικότητας και να αντιμετωπίζουν τις αντιξοότητες που παρουσιάζονται στη σχολική ζωή.

Από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση της ελληνικής και διεθνούς βιβλιογραφίας φαίνεται ότι τα συναισθήματα και ειδικότερα η συναισθηματική νοημοσύνη χαρακτηρίζονται ως βασικά στοιχεία για την ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών. Παρ' όλα αυτά η σχέση μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης και της ψυχικής ανθεκτικότητας έχει ελάχιστα μελετηθεί και ερευνηθεί στο χώρο της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Στο πλαίσιο αυτό, σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να συνεισφέρει στην υπάρχουσα έρευνα, διερευνώντας την ικανότητα συναισθηματικής νοημοσύνης στους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής και τον τρόπο που αυτή συσχετίζεται με την ψυχική τους ανθεκτικότητα.

Η παρούσα εργασία αποτελείται από δύο διαφορετικά μέρη. Το πρώτο μέρος περιλαμβάνει το θεωρητικό πλαίσιο αναφορικά με τις έννοιες της συναισθηματικής νοημοσύνης και της ψυχικής ανθεκτικότητας, καθώς επίσης και τη βιβλιογραφική ανασκόπηση γύρω από τις έννοιες αυτές. Στο δεύτερο μέρος της εργασίας περιλαμβάνεται η μεθοδολογία που χρησιμοποιήθηκε για να πραγματοποιηθεί η έρευνα καθώς και τα αποτελέσματα που προέκυψαν αναφορικά με τη σχέση μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης και της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1<sup>ο</sup>: ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΟΣ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΣ ΤΗΣ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ**

### **1.1 Ορισμοί συναισθηματικής νοημοσύνης**

Η συναισθηματική νοημοσύνη έχει γίνει πρόσφατα πολύ δημοφιλής τόσο στο επιστημονικό όσο και στο ευρύ κοινό. Διερευνώντας τη σχετική βιβλιογραφία διαπιστώνεται ότι δεν έχει βρεθεί ένας κοινά αποδεκτός ορισμός. Οι ορισμοί για τη συναισθηματική νοημοσύνη ποικίλουν ανάλογα με την τοποθέτηση του κάθε θεωρητικού και του τρόπου με τον οποίο ο κάθε θεωρητικός ορίζει τη σχέση μεταξύ συναισθηματικής και κοινωνικής νοημοσύνης.

Οι Salovey και Mayer(1990) έδωσαν τον πρώτο επίσημο ορισμό της συναισθηματικής νοημοσύνης, σύμφωνα με τον οποίο «είναι η ικανότητα του ατόμου να αναγνωρίζει τα δικά του συναισθήματα και τα συναισθήματα των άλλων, να μπορεί να τα διαφοροποιήσει και να είναι σε θέση να διαχειριστεί αυτές τις γνώσεις προκειμένου να κατευθύνει τη σκέψη και τη συμπεριφορά του». Με άλλα λόγια η συναισθηματική νοημοσύνη αναφέρεται στην ικανότητα επεξεργασίας πληροφοριών που προέρχονται από τα συναισθήματα και η χρησιμοποίησή τους σε περιστάσεις που απαιτούν την ενεργοποίηση του γνωστικού συστήματος.

Ο Goleman (1995) όρισε τη συναισθηματική νοημοσύνη «ως την ικανότητα να αναγνωρίζουμε τα συναισθήματά μας και να τα ελέγχουμε, να αναγνωρίζουμε τα συναισθήματα των άλλων, να δημιουργούμε προσωπικά κίνητρα συμπεριφοράς και να χειριζόμαστε σωστά τις σχέσεις μας». Σύμφωνα με τον ίδιο, βασικές προϋποθέσεις για επιτυχία στην επαγγελματική και προσωπική ζωή αποτελούν η παρορμητικότητα, η σταθερότητα, η δυναμικότητα και η αισιοδοξία.

Ο Bar – On (1997) διαχωρίζει τη συναισθηματική νοημοσύνη από τις γνωστικές δεξιότητες και ορίζει τη συναισθηματική νοημοσύνη «ως μια δια-θεματική περιοχή αποτελούμενη από συναισθηματικές και κοινωνικές ικανότητες και δεξιότητες που καθορίζουν πόσο αποτελεσματικά κατανοούμε τον εαυτό μας, τους άλλους, συσχετιζόμαστε

μαζί τους και ανταποκρινόμαστε στις καθημερινές μας ανάγκες». Πρόκειται, δηλαδή, για την ικανότητα του ατόμου να αντιμετωπίζει με επιτυχία τις περιβαλλοντικές απαιτήσεις.

Ο Martinez (1997) υποστήριξε ότι η συναισθηματική νοημοσύνη είναι ένα πεδίο που αποτελείται από μη γνωστικές ικανότητες, εμπειρίες και δεξιότητες που επηρεάζουν τη δυνατότητα του ατόμου να μπορεί να ανταπεξέρχεται στις δυσκολίες και τις απαιτήσεις του περιβάλλοντός του.

Οι Petrides και Furnham (2001) αναφέρουν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη είναι χαρακτηριστικό γνώρισμα της προσωπικότητας και μπορεί να οριστεί ως ένα σύνολο συμπεριφοριστικών διαθέσεων και αντιλήψεων που διαθέτουν τα άτομα ώστε να μπορούν να αναγνωρίζουν, να επεξεργάζονται και να χρησιμοποιούν πληροφορίες οι οποίες είναι συναισθηματικά φορτισμένες.

Σύμφωνα με τον Hardley (2004), η συναισθηματική νοημοσύνη αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να κατευθύνει σωστά τις συναισθηματικές αντιδράσεις του άλλου σε διάφορες περιστάσεις και να μπορεί να παρεμβαίνει στα συναισθήματά του με τον κατάλληλο τρόπο.

Ένας ακόμη ορισμός δόθηκε από τους Coopers και Orioli (2005), σύμφωνα με τον οποίο, η συναισθηματική νοημοσύνη αφορά «την ικανότητα των ατόμων να αισθάνονται, να κατανοούν και να χρησιμοποιούν με αποτελεσματικό τρόπο τη δύναμη των συναισθημάτων τους ως πηγή ενέργειας, δημιουργικότητας, εμπιστοσύνης και σύνδεσης με το περιβάλλον τους».

Από την παράθεση όλων αυτών των διαφορετικών ορισμών για τη συναισθηματική νοημοσύνη γίνεται φανερό ότι πρόκειται για ένα κατασκευάσμα εννοιολογικά ασαφές, γεγονός το οποίο έχει οδηγήσει ορισμένους μελετητές στην αμφισβήτηση της εγκυρότητάς του (Davies, Stankov & Roberts, 1998, Pfeiffer, 2001). Οι ερευνητές αυτοί πιστεύουν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη ταυτίζεται με τη γνωστική νοημοσύνη και με διάφορες διαστάσεις της προσωπικότητας.

Αντίθετα, όμως, υπάρχουν και κάποιοι ερευνητές που διευκρινίζουν και επισημαίνουν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη, αν και εμπεριέχει και ορισμένες πτυχές της προσωπικότητας, δε μπορεί να ταυτιστεί με αυτή, επειδή αξιολογεί διαφορετικές παραμέτρους της ανθρώπινης υπόστασης (Caruso, 2004).

Συμπερασματικά, η συναισθηματική νοημοσύνη περιλαμβάνει διαστάσεις που ποικίλουν τόσο ως προς το πλήθος όσο και ως προς το είδος τους. Έτσι, γίνεται σαφές ότι

είναι πολύ δύσκολο να βρεθεί ένας κοινά αποδεκτός ορισμός της συναισθηματικής νοημοσύνης, παρά μόνο αν αυτός είναι αρκετά γενικός.

## 1.2 Διαστάσεις συναισθηματικής νοημοσύνης

Οι βασικές διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης είναι η αυτοεπίγνωση, η εν-συναίσθηση, η αυτοδιαχείριση και η διαχείριση σχέσεων (Goleman, 1995).

Πιο συγκεκριμένα, η αυτοεπίγνωση περιλαμβάνει τη συναισθηματική αυτοεπίγνωση, η οποία αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να αναγνωρίζει τα συναισθήματά του και να μπορεί να επιδρά πάνω σε αυτά, αξιοποιώντας την αυτό-αξιολόγηση και την αυτοπεποίθησή του μέσω της αναγνώρισης των ορίων και των δυνάμεών του.

Η εν-συναίσθηση συνίσταται στην ικανότητα του ατόμου να κατανοεί τους άλλους και να εκδηλώνει ενδιαφέρον για τις δυσκολίες που ενδέχεται να αντιμετωπίζουν. Τα άτομα, δηλαδή, που χαρακτηρίζονται για την εν-συναίσθησή τους είναι σε θέση να αναγνωρίζουν τις ανάγκες των οικείων προσώπων τους και μπορούν να συμβάλουν στην ικανοποίησή τους.

Η αυτοδιαχείριση αφορά στην ικανότητα του ατόμου να ελέγχει τα συναισθήματά του και τις αντιδράσεις του απέναντι σε διάφορα ερεθίσματα. Στην αυτοδιαχείριση μπορούν να ενταχθούν η δυνατότητα ευελιξίας του ατόμου, η προσαρμογή του σε μεταβαλλόμενες συνθήκες, η ικανότητα υπευθυνότητας των πράξεών του καθώς και η ικανότητα τιμιότητας και ακεραιότητας του ατόμου.

Η διαχείριση σχέσεων σχετίζεται με την ικανότητα που έχει το άτομο να μπορεί να δημιουργεί κοινωνικές σχέσεις που χαρακτηρίζονται από συνεργασία και σταθερότητα. Με άλλα λόγια, τα άτομα που διαχειρίζονται τις σχέσεις τους αποτελεσματικά μπορούν να επικοινωνούν μεταξύ τους με κατάλληλο τρόπο, να επιλύουν τις συγκρούσεις που εκδηλώνονται αποτελεσματικά και να δημιουργούν σχέσεις που στηρίζονται στη συνεργασία, την εμπιστοσύνη και την ομαδικότητα (Διαμαντοπούλου & Λαβδανίτη, 2010).

Συμπληρωματικά, στις παραπάνω διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης θα μπορούσε να συμπεριληφθεί και η εναρμόνιση, η οποία, σύμφωνα με τον Goleman, συνίσταται στην ικανότητα μετά – εν-συναίσθησης, την άφοβη, δηλαδή, εκδήλωση των συναισθημάτων, τη μεταδοτικότητα και την εκφραστικότητα (Goleman, 2011).

Επιπλέον, ο Goleman υποστηρίζει ότι οι διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης έχουν τα εξής χαρακτηριστικά: α) είναι ανεξάρτητες, δηλαδή η καθεμία συνεισφέρει με το δικό της τρόπο, β) είναι αλληλοεξαρτώμενες, δηλαδή η καθεμία επηρεάζει ως ένα βαθμό τις

υπόλοιπες, γ) είναι αναγκαίες αλλά όχι ικανές που σημαίνει ότι το να έχει κάποιος μια βασική ικανότητα συναισθηματικής νοημοσύνης δεν εγγυάται απαραίτητα ότι θα αναπτύξει και τις αντίστοιχες δεξιότητες και δ) ιεραρχικές, ότι δηλαδή, η μία «οικοδομείται» πάνω στην άλλη.

Οι Petrides, Furnham και Frederickson (2004) πρότειναν 15 διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης οι οποίες ταξινομούνται σε τρεις κατηγορίες:

α) την προσωπική, η οποία περιλαμβάνει χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, όπως η προσαρμοστικότητα, η κινητοποίηση του εαυτού, η παρορμητικότητα, η αυτοεκτίμηση, η ευτυχία, η αισιοδοξία και η διαχείριση του άγχους,

β) την κοινωνική, την οποία απαρτίζουν χαρακτηριστικά που σχετίζονται με την επικοινωνία και την αλληλεπίδραση, όπως οι διαπροσωπικές σχέσεις, η διεκδικητική συμπεριφορά, η ενσυναίσθηση και η κοινωνική επίγνωση,

γ) τη συναισθηματική, η οποία αφορά την ικανότητα του ατόμου να μπορεί να αντιλαμβάνεται, να εκφράζει, να ρυθμίζει και να διαχειρίζεται τα συναισθήματά του, όπως η αντίληψη, η έκφραση, η διαχείριση και η ρύθμιση των συναισθημάτων.

### 1.3 Ταξινόμηση των μοντέλων για τη συναισθηματική νοημοσύνη

Η συναισθηματική νοημοσύνη συνιστά μια πολυδιάστατη έννοια που αποτελείται από πολλές και διαφορετικές διαστάσεις (ικανότητες, δεξιότητες, χαρακτηριστικά). Έχουν προταθεί διάφορα μοντέλα που φανερώνουν τη δυσκολία στην κατανόηση του ορισμού της συναισθηματικής νοημοσύνης. Τα θεωρητικά μοντέλα που έχουν διατυπωθεί για την ερμηνεία της, ταξινομούνται σε τρεις κατηγορίες (Πλατσίδου, 2010):

- 1) Μοντέλα ικανότητας: υποστηρίζουν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη είναι μια ικανότητα του νου που έχει αντιστοιχίες, ως προς την οργάνωση και τη δομή της, με τα άλλα είδη νοημοσύνης, που αναφέρονται κυρίως σε γνωστικές ικανότητες.

Το μοντέλο των Mayer, Salovey & Caruso (1999) ανήκει σε αυτή την κατηγορία και προσδιορίζει τη συναισθηματική νοημοσύνη ως ικανότητα του νου και εξετάζει την επίδραση των συναισθημάτων στη γενικότερη λειτουργία του ατόμου. Εμπεριέχει την ενδο-προσωπική και τη διαπροσωπική νοημοσύνη αλλά περιλαμβάνει κι άλλες ικανότητες που αναφέρονται τόσο στο γνωστικό όσο και στο συναισθηματικό σύστημα οργάνωσης του ανθρώπινου νου. Η συναισθηματική νοημοσύνη λειτουργεί με ενιαίο τρόπο και αποτελείται από διάφορες ικανότητες που οργανώνονται σε τέσσερις διαστάσεις (Mayer, Salovey & Caruso, 1999, 2000):

i) αντίληψη και αναγνώριση των συναισθημάτων: πρόκειται για την ικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται και να αναγνωρίζει τόσο τα δικά του συναισθήματα όσο και αυτά των άλλων,  
ii) ενσωμάτωση των συναισθημάτων στον τρόπο σκέψης: αφορά στην ικανότητα επεξεργασίας συναισθηματικών πληροφοριών με στόχο την ενίσχυση της διαδικασίας της σκέψης του ατόμου,  
iii) κατανόηση των συναισθημάτων: αναφέρεται στην ικανότητα κατανόησης σύνθετων ή και αντιφατικών συναισθημάτων και των σχέσεων που υπάρχουν ανάμεσα στα συναισθήματα και τις επιμέρους καταστάσεις που διέπουν κάθε ανθρώπινη σχέση,  
iv) διαχείριση των συναισθημάτων: συνίσταται στην ικανότητα διαχείρισης τόσο των συναισθημάτων του ίδιου του ατόμου όσο και των άλλων ανθρώπων, με τέτοιο τρόπο ώστε να βρίσκει τους κατάλληλους τρόπους για την αντιμετώπιση των αρνητικών συναισθημάτων όπως, ο θυμός, ο φόβος και η θλίψη. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί με το άνοιγμα τόσο στα ευχάριστα όσο και στα δυσάρεστα συναισθήματα και την παρατήρηση των συναισθηματικών αντιδράσεων για προσδιορισμό της αιτίας που τα προκάλεσε.

2) Μοντέλα με πλαίσιο την προσωπικότητα: θεωρούν τη συναισθηματική νοημοσύνη ως ένα συνδυασμό από ικανότητες προσαρμογής, προδιαθέσεις και χαρακτηριστικά γνωρίσματα.

Το μοντέλο του Bar – Οπανάκει σε αυτή την κατηγορία. Το μοντέλο αυτό υποστηρίζει ότι η συναισθηματική, κοινωνική νοημοσύνη είναι ένας συνδυασμός των συναισθηματικών και κοινωνικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων που επιδρούν στον τρόπο που θα κατανοήσει κάποιος και θα εκφράσει τον εαυτό του, θα κατανοήσει τους άλλους και τις σχέσεις του με αυτούς (Bar – On, 2006).

Το μοντέλο αυτό αποτελείται από πέντε κατηγορίες ικανοτήτων: α) ενδο-προσωπικές ικανότητες που εμπεριέχουν την αυτό-έκφραση, τον αυτοσεβασμό, την ανεξαρτησία, την αυτοεπίγνωση, τη διεκδικητική συμπεριφορά και την αυτοπραγμάτωση, β) διαπροσωπικές ικανότητες που περιλαμβάνουν τις διαπροσωπικές σχέσεις, την εν-συναίσθηση και την κοινωνική υπευθυνότητα, γ) ικανότητα διαχείρισης του άγχους που αποτελείται από τον έλεγχο των συναισθημάτων και των παρορμήσεων καθώς και την ανοχή στο άγχος, δ) ικανότητα προσαρμογής που περιλαμβάνει τις δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων, τον έλεγχο της πραγματικότητας και την ευελιξία και ε) γενική διάθεση που αφορά στην αισιοδοξία και την ευτυχία (Bar – On, 2000).

Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο, συναισθηματικά και κοινωνικά ευφυές είναι το άτομο που έχει την ικανότητα να κατανοήσει αποτελεσματικά και να εκφράσει τον εαυτό του, να κατανοήσει τους άλλους, να αλληλεπιδράσει μαζί τους και να αντιμετωπίσει τις καθημερινές προκλήσεις και απαιτήσεις. Με άλλα λόγια, ο συναισθηματικά και κοινωνικά ευφυής άνθρωπος διαθέτει τα μέσα που απαιτούνται για να διαχειριστεί αποτελεσματικά την προσωπική και κοινωνική αλλαγή με ρεαλισμό και ευελιξία, να αντιμετωπίσει καταστάσεις, να επιλύσει προβλήματα και να λάβει αποφάσεις. Για να επιτευχθεί αυτό, είναι απαραίτητο να διαχειριστεί τα συναισθήματα με τέτοιο τρόπο που να λειτουργούν θετικά προς αυτόν και όχι εναντίον του και να είναι θετικός και αισιόδοξος (Bar – On, 2006).

Από την εμπειρική διερεύνηση του μοντέλου διαπιστώθηκε ότι η συναισθηματική και κοινωνική νοημοσύνη αναπτύσσεται τουλάχιστον μέχρι την πέμπτη δεκαετία της ζωής. Ως προς το φύλο δεν παρατηρήθηκαν σημαντικές διαφορές μεταξύ ανδρών και γυναικών. Παρατηρήθηκαν μόνο σε επιμέρους διαστάσεις της συναισθηματικής και κοινωνικής νοημοσύνης. Πιο συγκεκριμένα, οι γυναίκες έχουν καλύτερες διαπροσωπικές ικανότητες ενώ οι άνδρες καλύτερες ενδο-προσωπικές ικανότητες. Αυτό σημαίνει ότι οι γυναίκες διαθέτουν μεγαλύτερη εν-συναίσθηση και τα πηγαίνουν καλύτερα στις σχέσεις τους με τους άλλους ενώ, αντίθετα, οι άνδρες έχουν μεγαλύτερη ανεξαρτησία, διαχειρίζονται καλύτερα το άγχος τους, προσαρμόζονται στις νέες συνθήκες και επιλύουν τα προβλήματά τους (Bar – On, 1997).

- 3) Μοντέλα επίδοσης: εξηγούν και προβλέπουν την αποτελεσματικότητα και την επίδοση κάποιου σε οποιαδήποτε ενασχόληση, με βάση τον τρόπο με τον οποίο είναι οργανωμένα τα προσωπικά, συναισθηματικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά.

Στην κατηγορία των μοντέλων αυτών εντάσσεται το θεωρητικό μοντέλο συναισθηματικής επάρκειας του Goleman. Σύμφωνα με τον Goleman, η συναισθηματική νοημοσύνη «περιλαμβάνει ικανότητες όπως το να κινητοποιεί κανείς τον εαυτό του προς την επίτευξη στόχων και να επιμένει παρά τις ματαιώσεις που δέχεται, το να ελέγχει τις παρορμήσεις του, να μπορεί να ρυθμίζει τη διάθεσή του και να μην επιτρέπει στο άγχος να παρεμποδίζει την ικανότητά του για σωστή σκέψη, να διαθέτει εν-συναίσθηση και αισιοδοξία» (Goleman, 1995).

Επιπλέον, ο Goleman υποστηρίζει ότι η συναισθηματική νοημοσύνη συνίσταται από ικανότητες και δεξιότητες που δίνουν στο άτομο τη δυνατότητα να κατανοεί και να



χρησιμοποιεί πληροφορίες συναισθηματικού περιεχομένου, με τέτοιο τρόπο που να επηρεάζει θετικά την επίδοσή του. Η συναισθηματική νοημοσύνη συνιστά μια συνολική δομή, από την οποία πηγάζει η συναισθηματική επάρκεια, δηλαδή η δυνατότητα που έχει κάποιος για υψηλή απόδοση σε αυτό που κάνει. Επομένως, η υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη συμβάλλει στη συναισθηματική επάρκεια. Βασική προϋπόθεση για να αναπτύξει κάποιος συναισθηματική επάρκεια αποτελούν συναισθηματικές ικανότητες, όπως η διαχείριση σχέσεων και η κοινωνική επίγνωση (Πλατσίδου, 2010).

Το συγκεκριμένο μοντέλο δίνει έμφαση στη συναισθηματική νοημοσύνη στο χώρο της εργασίας. Η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελεί σημαντικό προβλεπτικό παράγοντα για την επιτυχία στην εργασία, όπως για παράδειγμα, στα ανώτερα επίπεδα ενός μεγάλου οργανισμού, στα οποία βρίσκονται άτομα που διαθέτουν υψηλά επίπεδα Δείκτη Νοημοσύνης. Εκείνοι που είναι πιο ικανοί γι' αυτές τις θέσεις είναι αυτοί που έχουν υψηλότερη συναισθηματική νοημοσύνη και αυτοί θα είναι και πιο επιτυχημένοι στην εργασία τους (Cherniss, Extein, Goleman&Weissberg, 2006).

Στην αναθεωρημένη του έκδοση, το μοντέλο του Goleman αποτελείται από τέσσερις συναισθηματικές ικανότητες, που περιλαμβάνουν είκοσι συναισθηματικές δεξιότητες. Οι τέσσερις συναισθηματικές ικανότητες είναι η αυτοεπίγνωση, η κοινωνική επίγνωση, η διαχείριση εαυτού και η διαχείριση σχέσεων. Οι επιμέρους δεξιότητες εξαρτώνται από τις κατηγορίες ικανοτήτων στις οποίες ανήκουν. Αυτό σημαίνει ότι για να επιδείξει κάποιος μια δεξιότητα θα πρέπει να διαθέτει και τη θεμελιώδη ικανότητα (Πλατσίδου, 2010). Ο Goleman, επίσης, επισημαίνει ότι η συναισθηματική νοημοσύνη μπορεί να διδαχθεί στο άτομο, έτσι ώστε να εξοπλιστεί με όλες τις δεξιότητες που θα το βοηθήσουν να επιτύχει στη ζωή του.

Σύμφωνα με μια άλλη ταξινόμηση, τα θεωρητικά μοντέλα για τη συναισθηματική νοημοσύνη διαχωρίζονται στις εξής κατηγορίες (Πλατσίδου, 2010):

- 1) Μοντέλα ικανότητας: η κατηγορία αυτή περιλαμβάνει μοντέλα, όπως αυτό των Mayer, Salovey&Caruso που περιγράφηκε παραπάνω.

Τα μοντέλα αυτά δίνουν έμφαση στην επεξεργασία των συναισθηματικών πληροφοριών και θεωρούν τη συναισθηματική νοημοσύνη ως ένα σύνολο από γνωστικές ικανότητες που συνδέονται με συναισθήματα.

- 2) Μικτά μοντέλα: στην κατηγορία αυτή εντάσσονται οι δύο τελευταίες κατηγορίες της προηγούμενης ταξινόμησης.

Στα μοντέλα αυτά η συναισθηματική νοημοσύνη απαρτίζεται από χαρακτηριστικά προσωπικότητας, παράγοντες κινήτρου, μη γνωστικές δυνατότητες, ικανότητες που καθορίζουν τον τρόπο που αντιμετωπίζει κανείς τις περιβαλλοντικές απαιτήσεις, καθώς και ηθικές και κοινωνικές δεξιότητες.

Τα μοντέλα ικανότητας και τα μικτά μοντέλα παρουσιάζουν διαφορές στον τρόπο με τον οποίο μετρούν τη συναισθηματική νοημοσύνη (Πλατσίδου, 2004). Τα πρώτα χρησιμοποιούν έργα που αναφέρονται σε συναισθήματα εφαρμόζοντας την αντικειμενική μέτρηση της επίδοσης (Mayer et al., 1999, 2000). Τα άτομα, δηλαδή, επιλύουν προβλήματα ή απαντούν σε ερωτήσεις συναισθηματικού περιεχομένου. Στη συνέχεια βαθμολογούνται με βάση προκαθορισμένα κριτήρια. Στα μικτά μοντέλα η αξιολόγηση της συναισθηματικής νοημοσύνης πραγματοποιείται με τη χρήση ερωτηματολογίων αυτό-αναφορών ή ερωτηματολογίων άλλων σημαντικών προσώπων που αλληλεπιδρούν με το εκάστοτε άτομο (π.χ. γονέων, εκπαιδευτικών) για τη συναισθηματική νοημοσύνη του (Bar – On, 2000, Petrides&Furnham, 2001).

#### **1.4 Εμπόδια στην εφαρμογή της συναισθηματικής νοημοσύνης**

Τα μοντέλα της συναισθηματικής νοημοσύνης μπορούν να εφαρμοστούν σε ένα φάσμα στον εργασιακό χώρο. Η χρήση της συναισθηματικής νοημοσύνης έχει επιχειρηθεί τόσο τον τομέα της εκπαίδευσης όσο και στον τομέα των επιχειρήσεων. Τα προγράμματα που εφαρμόζονται στοχεύουν στην επίλυση συγκρούσεων, την καλύτερη διαχείριση των διαπροσωπικών σχέσεων, τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας (Caruso&Salovey, 2004). Επιπλέον, υπάρχουν προγράμματα για τη διαχείριση του άγχους, την αύξηση των κινήτρων των εργαζομένων καθώς και συμβουλευτική καριέρας (Καφέτσιος, 2003).

Σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα, η συναισθηματική νοημοσύνη σχετίζεται θετικά με την ικανότητα προσαρμογής, την ποιότητα ζωής και την αποτελεσματικότητα στην εργασία. Ωστόσο, σύμφωνα με τους Matthews, Zeidner&Roberts (2000, 2001, 2005) δεν υπάρχουν σαφείς ερμηνείες σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο η συναισθηματική νοημοσύνη οδηγεί το άτομο στην προσαρμογή στο κοινωνικό περιβάλλον καθώς και τι συμβαίνει στην περίπτωση που ορισμένα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του ατόμου λειτουργούν

βοηθητικά σε ένα είδος περιβάλλοντος και αποβούν αρνητικά σε ένα άλλο. Επιπροσθέτως, τα άτομα που χαρακτηρίζονται από υψηλό δείκτη συναισθηματικής νοημοσύνης θα είναι πιο ευαίσθητα και ευάλωτα τόσο σε αρνητικές όσο και σε θετικές διαθέσεις, γεγονός το οποίο σημαίνει ότι η συναισθηματική νοημοσύνη δεν έχει πάντα θετικά αποτελέσματα.

Ένα άλλο εμπόδιο στην εφαρμογή της συναισθηματικής νοημοσύνης είναι ότι η θεωρία της συναισθηματικής νοημοσύνης δεν παρέχει σαφείς και επαρκείς εξηγήσεις αναφορικά με τις ατομικές διαφορές, για τους λόγους, δηλαδή, που παρουσιάζονται διαφορές συναισθηματικού χειρισμού του γνωστικού συστήματος. Αυτό σημαίνει ότι απαιτείται περαιτέρω έρευνα τόσο στην περιοχή αυτή όσο και στη σύγκριση δειγμάτων από διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον.

Ακόμη, άλλα σημεία που δημιουργούν προβληματισμό σχετικά με τη συναισθηματική νοημοσύνη αφορούν κατά πόσο οι ορισμοί που υπάρχουν περιγράφουν επαρκώς μια ικανότητα απολύτως διακριτή από τα υπόλοιπα χαρακτηριστικά που συνθέτουν την προσωπικότητα και κατά πόσο τα εργαλεία που χρησιμοποιούνται για τη μέτρησή της δίνουν κοινά αποτελέσματα.

Συμπερασματικά, εκτός των ιδιαίτερα θετικών λειτουργιών της συναισθηματικής νοημοσύνης, τόσο σε εργασιακό επίπεδο όσο και σε άλλες πτυχές της ζωής, τα βασικότερα αδύνατα σημεία της συνοψίζονται ως εξής:

- α) από εννοιολογικής άποψης, δεν υπάρχει ένας ευρέως αποδεκτός ορισμός της συναισθηματικής νοημοσύνης,
- β) η δυσκολία που υπάρχει με τον ορισμό της έννοιας καθιστά δύσκολη τη δυνατότητα ανάπτυξης έγκυρων εργαλείων μέτρησης της συναισθηματικής νοημοσύνης,
- γ) από ερευνητικής άποψης, αρκετές έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί και αφορούν στη συναισθηματική νοημοσύνη έχουν στηριχτεί σε ακατάλληλους πειραματικούς σχεδιασμούς με αποτέλεσμα να καταλήγουν σε συμπεράσματα που δεν μπορούν να θεωρηθούν αξιόπιστα.

## 1.5 Η συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών

Ο χώρος της εκπαίδευσης αποτελεί έναν απαιτητικό και δύσκολο χώρο εργασίας. Οι εκπαιδευτικοί έρχονται καθημερινά αντιμέτωποι με αρκετές προκλήσεις στο εργασιακό τους περιβάλλον, όπως οι μαθητές που δημιουργούν προβλήματα, οι προσδοκίες των γονέων, ο φόρτος εργασίας. Συνεπώς, βιώνουν έντονα συναισθήματα και καλούνται να αντιμετωπίσουν αρκετές συναισθηματικές απαιτήσεις σε σύγκριση με άλλους επαγγελματίες (Brotheridge&Grandey, 2002).

Η συναισθηματική νοημοσύνη φαίνεται να διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στο χώρο της εκπαίδευσης και να επηρεάζει θετικά τις σχέσεις που υπάρχουν μεταξύ των εκπαιδευτικών, των εκπαιδευτικών και των μαθητών καθώς και των εκπαιδευτικών και των γονέων των μαθητών (Mustafa et al., 2014).

Σύμφωνα με την Πούλου (2015) η συναισθηματική νοημοσύνη θεωρείται βασική προϋπόθεση για τη βελτίωση της ποιότητας των σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί που χαρακτηρίζονται από υψηλά επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης δημιουργούν καλύτερο κλίμα στην τάξη και μπορούν να αντιληφθούν τις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών και με τον τρόπο αυτό μπορούν να τους υποστηρίξουν με πιο αποτελεσματικό τρόπο. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί είναι πιο δημιουργικοί, περισσότερο ενθουσιώδεις και εφαρμόζουν καινοτόμες μεθόδους διδασκαλίας. Ακόμη, όσο υψηλότερη είναι η συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών, τόσο πιο επιτυχημένοι χαρακτηρίζονται στην εργασία τους επειδή διακρίνονται από αποτελεσματικές κοινωνικές δεξιότητες και υψηλή ικανότητα εν-συναίσθησης (Ghanizadeh&Moafian, 2010).

Σύμφωνα με τις αντιλήψεις των ίδιων των εκπαιδευτικών, η ικανότητά τους να ελέγχουν και να ρυθμίζουν τα συναισθήματά τους, τους βοηθά να δημιουργούν ποιοτικές σχέσεις με τους μαθητές τους, να εφαρμόζουν αποτελεσματικές μεθόδους πειθαρχίας, να διατηρούν την καλή διαχείριση της τάξης, να λαμβάνουν σωστές διδακτικές αποφάσεις και να επιτυγχάνουν τους εκάστοτε ακαδημαϊκούς στόχους (Sutton, 2004).

Επιπροσθέτως, οι Perry και Ball (2008) επισημαίνουν τη θετική επίδραση της συναισθηματικής νοημοσύνης στην αποτελεσματικότητα της εργασίας τους. Συγκεκριμένα, αναφέρονται σε τέσσερις διαστάσεις συναισθηματικής νοημοσύνης. Πρόκειται για α) τη γενική προθυμία να λάβουν τη θετική ανατροφοδότηση, β) την αναγνώριση και αποδοχή αρνητικών συναισθημάτων, γ) την υιοθέτηση μιας στοχαστικής προσέγγισης σε αρνητικές καταστάσεις και της στρατηγικής του προχωράμε εμπρός και δ) τη δυνατότητα να μπορεί να

διαχειρίζεται κάποιος τον εαυτό του κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Υποστήριξαν, μάλιστα, ότι οι διαστάσεις αυτές είναι απαραίτητο να καλλιεργηθούν στους εκπαιδευτικούς και μπορούν να συμβάλλουν στη δημιουργία προγραμμάτων για την περαιτέρω ενίσχυσή της (Perry&Ball, 2008). Σε παρόμοιο συμπέρασμα κατέληξαν και οι Corcoran και Tormey (2013), σύμφωνα με το οποίο, η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα για την αποτελεσματικότητα του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού.

Σύμφωνα με την Πλατσίδου (2010) η συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών αποτελείται από τέσσερις διαστάσεις οι οποίες είναι: 1) η αισιοδοξία, 2) η εστιαζόμενη στον εαυτό διαχείριση των πληροφοριών, 3) η διαχείριση των συναισθημάτων των άλλων και 4) η ρύθμιση των συναισθημάτων. Η αισιοδοξία αφορά στην αισιόδοξη στάση και το θετικό τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζει τις δύσκολες καταστάσεις το άτομο. Η εστιαζόμενη στον εαυτό διαχείριση των πληροφοριών και η διαχείριση των συναισθημάτων των άλλων αναφέρονται στην αντίληψη και τη διαχείριση των συναισθηματικών πληροφοριών στον εαυτό και τους άλλους αντίστοιχα. Τέλος, η ρύθμιση των συναισθημάτων συνίσταται στη ρύθμιση των συναισθημάτων τόσο του ίδιου του ατόμου όσο και των άλλων.

Σε μια έρευνα που πραγματοποίησε η Πλατσίδου (2010) σε εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής διερευνήθηκε η σχέση που μπορεί να υπάρχει μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης και της επαγγελματικής εξουθένωσης. Τα ευρήματα έδειξαν ότι η επαγγελματική εξουθένωση και ο χαμηλός βαθμός ικανοποίησης από την εργασία που μπορεί να βιώσει ένας εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής, είναι δυνατόν να προληφθούν εάν βελτιωθεί το επίπεδο της συναισθηματικής του νοημοσύνης. Επίσης, η θετική επίδραση της συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών στην ικανοποίηση από την εργασία τους καθώς και στις εργασιακές τους αξίες διαπιστώθηκε και στις έρευνες των Yin, Chi Kin Lee, Zhang&Jin (2013) και των Hassan et al. (2011) αντίστοιχα.

Ενδιαφέρον παρουσιάζουν, επίσης, οι έρευνες που μελετούν τη συναισθηματική νοημοσύνη σε σχέση με ορισμένα ατομικά χαρακτηριστικά όπως το φύλο, τα έτη προϋπηρεσίας και η ειδικότητα των εκπαιδευτικών. Ως προς το φύλο, τα αποτελέσματα ερευνών παρουσιάζουν διαφοροποιήσεις. Οι διαφοροποιήσεις που παρατηρήθηκαν ανάμεσα στα δύο φύλα σχετίζονται κυρίως με τις επιμέρους διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης. Για παράδειγμα, κάποιες έρευνες διαπίστωσαν ότι οι γυναίκες μπορούν να αναγνωρίζουν και να κατανοούν καλύτερα τα συναισθήματα καθώς και ότι είναι πιο ευαίσθητες στην αναγνώριση των συναισθημάτων των άλλων (Ciarrochi et al., 2001,

Kafetsios, 2004). Αντίθετα, στην έρευνα των Dawda&Hart (2000) φάνηκε πως οι άνδρες είναι περισσότερο αισιόδοξοι και μπορούν να προσαρμόζονται πιο εύκολα σε νέες συνθήκες ενώ οι γυναίκες είναι περισσότερο κοινωνικά υπεύθυνες. Ακόμη, σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε Έλληνες εκπαιδευτικούς από τους Kafetsios και Zampetakis (2008) δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς το φύλο.

Ως προς τη σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης με τα έτη προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών έχουν βρεθεί θετικές συσχετίσεις μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης και της διδακτικής εμπειρίας των εκπαιδευτικών, που σημαίνει ότι η συναισθηματική νοημοσύνη έχει την τάση να αυξάνεται με την πάροδο του χρόνου μέσω της εξάσκησης και του προγραμματισμού (Ghanizadeth&Moafian, 2010).

Τέλος, ως προς την ειδικότητα, σε μια πρόσφατη έρευνα των Subramaniam&Cheong (2008) διαπιστώθηκε ότι οι μαθηματικοί έχουν την ικανότητα να ελέγχουν και να ρυθμίζουν τα συναισθήματά τους με πιο αποτελεσματικό τρόπο σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς άλλων ειδικοτήτων.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2<sup>ο</sup>: ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΟΣ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΣ ΤΗΣ ΨΥΧΙΚΗΣ ΑΝΘΕΚΤΙΚΟΤΗΤΑΣ

### 2.1. Εννοιολογική προσέγγιση της ψυχικής ανθεκτικότητας

Η έννοια της ψυχικής ανθεκτικότητας έχει βρεθεί τις τελευταίες δεκαετίες στο επίκεντρο αρκετών ερευνών. Ο Richardson και οι συνεργάτες του (1990) ανέφεραν ότι η ψυχική ανθεκτικότητα είναι «η διαδικασία αντιμετώπισης αντίξωων γεγονότων ή καταστάσεων που προκαλούν τις αντοχές των ατόμων, με τέτοιο τρόπο που να προσδίδει στο άτομο προστατευτικούς μηχανισμούς και δεξιότητες αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων».

Οι Rirkink και Hoopman (1991) επικέντρωσαν το ενδιαφέρον τους σε εκπαιδευτικούς και μαθητές και όρισαν την ψυχική ανθεκτικότητα «ως την ικανότητα του ατόμου να αναγεννιέται, να προσαρμόζεται με επιτυχία στο περιβάλλον, παρά τις αντιξοότητες, και να αναπτύσσει κοινωνική, ακαδημαϊκή και επαγγελματική επάρκεια, παρά την έκθεσή του σε έντονο στρες και αγχογόνες καταστάσεις που χαρακτηρίζουν το σύγχρονο κόσμο». Σύμφωνα με τον Higgins (1994), η ψυχική ανθεκτικότητα αναφέρεται στη διαδικασία προσωπικής ανάπτυξης και επανόρθωσης και το άτομο που είναι ψυχικά ανθεκτικό μπορεί να δημιουργεί υγιείς διαπροσωπικές σχέσεις, να θέτει στόχους, να ενδιαφέρεται για τη ζωή και να πιστεύει ότι μέσα από τις δυσκολίες της ζωής αποκομίζει τα θετικά στοιχεία ξεπερνώντας τα προβλήματα που ανακύπτουν.

Στη διεθνή βιβλιογραφία υπάρχουν αρκετές προσεγγίσεις της ψυχικής ανθεκτικότητας που περιγράφουν την έννοια αυτή με τρεις διαφορετικούς τρόπους. Αρχικά υπάρχουν ορισμοί που τονίζουν την επιτυχημένη προσαρμογή και ανάκαμψη μετά από κάποιο τραυματικό γεγονός. Στην κατηγορία αυτή ανήκει ο ορισμός που δόθηκε από την Masten και τους συνεργάτες της (Masten et al., 2001), σύμφωνα με τον οποίο «η ψυχική ανθεκτικότητα συνίσταται στα θετικά αποτελέσματα, την επάρκεια υπό την απειλή και την επανάκαμψη από τραυματικές εμπειρίες». Πρόκειται, δηλαδή, για την ικανότητα του ατόμου να αντιμετωπίζει προκλήσεις σε ποικίλες περιοχές της ζωής του και να ανακάμπτει, επισημαίνοντας ότι η ανθεκτικότητα αποτελεί έναν προσαρμοστικό μηχανισμό που διαθέτει το άτομο για να αντιμετωπίζει δύσκολες καταστάσεις.

Επιπλέον, υπάρχουν προσεγγίσεις που η ψυχική ανθεκτικότητα ορίζεται ως ένα σύνολο προστατευτικών μηχανισμών που έχουν σαν αποτέλεσμα την επιτυχή προσαρμογή παρά την ύπαρξη αρκετών παραγόντων κινδύνου (Benard, 1991). Ακόμη, σύμφωνα με τους Luthar, Cicchetti και Becker (2000), η ψυχική ανθεκτικότητα είναι μια δυναμική διαδικασία θετικής προσαρμογής μέσα σε ένα πλαίσιο αρνητικών συνθηκών. Τα άτομα που είναι ικανά να διαχειριστούν δύσκολες καταστάσεις και να προσαρμοστούν σε αυτές αναμένεται να μην παρουσιάσουν στο μέλλον προβληματικές συμπεριφορές.

Παράλληλα, έχουν διατυπωθεί και ορισμοί που υποστηρίζουν ότι η ψυχική ανθεκτικότητα είναι το αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης μεταξύ του ατόμου και του περιβάλλοντός του. Πιο συγκεκριμένα, οι Gu και Day(2007) επισημαίνουν ότι η ψυχική ανθεκτικότητα συνίσταται στην αλληλεπίδραση ανάμεσα στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του ατόμου και στα χαρακτηριστικά του περιβάλλοντος μέσα στο οποίο ζει. Περιγράφεται, δηλαδή, ως «συγγενής, αναπτυξιακή και δυναμική που εκδηλώνεται ως ένα αποτέλεσμα μιας δυναμικής διαδικασίας σε ένα δεδομένο κοινωνικό πλαίσιο» (Gu&Day, 2007). Επιπλέον, η Αμερικανική Ψυχολογική Εταιρεία ορίζει την ψυχική ανθεκτικότητα λαμβάνοντας υπόψη τόσο την ικανότητα των ατόμων να αξιοποιούν τους ψυχολογικούς, κοινωνικούς και φυσικούς πόρους όσο και την ικανότητά τους να αναζητούν ατομικά ή και συλλογικά αυτούς τους πόρους (Resilience Research Centre, 2014). Από αυτό καθίσταται σαφές ότι η ψυχική ανθεκτικότητα είναι μια διαδικασία που εμπεριέχει αμοιβαίες συναλλαγές μεταξύ των ατόμων και του περιβάλλοντός τους.

Σύμφωνα με τις Wright και Masten (2015), η ανθρώπινη συμπεριφορά επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό από την αλληλεπίδραση των συστημάτων εντός των οποίων ζει το άτομο. Στο πλαίσιο αυτό, υποστήριξαν ότι η ψυχική ανθεκτικότητα αναφέρεται στο αποτέλεσμα αυτής της αλληλεπίδρασης μεταξύ του ατόμου και του βιολογικού, ψυχολογικού και πολιτισμικού συστήματος εντός του οποίου αναπτύσσεται και δραστηριοποιείται. Μερικοί παράγοντες που ενισχύουν την ψυχική ανθεκτικότητα και αφορούν στο ίδιο το άτομο είναι η καλή φυσική κατάσταση και υγεία, η αυτορρύθμιση, οι δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων, τα κίνητρα, η ικανότητα προσαρμογής και η προσωπικότητα. Στους παράγοντες που αφορούν στο κοινωνικό περιβάλλον περιλαμβάνονται οι κοινωνικές υπηρεσίες, το αποτελεσματικό εκπαιδευτικό σύστημα, η πρόσβαση σε υπηρεσίες ασφάλειας καθώς και οι νομικές υπηρεσίες.



Στη βιβλιογραφία έχει υποστηριχθεί ότι η έννοια της ψυχικής ανθεκτικότητας δε συνίσταται απλά σε ένα σταθερό και ατομικό γνώρισμα (Luthar et al., 2000). Δεν πρόκειται, δηλαδή, για ένα μόνιμο χαρακτηριστικό του ατόμου αλλά μια συνεχιζόμενη διαδικασία που ενδέχεται να μεταβάλλεται ανάλογα με τις εκάστοτε συνθήκες του περιβάλλοντος (Condly, 2006. Kolar, 2011). Αυτό σημαίνει ότι το ίδιο το άτομο μπορεί να είναι ψυχικά ανθεκτικό σε κάποιες χρονικές περιόδους της ζωής του ενώ σε κάποιες άλλες να μη χαρακτηρίζεται ως ψυχικά ανθεκτικό. Οι μεταβαλλόμενες συνθήκες της ζωής και η αναπτυξιακή πορεία του ατόμου μπορούν να επηρεάσουν σε σημαντικό βαθμό την ψυχική του ανθεκτικότητα. Για παράδειγμα, ένα παιδί μπορεί να διαχειριστεί επιτυχώς διάφορες περιβαλλοντικές στρεσογόνες καταστάσεις μια περίοδο της ζωής του, αλλά να αντιδράσει αρνητικά σε άλλους αγχογόνους παράγοντες σε μια διαφορετική περίοδο (Luthar, 2006).

Σύμφωνα με τους Connor και Davidson(2003), η ψυχική ανθεκτικότητα είναι ένα πολυδιάστατο χαρακτηριστικό που διαφοροποιείται ανάλογα με το χρόνο, την ηλικία, το φύλο και το πολιτισμικό πλαίσιο ενώ «διαφορετικές ανθεκτικές εκδηλώσεις» μπορεί να παρατηρηθούν και στο ίδιο άτομο, καθώς αυτό έρχεται αντιμέτωπο με διαφορετικές συνθήκες ζωής.

Η σπουδαιότητα της έννοιας της ψυχικής ανθεκτικότητας και η αναγκαιότητα της βελτίωσής της προκύπτει από το γεγονός ότι ερευνητικά δεδομένα εμφανίζουν ομοιότητες και καταλήγουν σε παρόμοια συμπεράσματα. Ωστόσο, ο μεγάλος αριθμός ορισμών, που κατά καιρούς, έχουν διατυπωθεί και η διαφορετικότητα των εννοιολογικών προσεγγίσεων υπογραμμίζει την πολυδιάστατη και πολύπλοκη φύση της έννοιας της ψυχικής ανθεκτικότητας. Αξίζει να σημειωθεί ότι όλοι οι ορισμοί συμφωνούν στα εξής σημεία: α) στην ύπαρξη ενός τραυματικού γεγονότος, εξαιτίας του οποίου ενεργοποιούνται οι μηχανισμοί της ψυχικής ανθεκτικότητας και β) ότι το αποτέλεσμα της επιτυχούς αντιμετώπισης της δύσκολης κατάστασης συνιστά η επιτυχής προσαρμογή του ατόμου και η προετοιμασία του για τη διαχείριση ενδεχόμενων κρίσεων στο μέλλον.

## 2.2. Διαστάσεις και χαρακτηριστικά της ψυχικής ανθεκτικότητας

Η έννοια της ψυχικής ανθεκτικότητας περιλαμβάνει δύο βασικές διαστάσεις. Η πρώτη διάσταση αφορά στο κατά πόσο ένα άτομο έχει την ικανότητα να τα καταφέρνει καλά στη ζωή του αναφορικά με ένα σύνολο αναπτυξιακών επιτευγμάτων και αναμενόμενων συμπεριφορών. Η δεύτερη διάσταση αναφέρεται στην έκθεση του ατόμου σε δυσμενείς συνθήκες, οι οποίες μπορεί να προκαλέσουν προβλήματα στην εξελικτική πορεία της ζωής του.

Για να υφίσταται η ψυχική ανθεκτικότητα είναι απαραίτητο το άτομο να βρίσκεται κάτω από αντίξοες και στρεσογόνες συνθήκες, οι οποίες αποτελούν τους παράγοντες επικινδυνότητας καθώς και να παρουσιάζει θετική προσαρμογή, παρόλο που βρίσκεται υπό αυτές τις συνθήκες. Η θετική προσαρμογή αφορά στην αποτελεσματική προσαρμογή του ατόμου στο περιβάλλον του, η οποία προκύπτει από τον τρόπο που έχει αντιμετωπίσει στο παρελθόν και συνεχίζει να αντιμετωπίζει τις απαιτήσεις του εκάστοτε αναπτυξιακού σταδίου, όπως αυτές ορίζονται στο συγκεκριμένο πολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο ζει (Masten et al., 2006). Με άλλα λόγια, είναι απαραίτητο να υπάρχουν και οι προστατευτικοί παράγοντες, οι οποίοι δρουν προστατευτικά απέναντι στις αρνητικές επιδράσεις των παραγόντων επικινδυνότητας (Masten & Powell, 2003).

Ο όρος «παράγοντας επικινδυνότητας» περιγράφει οποιαδήποτε στρεσογόνο εμπειρία ή αρνητική κατάσταση αυξάνει σημαντικά την πιθανότητα να παρουσιάσει το άτομο δυσκολίες στην ψυχοκοινωνική του προσαρμογή ή ψυχολογικά προβλήματα (Masten, 2001). Οι παράγοντες επικινδυνότητας εντοπίζονται σε πολλά και διαφορετικά επίπεδα, όπως στην κοινότητα, την οικογένεια, το σχολείο, τις σχέσεις με τους συνομηλίκους και το άτομο. Αναφορικά με την ψυχική ανθεκτικότητα των παιδιών, ορισμένοι παράγοντες επικινδυνότητας αποτελούν η απώλεια αγαπημένου προσώπου, η φτώχεια, η παιδική κακοποίηση, το διαζύγιο με έντονες συγκρούσεις, το ψυχικό τραύμα μετά από φυσικές καταστροφές ή πόλεμο. Στη βιβλιογραφία της ανθεκτικότητας των ενηλίκων περιγράφονται κι άλλες μορφές αντιξοότητας, όπως η οικονομική δυσχέρεια, η ανάληψη πολλών ευθυνών, οι συγκρούσεις στις διαπροσωπικές σχέσεις, οι οποίες επιδρούν στην προσαρμογή και την ψυχική υγεία των ενηλίκων (Λακιώτη, 2016). Αξίζει να αναφερθεί ότι οι παράγοντες επικινδυνότητας δεν αποτελούν μεμονωμένα περιστατικά ή καταστάσεις αλλά συχνά συνυπάρχουν και συσσωρεύονται με την πάροδο του χρόνου, αυξάνοντας την πιθανότητα ανάπτυξης διαφόρων προβλημάτων στην ψυχική υγεία του ατόμου (Χατζηχρήστου, 2015).

Οι «προστατευτικοί παράγοντες» είναι οι παράγοντες που συμβάλλουν στην ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας, μειώνουν τις επιπτώσεις των παραγόντων επικινδυνότητας και κατ' επέκταση μειώνουν την πιθανότητα εμφάνισης προβλημάτων. Οι παράγοντες αυτοί ενδέχεται να είναι είτε ενδογενείς είτε περιβαλλοντικοί. Μπορεί, δηλαδή, να είναι ποιοτικά χαρακτηριστικά του ίδιου του ατόμου ή των διαφόρων πλαισίων στα οποία ανήκει το άτομο (οικογένεια, κοινότητα).

Οι προστατευτικοί παράγοντες που σχετίζονται και αφορούν στο άτομο είναι η θετική αυτοαντίληψη, η νοημοσύνη, η αυτό-αποτελεσματικότητα, οι δεξιότητες αυτορρύθμισης, η ευπροσάρμοστη ιδιοσυγκρασία, η αισιοδοξία, η αίσθηση του χιούμορ και η κοινωνικότητα (Masten&Powell, 2003).

Τα χαρακτηριστικά της οικογένειας που θεωρούνται προστατευτικοί παράγοντες είναι οι καλές σχέσεις μεταξύ των μελών της, το θετικό κλίμα, η γονική εμπλοκή στη μάθηση του παιδιού, το καλό μορφωτικό επίπεδο των γονέων, το οργανωμένο περιβάλλον και το καλό κοινωνικό – οικονομικό επίπεδο (Χατζηχρήστου, 2015).

Αναφορικά με την κοινότητα, σημαντικοί προστατευτικοί παράγοντες θεωρούνται οι καλά οργανωμένες δημόσιες υπηρεσίες κυρίως σε επίπεδο πρόνοιας, η πρόληψη και η προστασία από οποιαδήποτε μορφή βίας, η παροχή υπηρεσιών υγείας καθώς και η ύπαρξη σχέσεων με φορείς και ομάδες της κοινότητας (Ματσόπουλος, 2011). Τα κοινωνικά δίκτυα και οι διαπροσωπικές σχέσεις αποτελούν σημαντική πηγή ψυχολογικής υποστήριξης και παράγοντα ανάπτυξης της ψυχικής ανθεκτικότητας (Liborio&Ungar, 2014. Luthar, 2006. Siepeletal., 2015).

Οι προστατευτικοί παράγοντες αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, γεγονός το οποίο καθορίζει το επίπεδο της ανθεκτικότητας του κάθε ατόμου (Mancini&Bonano, 2010). Η ψυχική ανθεκτικότητα δεν αποτελεί ένα σταθερό και γενικευμένο φαινόμενο αλλά παρουσιάζει διακυμάνσεις στην πάροδο του χρόνου (Luthar, 2006). Πρόκειται για μια κανονιστική διαδικασία προσαρμογής, που συμπεριλαμβάνεται στη διαδικασία της υγιούς ανθρώπινης ανάπτυξης (Benard, 2004). Επιπλέον, το κάθε άτομο μπορεί να χαρακτηρίζεται ως ανθεκτικό σε κάποιους τομείς ενώ σε κάποιους άλλους να χαρακτηρίζεται ως εύαλωτο.

### 2.3. Η μελέτη της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών

Έρευνες έχουν δείξει ότι το σχολείο και κατ' επέκταση η εκπαίδευση αποτελεί σημαντικό παράγοντα στην προαγωγή της ψυχικής ανθεκτικότητας των μαθητών (Gu&Day, 2013. Henderson&Milstein, 2003). Οι εκπαιδευτικοί, λοιπόν, εφόσον αποτελούν αναπόσπαστο μέλος της σχολικής κοινότητας, διαδραματίζουν βασικό ρόλο στην ανάπτυξη της ψυχικής ανθεκτικότητας των μαθητών τους. Αυτό επιτυγχάνεται με την παροχή υποστήριξης και φροντίδας στους μαθητές καθώς και με τη δημιουργία υγιών διαπροσωπικών σχέσεων (Furrer, Skinner&Pitzer, 2014).

Στη σχετική βιβλιογραφία η ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών περιγράφεται ως εξής: α) ως ένα σύνολο στρατηγικών που επιστρατεύουν οι εκπαιδευτικοί, όταν πρέπει να αντιμετωπίσουν μια δύσκολη κατάσταση στο σχολικό πλαίσιο (Castro, Kelly&Shih, 2010), β) ως μια ατομική δεξιότητα των εκπαιδευτικών να ξεπερνούν τόσο προσωπικούς όσο και περιβαλλοντικούς παράγοντες πίεσης και να προσαρμόζονται στις νέες καταστάσεις (Johnson&Howard, 2003) και γ) ως μια «ποιότητα» που δίνει την ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς να επιτύχουν τους στόχους του σχολείου κάτω από δυσμενείς συνθήκες και να μείνουν σταθεροί στη δέσμευσή τους απέναντι στη διδασκαλία (Patterson, Collin&Abbott, 2004).

Από αρκετά στατιστικά στοιχεία των τελευταίων δεκαετιών φαίνεται ότι η διδασκαλία αποτελεί ένα από τα πιο στρεσογόνα επαγγέλματα. Πράγματι, ο εκπαιδευτικός έχει επωμισθεί αρκετούς ρόλους που περιλαμβάνουν τόσο τη μετάδοση γνώσεων και δεξιοτήτων όσο και την καλλιέργεια ηθικών κανόνων και αξιών σε μια κοινωνία που υπόκειται σε αρκετές αλλαγές. Ο όγκος των πληροφοριών και οι διάφορες πηγές πληροφόρησης που πρέπει να γνωρίζει ο εκπαιδευτικός, καθιστούν το έργο του περισσότερο απαιτητικό και δύσκολο. Ακόμη, η διδασκαλία συνίσταται σε μια διανοητικά και συναισθηματικά απαιτητική εργασία. Η εργασία αυτή καθίσταται ακόμη πιο δύσκολη, εφόσον ο εκπαιδευτικός καλείται να υπηρετήσει και πολιτισμικά διαφοροποιημένες τάξεις (Gu, 2014).

Έτσι, λοιπόν, γίνεται σαφές ότι η ψυχική ανθεκτικότητα αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για τους εκπαιδευτικούς και η μελέτη της είναι αρκετά σημαντική για ποικίλους λόγους. Αρχικά, για να μπορέσουν οι μαθητές να αναπτύξουν δεξιότητες ψυχικής ανθεκτικότητας, θα πρέπει οι εκπαιδευτικοί τους, που αποτελούν σημαντικά πρόσωπα αναφοράς στο σχολικό πλαίσιο καθώς και πρόσωπα υποστήριξης, να διαθέτουν αντίστοιχες

δεξιότητες (Henderson&Milstein, 2003). Παράλληλα, ένας ακόμη λόγος είναι ότι η διδασκαλία είναι μια απαιτητική εργασία που υφίσταται συνεχείς αλλαγές στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα. Μάλιστα, οι εκπαιδευτικοί έρχονται αντιμέτωποι συχνά με την αμφισβήτηση και την κριτική του εκπαιδευτικού τους έργου και την πορεία της παιδείας τόσο από τους γονείς όσο και από την κοινωνία γενικότερα. Επιπροσθέτως, οι Day και Gu (2014) επισημαίνουν ότι η σημασία της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών είναι ιδιαίτερη επειδή σχετίζεται με μια ισχυρή αίσθηση αυτό-αποτελεσματικότητας και κινήτρου για τη διδασκαλία. Επιδιώκουν, δηλαδή, να διατηρήσουν το κίνητρο για το εκπαιδευτικό τους έργο, όχι ως επιλογή, αλλά ως αναγκαιότητα, μέσα στην καθημερινότητα της σχολικής ζωής. Ειδικότερα, η ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών αναφέρεται στην ικανότητά τους να διατηρούν τους εκπαιδευτικούς στόχους, να διαχειρίζονται δυσμενείς καταστάσεις και κατ' επέκταση να παρέχουν κίνητρα στους μαθητές καθώς και να αναπτύσσουν υψηλές και ρεαλιστικές προσδοκίες σε αυτούς.

Η ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών ορίζεται ως ικανότητα, ως διαδικασία και ως αποτέλεσμα. Πιο συγκεκριμένα, η ψυχική ανθεκτικότητα αναφέρεται στην ικανότητα των εκπαιδευτικών να χρησιμοποιούν προσωπικές πηγές για να διαχειριστούν τις δύσκολες συνθήκες, αφορά μια δυναμική διαδικασία κατά την οποία τα ατομικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών αλληλεπιδρούν με τους περιβαλλοντικούς παράγοντες και συγχρόνως είναι και το αποτέλεσμα για τους εκπαιδευτικούς καθώς βιώνουν επαγγελματική ευχαρίστηση, ενθουσιασμό και ευημερία (Beltman, 2015).

Κατά τις τελευταίες δεκαετίες έχουν πραγματοποιηθεί αρκετές έρευνες που διερευνούν την ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με τους Howard και Johnson(2014) οι εκπαιδευτικοί που χαρακτηρίζονται ψυχικά ανθεκτικοί διαθέτουν την ικανότητα να ανταποκρίνονται σε αντίξοες συνθήκες και να δείχνουν εν-συναίσθηση απέναντι στους μαθητές τους. Ταυτόχρονα, δίνουν έμφαση στα θετικά συναισθήματα και λιγότερο στα αρνητικά, βιώνουν ένα αίσθημα υπερηφάνειας και επιδεικνύουν αυξημένη δέσμευση στο επάγγελμά τους.

Οι Patterson, Collins και Abbott (2004) υποστήριξαν ότι η ψυχική ανθεκτικότητα είναι «μια διαδικασία κατά την οποία πρέπει να χρησιμοποιηθεί ενέργεια με παραγωγικό τρόπο ώστε να επιτευχθούν οι στόχοι του σχολείου παρά τις δύσκολες συνθήκες». Στην έρευνα που πραγματοποίησαν φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που είναι ψυχικά ανθεκτικοί

μπορούν να χρησιμοποιούν στρατηγικές που συνδέονται με την αναζήτηση επαγγελματικής εξέλιξης, τη λήψη αποφάσεων, την επίλυση προβλημάτων και την ικανότητα ευελιξίας.

Επιπλέον, η έρευνα των Gu και Day (2007) κατέληξε στο συμπέρασμα ότι, για να παραμείνουν οι εκπαιδευτικοί στο επάγγελμά τους, είναι απαραίτητο να διατηρηθεί το κίνητρο και η δέσμευση στο ρόλο τους ως εκπαιδευτικοί. Ειδικότερα, υπογραμμίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί που είναι ψυχικά ανθεκτικοί καταβάλλουν κάθε δυνατή προσπάθεια προκειμένου να ασκούν έλεγχο στις δύσκολες καταστάσεις που αντιμετωπίζουν τόσο στην προσωπική όσο και στην επαγγελματική τους ζωή. Με τον τρόπο αυτό μπορούν να υπηρετούν το καθήκον τους και να ευδοκιμούν επαγγελματικά. Παράλληλα, οι ίδιοι ερευνητές τόνισαν ιδιαίτερα την εκπαίδευση και την προετοιμασία που πρέπει να λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί για να μπορούν να αντιμετωπίσουν με επιτυχία τις δύσκολες συνθήκες. Συγκεκριμένα, ανέφεραν ότι «για να ευδοκιμήσουν οι προσπάθειες που γίνονται για να βελτιωθεί η ποιότητα της διδασκαλίας και το επίπεδο της μάθησης για τους μαθητές, θα πρέπει να δοθεί έμφαση στην προαγωγή, διατήρηση και περαιτέρω ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών μέσω της ειδικής κατάρτισής τους» (Day&Gu, 2014).

Τέλος, σύμφωνα με τους Mansfield et al. (2016), οι εκπαιδευτικοί πρέπει να δημιουργήσουν προσωπικούς πόρους, οι οποίοι συνίστανται στο κίνητρο, την κοινωνική και συναισθηματική επάρκεια. Ταυτόχρονα, είναι απαραίτητο να επιστρατεύσουν δίκτυα υποστήριξης και κοινωνικές συναναστροφές καθώς και να καλλιεργήσουν στρατηγικές διαχείρισης των προβλημάτων, μερικές από τις οποίες είναι η διαχείριση του χρόνου και η ισορροπημένη προσωπική και επαγγελματική ζωή. Όλα αυτά θα συντελέσουν ώστε ο εκπαιδευτικός όχι μόνο να αποκτήσει ψυχική ανθεκτικότητα αλλά να μπορέσει να βιώσει και τα αποτελέσματα της ψυχικής ανθεκτικότητας όπως ευημερία, ικανοποίηση, επαγγελματική δέσμευση και έτσι να είναι πιο αποτελεσματικός στο έργο που επιτελεί.

#### **2.4. Προαγωγή της ψυχικής ανθεκτικότητας στη σχολική κοινότητα**

Η ενδυνάμωση της ψυχικής ανθεκτικότητας των ατόμων, των οικογενειών και των κοινοτήτων θεωρείται σημαντικός προστατευτικός παράγοντας απέναντι στις δύσκολες συνθήκες της ζωής (Χατζηχρήστου, 2011). Έτσι, λοιπόν, μπορεί να θεωρηθεί ότι τα σχολεία, οι οικογένειες και οι κοινότητες συνεργάζονται προκειμένου να ενισχυθεί η ακαδημαϊκή επιτυχία και η ψυχική ευεξία των μαθητών. Συνεπώς, η σχολική κοινότητα μπορεί να

αποτελέσει μια «ψυχικά ανθεκτική κοινότητα» που παρέχει στήριξη στα παιδιά και συμβάλλει με αυτόν τον τρόπο στη θετική σχολική τους προσαρμογή (Doll, Zucker&Brehm, 2009. Henderson&Milstein, 2008).

Σύμφωνα με το θεωρητικό μοντέλο των Doll, Zucker&Brehm (2009) για την προαγωγή της ψυχικής ανθεκτικότητας της σχολικής κοινότητας, οι σχολικές τάξεις που χαρακτηρίζονται «ψυχικά ανθεκτικές» παρουσιάζουν τα εξής χαρακτηριστικά: α) ακαδημαϊκό αυτοπροσδιορισμό, β) αυτοέλεγχο συμπεριφοράς, γ) ακαδημαϊκή αποτελεσματικότητα, δ) θετικές σχέσεις μεταξύ συμμαθητών, ε) θετικές σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών και στ) αποτελεσματική συνεργασία σχολείου – οικογένειας. Τα τρία πρώτα χαρακτηριστικά αναφέρονται στους μαθητές ενώ τα υπόλοιπα αφορούν στις σχέσεις που υπάρχουν μεταξύ μαθητών, εκπαιδευτικών και γονέων. Το μοντέλο αυτό εφαρμόζεται με την εξής διαδικασία: αρχικά δημιουργούνται οι «χάρτες της τάξης» μέσω ενός ομώνυμου ερωτηματολογίου που συμπληρώνεται από τους μαθητές της τάξης. Ακολούθως, ο εκπαιδευτικός παρουσιάζει στην τάξη τα αποτελέσματα της αξιολόγησης και στη συνέχεια γίνεται συζήτηση σχετικά με τις ελλείψεις που παρατηρούνται καθώς και τους τρόπους παρέμβασης για τη βελτίωσή τους. Με τον τρόπο αυτό, γίνεται σαφές ότι η ενδυνάμωση του οικοσυστήματος της τάξης αφορά όλα τα μέλη της, τα οποία συμμετέχουν στη διαδικασία της αλλαγής.

Οι Henderson και Milstein (2008) περιέγραψαν έξι σημαντικούς παράγοντες που φαίνεται να βοηθούν στην προαγωγή της ψυχικής ανθεκτικότητας στο σχολικό περιβάλλον και αναφέρονται ως «τροχός της ψυχικής ανθεκτικότητας». Οι παράγοντες αυτοί είναι οι εξής:

1) *Ανάπτυξη θετικών κοινωνικών σχέσεων*: Είναι σημαντικό τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας να αλληλεπιδρούν μεταξύ τους αναπτύσσοντας θετικές κοινωνικές σχέσεις. Για το λόγο αυτό πρέπει να παρέχονται ευκαιρίες για επικοινωνία μεταξύ των συναδέλφων εντός του σχολικού χώρου με στόχο τη διαμόρφωση μιας ισχυρής αίσθησης «του ανήκειν» για την επίτευξη κοινών στόχων.

2) *Δημιουργία σαφών και ξεκάθαρων ορίων*: Οι κανόνες στο σχολικό περιβάλλον πρέπει να είναι σαφείς έτσι ώστε να γίνονται κατανοητοί από όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας (Χατζηχρήστου, 2015). Είναι απαραίτητο να συναποφασίζουν όλοι οι εκπαιδευτικοί στη διαμόρφωση των κανόνων και να υιοθετούν έναν κοινό τρόπο ερμηνείας των συγκεκριμένων ορίων ώστε να τα εφαρμόζουν.

3) *Εκμάθηση δεξιοτήτων χρήσιμων για τη ζωή*: Η συνεχής επιμόρφωση και κατάρτιση του εκπαιδευτικού είναι σημαντική προκειμένου να είναι σε θέση να ανταπεξέρχεται στις ποικίλες ανάγκες που προκύπτουν στο σχολείο. Με τον τρόπο αυτό μπορεί να επιτευχθεί η αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού και κατ' επέκταση η ενίσχυση της αυτοεκτίμησής του και η αποτελεσματικότερη διαχείριση των σχέσεών του.

4) *Παροχή στήριξης και φροντίδας*: Οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να δέχονται τη θετική ανατροφοδότηση τόσο από τους προϊσταμένους τους όσο και την ευρύτερη κοινότητα για να νιώσουν ικανοποίηση και επιβεβαίωση για το λειτούργημα που επιτελούν. Είναι σημαντική, λοιπόν, η δημιουργία υποστηρικτικού κλίματος και η αίσθηση ότι αναγνωρίζονται οι προσπάθειες των εκπαιδευτικών. Αυτό επιτυγχάνεται μέσω της συνεργασίας, του σεβασμού, της φροντίδας και της υποστήριξης.

5) *Υπαρξη υψηλών προσδοκιών και σαφής έκφρασή τους*: Οι εκπαιδευτικοί κινητοποιούνται περισσότερο και αποτελεί σημαντικό κίνητρο γι' αυτούς η αίσθηση ότι υπηρετούν υψηλούς στόχους, που ξεπερνούν τα στενά όρια του ρόλου τους. Προς την κατεύθυνση αυτή βοηθά η διασύνδεση των σχολείων με ψυχολογικές συμβουλευτικές υπηρεσίες και με κέντρα ερευνών που προσφέρει μια νέα διάσταση στο έργο του εκπαιδευτικού.

6) *Παροχή ευκαιριών για ουσιαστική συμμετοχή*: Η παροχή ευκαιριών για περαιτέρω αξιοποίηση των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων τους ενισχύει την ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών και τους κινητοποιεί στη συμμετοχή δραστηριοτήτων που αποτελούν μια νέα πρόκληση γι' αυτούς. Έτσι, πιστεύουν περισσότερο στις ικανότητές τους και βιώνουν την εκτίμηση των προσπαθειών τους από την εκπαιδευτική κοινότητα (Mansfield et al., 2012).

Συμπληρωματικά, η ψυχική ανθεκτικότητα στη σχολική κοινότητα μπορεί να ενισχυθεί με το σχεδιασμό και την εφαρμογή προγραμμάτων πρόληψης και παρέμβασης που υλοποιούνται από τις κατάλληλες επιστημονικές δομές. Ενδεικτικά προγράμματα αποτελούν το «Πρόγραμμα για τη διαχείριση κρίσεων στη σχολική κοινότητα» (Χατζηγηρήστου, 2012) και το «Πρόγραμμα Συν-Φροντίζω», όπου αξιοποιούνται οι δυνατότητες που παρέχει η τεχνολογία και αποτελεί ένα πολύ-επίπεδο project.



## 2.5. Παράγοντες που δρουν ανασταλτικά στην ανάπτυξη της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών

Οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν καθημερινά αρκετές προκλήσεις στο εργασιακό τους περιβάλλον, οι οποίες μπορεί να επηρεάσουν αρνητικά την ψυχική τους ισορροπία. Το έργο που καλούνται να επιτελέσουν περιλαμβάνει ποικίλα καθήκοντα και υψηλές προσδοκίες, με αποτέλεσμα να βιώνουν συχνά ματαίωση των προσπαθειών τους και να μειώνονται τα αποθέματα της ψυχικής τους ανθεκτικότητας (McCann&Johannessen, 2004).

Διάφοροι ερευνητές έχουν περιγράψει τους παράγοντες που δρουν ανασταλτικά στην ανάπτυξη της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών. Οι Hendersonκαι Milstein (2008) διέκριναν τους παράγοντες αυτούς σε ενδογενείς και περιβαλλοντικούς. Οι ενδογενείς παράγοντες αφορούν τον ίδιο τον εκπαιδευτικό και τον τρόπο λειτουργίας του σχολείου ενώ οι περιβαλλοντικοί παράγοντες αναφέρονται σε παραμέτρους εκτός σχολικής κοινότητας.

Οι ενδογενείς παράγοντες που επηρεάζουν αρνητικά την ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών είναι οι εξής:

α) *Η μεγάλη ηλικία και τα πολλά χρόνια υπηρεσίας.* Εξαιτίας των αλλαγών που έχουν επέλθει στην οικονομία, οι εργαζόμενοι είναι υποχρεωμένοι να παραμένουν στην εργασία τους έως μεγάλη ηλικία. Το γεγονός αυτό λειτουργεί επιβαρυντικά στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού με αποτέλεσμα να απειλείται η ψυχική του ανθεκτικότητα. Επιπλέον, η ηλικία συνδέεται και με έναν ακόμη παράγοντα, τα έτη προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών. Οι δύο αυτοί παράγοντες μπορεί να συντελέσουν σε εργασιακή κόπωση και αίσθηση στασιμότητας που οδηγούν σε αρνητικά αποτελέσματα στη διαδικασία προαγωγής της ψυχικής ανθεκτικότητας (Joye&Wilson, 2015).

β) *Η στασιμότητα και ο παραδοσιακός τρόπος εργασίας.* Η έλλειψη επιμόρφωσης και ανανέωσης του τρόπου με τον οποίο πραγματοποιείται η διδασκαλία επιφέρει μείωση του ενδιαφέροντος των εκπαιδευτικών καθώς και έλλειψη του ενθουσιασμού τους στην εργασία τους.

γ) *Οι εγγενείς περιορισμοί του συστήματος σε επίπεδο δομής.* Οι περιορισμοί του εκπαιδευτικού συστήματος δυσχεραίνουν την ανάπτυξη της ψυχικής ανθεκτικότητας, αφού περιορίζουν τις ατομικές προσπάθειες και τις προσπάθειες της σχολικής κοινότητας, παρέχοντας αμοιβές που συνδέονται περισσότερο με την προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών και τους βαθμούς που κατέχουν (Henderson&Milstein, 2008).

δ) *Η αναδόμηση του σχολείου*. Τα τελευταία χρόνια επικρατεί η τάση να μεταφερθεί ο έλεγχος των εκπαιδευτικών θεμάτων στο σχολείο, γεγονός το οποίο βρίσκει απροετοίμαστους τους εκπαιδευτικούς. Η συγκεκριμένη κίνηση δημιουργεί νέες προκλήσεις και απαιτεί αλλαγή στάσεων και συμπεριφορών καθώς και δεξιότητες που είναι δύσκολο να αποκτηθούν από εκπαιδευτικούς μεγαλύτερης ηλικίας (Gu, 2014).

Επιπροσθέτως, οι περιβαλλοντικοί παράγοντες που απειλούν την ψυχολογική επάρκεια των εκπαιδευτικών είναι οι εξής:

α) *Η μεταβολή της σύνθεσης του μαθητικού πληθυσμού*. Η σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού μεταβάλλεται συνεχώς. Οι διαφοροποιήσεις που παρατηρούνται αφορούν τόσο το κοινωνικό – οικονομικό πλαίσιο της οικογένειας όσο και την εθνική προέλευση των μαθητών. Αυτό σημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός πρέπει να είναι ευέλικτος και σωστά καταρτισμένος. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί νιώθουν συχνά ανεπαρκείς να ανταποκριθούν στις διαρκώς μεταβαλλόμενες συνθήκες εργασίας (Κουδινγκέλη, 2011). Επιπλέον, ο μεγάλος αριθμός των μαθητών σε κάθε σχολική τάξη και η ύπαρξη αρκετών μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες καθιστούν ακόμη πιο δύσκολο το έργο των εκπαιδευτικών.

β) *Η αλλαγή των προσδοκιών για το ρόλο του σχολείου και τον τρόπο που οι εκπαιδευτικοί επιτελούν το έργο τους*. Η ραγδαία αύξηση της τεχνολογίας και οι αλλαγές που συντελούνται στην παγκόσμια οικονομία δημιουργούν αυξημένες προσδοκίες τόσο από τους γονείς όσο και την ευρύτερη κοινότητα, έτσι ώστε η παρεχόμενη εκπαίδευση να είναι περισσότερο λειτουργική και να ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας. Ωστόσο, η δυσκολία ανταπόκρισης της σχολικής κοινότητας σ' αυτές τις απαιτήσεις έχει σαν αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί να έρχονται αντιμέτωποι με την έντονη κριτική από μέρους της κοινωνίας (Stables et al., 2003). Έτσι, οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν ένα σύνολο αυξημένων προσδοκιών που όμως δυσκολεύονται να καλύψουν.

γ) *Η απαξίωση και η παρατεταμένη αρνητική κριτική για τα επιτεύγματα του σχολείου*. Αρκετά συχνά το έργο του σχολείου και ειδικότερα των εκπαιδευτικών γίνεται αντικείμενο έντονης και σκληρής κριτικής. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί να αποθαρρύνονται, να αποδυναμώνονται οι ψυχικές τους αντοχές και να οδηγούνται στην επαγγελματική εξουθένωση (Fleming, Mackrain&LeBuffe, 2013). Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί έχουν ανάγκη την εμπιστοσύνη στην επαγγελματική τους υπόσταση και ικανότητα προκειμένου να ενισχυθεί και να βελτιωθεί η αυτό-αποτελεσματικότητά τους.

## 2.6. Ατομικές διαφορές στην ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών

Η έννοια της ψυχικής ανθεκτικότητας είναι δισδιάστατη και αναφέρεται τόσο στην έκθεση σε αντίξοες συνθήκες όσο και την εκδήλωση θετικών αποτελεσμάτων προσαρμογής (Luthar&Cicchetti, 2000). Αναφορικά με την ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών, υπάρχουν ερευνητικά ευρήματα που υπογραμμίζουν τις ατομικές διαφορές που υπάρχουν σε αυτή.

Συγκεκριμένα, τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την έρευνα των Μπέκα και Ξαφάκο (2015) σε νηπιαγωγούς κατηγοριοποιήθηκαν με βάση τα κριτήρια της ηλικίας και των ετών προϋπηρεσίας. Μάλιστα, από την έρευνα αυτή διαπιστώθηκε ότι ο παράγοντας της υπευθυνότητας συγκέντρωσε υψηλή βαθμολογία ως διάσταση της ψυχικής ανθεκτικότητας των προϊσταμένων. Αυτό δείχνει ότι οι προϊσταμένες που συμμετείχαν στην έρευνα αναλαμβάνουν την ευθύνη για τις αποφάσεις που παίρνουν, δίνουν βαρύτητα στην ευθύνη που έχουν ως σχολικού ηγέτες και μπορούν να αναγνωρίζουν τα λάθη τους.

Σχετικά με την ηλικία των συμμετεχόντων της έρευνας, βρέθηκε ότι αυτή επιδρά στατιστικά σημαντικά με την Αισιοδοξία/Ρεαλισμό, τη Συναισθηματική ευεξία, την Προσωπική δύναμη, το Θάρρος αποφάσεων και την Επιμονή ως διαστάσεις της ψυχικής ανθεκτικότητας. Ειδικότερα, διαπιστώθηκε ότι οι μεγαλύτεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί είναι πιο αισιόδοξοι / ρεαλιστές, έχουν περισσότερη συναισθηματική ευεξία, προσωπική δύναμη, θάρρος αποφάσεων και επιμονή σε σχέση με τους μικρότερους σε ηλικία.

Στη συγκεκριμένη έρευνα δε βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στις διαστάσεις της ψυχικής ανθεκτικότητας με βάση τα έτη προϋπηρεσίας. Με άλλα λόγια, η ψυχική ανθεκτικότητα δεν επηρεάζεται από τα χρόνια προϋπηρεσίας. Ωστόσο, στο άρθρο των Johnson, Down, LeCornu, Peters, Sullivan, Pearce&Hunter (2010) υποστηρίζεται η αντίθετη άποψη, ότι, δηλαδή, τα έτη προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών επιδρούν στην ψυχική τους ανθεκτικότητα. Στο συγκεκριμένο άρθρο αναφέρεται, επίσης, ότι η ψυχική ανθεκτικότητα των νέων εκπαιδευτικών μπορεί να βελτιωθεί όταν το σχολείο εστιάζει στις συναισθηματικές τους ανάγκες προκειμένου να προωθηθούν οι κοινωνικές σχέσεις που στηρίζονται στην ειλικρίνεια, το σεβασμό και τη φροντίδα.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3<sup>ο</sup>: ΔΟΜΕΣ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ – ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟ

### 3.1. Νομική σύσταση

Η νομική σύσταση της Ειδικής Αγωγής στην Ελλάδα ξεκίνησε σχετικά αργά σε σχέση με τα άλλα κράτη, επειδή οι συνθήκες της μεταπολίτευσης εμπόδιζαν το κράτος να ασχοληθεί με θέματα της ειδικής αγωγής.

Αρχικά, το 1937, ιδρύθηκε στην Καισαριανή Αττικής το πρώτο δημόσιο Ειδικό Δημοτικό Σχολείο με την επωνυμία «Ειδικό Σχολείο Ανώμαλων και Καθυστερημένων Παιδιών». Ένα χρόνο αργότερα βάσει του νόμου 1049/1938 ονομάστηκε «Πρότυπο Ειδικό Σχολείο Αθηνών». Κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1960 – 1970, παρατηρήθηκε αύξηση των ιδιωτικών ειδικών σχολείων και οικοτροφείων. Ταυτόχρονα, συγκροτείται στο Υπουργείο Παιδείας «η Επιτροπή Μελέτης Θεμάτων Ειδικής Αγωγής».

Το 1969 ιδρύθηκε το «Γραφείο Ειδικής Εκπαίδευσης» που στόχο είχε την εκπαίδευση των παιδαγωγών στην ειδική αγωγή, την ίδρυση σχολείων για ειδικά παιδιά σε μεγάλα αστικά κέντρα, τη δημιουργία αναλυτικών προγραμμάτων για τα σχολεία αυτά και τη διδασκαλία στις παιδαγωγικές ακαδημίες ειδικού μαθήματος για την αγωγή των νοητικά καθυστερημένων παιδιών.

Το 1981 ψηφίζεται ο πρώτος νόμος για την Ειδική Αγωγή και η πολιτεία αναλαμβάνει τα καθήκοντά της απέναντι στα άτομα με ειδικές ανάγκες. Με το νόμο αυτό οριοθετείται η έννοια του όρου «αποκλίνοντα άτομα». Πρόκειται «για τα άτομα που λόγω οργανικών, ψυχικών ή κοινωνικών αιτιών παρουσιάζουν καθυστερήσεις αναπηρίας ή διαταραχές στην ψυχοσωματική δομή ή σε επιμέρους λειτουργίες». Επιπλέον, ορίζει ότι η Ειδική Εκπαίδευση παρέχεται από δημόσια και ιδιωτικά σχολεία, ορίζει ότι η φοίτηση είναι υποχρεωτική (6 – 18 ετών), συνιστώνται κατά κλάδους θέσεις εκπαιδευτικών και λοιπού προσωπικού, υλοποιείται η επαγγελματική ένταξη των ατόμων και προβλέπεται η σύσταση τεσσάρων θέσεων ειδικών επιθεωρητών σε αυτά τα άτομα.

Ωστόσο, ο νόμος αυτός θεωρείται ότι δε συνέβαλε ουσιαστικά στην πολιτική της ένταξης αλλά διαχώρισε περισσότερο τα «φυσιολογικά» από τα μη «φυσιολογικά άτομα». Κατέταξε δηλαδή τους μαθητές σε κατηγορίες «προβληματικών» ατόμων συμβάλλοντας με αυτό τον τρόπο στην περιθωριοποίησή τους.

Παράλληλα, με τον ίδιο νόμο καθορίζονται και τα προσόντα των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής, οι οποίοι είναι πτυχιούχοι Παιδαγωγικών Ανωτάτης Σχολής με εξειδίκευση στη θεραπεία του λόγου, εργοθεραπευτές, φυσικοθεραπευτές, επαγγελματικοί σύμβουλοι από τη Σχολή Επαγγελματικού Προσανατολισμού. Παρ' όλα αυτά, στους εκπαιδευτικούς δε συμπεριλαμβάνεται ο ψυχολόγος, καθώς δεν αναφέρεται η συναισθηματική και ψυχολογική υπόσταση των ατόμων αυτών. Με τον τρόπο αυτό φαίνεται ότι τα άτομα με ειδικές ανάγκες αντιμετωπίζονται ως όντα που νοσούν, ως άβουλα όντα, που δεν έχουν προσωπική βούληση, ανάγκες και προσωπικότητα.

Από το σχολικό έτος 1983-1984 σταματούν να ιδρύονται νέα Ειδικά Σχολεία και προωθείται η λειτουργία ειδικών τάξεων μέσα στα κοινά σχολεία. Το 1985 συντάσσεται νέο σχέδιο νόμου, όπου η Ειδική Αγωγή θεωρείται πλέον τμήμα της Γενικής Εκπαίδευσης. Στο νόμο αυτό περιλαμβάνονται οι εξής ρυθμίσεις: η ένταξη των ιδιωτικών σχολείων στο δημόσιο τομέα, η διαγνωστική εκτίμηση του είδους των ειδικών αναγκών, η κατάταξη παιδιών και εφήβων με ειδικές ανάγκες σε κανονικά σχολεία, η παροχή συμβουλών στους διδάσκοντες, τους γονείς και τα ίδια τα άτομα με ειδικές ανάγκες για την αντιμετώπιση των δυσκολιών τους, η εφαρμογή ειδικών προγραμμάτων, αφού ληφθούν υπόψη οι οικονομικές, πολιτιστικές και άλλες συνθήκες διαβίωσής τους, η παροχή εκπαιδευτικού εξοπλισμού στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και, τέλος, η έκδοση βιβλίων για τα άτομα με προβλήματα όρασης.

Ουσιαστικά με το νόμο αυτό αρχίζει μια περίοδος κατά την οποία η Ειδική Αγωγή στην Ελλάδα συμβαδίζει με τις εξελίξεις της Ειδικής Αγωγής στην Ευρώπη.

Το 2008 ψηφίζεται το τελευταίο νομοθετικό πλαίσιο για την Ειδική Αγωγή. Με το νόμο αυτό επαναδιατυπώνονται οι επιδιώξεις της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης στην Ελλάδα. «Η πολιτεία δεσμεύεται να αναβαθμίζει διαρκώς τον υποχρεωτικό χαρακτήρα της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης ως αναπόσπαστο μέρος της υποχρεωτικής και δωρεάν δημόσιας παιδείας. Επιπλέον, δεσμεύεται να διασφαλίζει σε όλους τους πολίτες με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ίσες ευκαιρίες για πλήρη συμμετοχή στην κοινωνία, να έχουν οικονομική αυτάρκεια, να είναι ανεξάρτητοι και αυτόνομοι με πλήρη κατοχύρωση των δικαιωμάτων τους στη μόρφωση καθώς και στην κοινωνική και επαγγελματική τους ένταξη».

Ο συγκεκριμένος νόμος του 2008 παρουσιάζει αρκετές βελτιώσεις που βοηθούν στην επίτευξη των στόχων της Ειδικής Αγωγής και εξαιτίας του ανθρωπιστικού χαρακτήρα που

τον διακρίνει διασφαλίζεται η εκπαιδευτική, επαγγελματική και κοινωνική ισότητα των ατόμων με ειδικές ανάγκες.

Ορισμένες σημαντικές αλλαγές που επιφέρει ο Νόμος 3699 / 2008 είναι: α) εισάγει τον διεθνή ορισμό της αναπηρίας, β) εκφράζει πολιτική βούληση για κοινωνική ενσωμάτωση των ατόμων με αναπηρία, γ) εισάγει το θεσμό της ειδικής διαγνωστικής επιτροπής αξιολόγησης (Ε.Δ.Ε.Α.), δ) εισάγει το θεσμό της πρώιμης παρέμβασης, στ) συγκαταλέγει στα άτομα με ειδικές ανάγκες και τους μαθητές με ιδιαίτερες νοητικές ικανότητες, ε) παρατείνει το όριο ηλικίας φοίτησης και μετά το 22<sup>ο</sup> έτος και ζ) μετονομάζει τα Κ.Δ.Α.Υ. σε Κ.Ε.Δ.Δ.Υ. επεκτείνοντας τις αρμοδιότητές τους. Τα Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης Διάγνωσης και Υποστήριξης (Κ.Ε.Δ.Δ.Υ.) σήμερα καταργήθηκαν με ειδικό νόμο. Αντικαθίστανται από νέες υπηρεσίες, που στελεχώνονται διαφορετικά, δίνουν μεγαλύτερη βαρύτητα από πριν στη συμβουλευτική και τον επαγγελματικό προσανατολισμό και χάνουν κάποιες αρμοδιότητες για παρέμβαση στις σχολικές μονάδες. Οι νέες υπηρεσίες ονομάζονται Κέντρα Επαγγελματικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης (Κ.Ε.Σ.Υ) με την Κοινή Υπουργική Απόφαση 211076/ ΓΔ4/ 2018\_ΦΕΚ 5614/ Β/ 13 – 12 – 2018 Ενιαίος Κανονισμός λειτουργίας των Κέντρων Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης (Κ.Ε.Σ.Υ) και ειδικότερα καθήκοντα και αρμοδιότητες του προσωπικού τους, όπου αναφέρονται η οργάνωση, η λειτουργία και οι αρμοδιότητές τους.

Επιπροσθέτως, με τη συγκεκριμένη νομοθεσία ο όρος «ειδική αγωγή» αντικαθίσταται από τον όρο «ειδική αγωγή και εκπαίδευση» και δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην εκπαιδευτική αξιολόγηση με σκοπό τη συγκέντρωση των απαραίτητων στοιχείων που θα βοηθήσουν στο σχεδιασμό των κατάλληλων εκπαιδευτικών παρεμβάσεων. Ταυτόχρονα, αναφέρεται και ο όρος «διαφορική διάγνωση», με την οποία αποκλείονται παθήσεις με παρόμοια συμπτωματολογία έτσι ώστε να επιτευχθεί μια ασφαλής και έγκυρη διάγνωση.

Ακόμη, δίνεται ένας νέος ορισμός των μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Σύμφωνα με τον ορισμό αυτό, «μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θεωρούνται όσοι για ολόκληρη ή για ορισμένη περίοδο της σχολικής τους ζωής εμφανίζουν σημαντικές δυσκολίες μάθησης εξαιτίας αισθητηριακών, νοητικών, γνωστικών, αναπτυξιακών προβλημάτων, ψυχικών και νευροψυχικών διαταραχών, οι οποίες σύμφωνα με τη διεπιστημονική αξιολόγηση, επηρεάζουν τη διαδικασία της σχολικής προσαρμογής και μάθησης (2008 – Ν. 3699 / 2008 – ΦΕΚ 199 – Α – 2 – 10 – 2008. Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες).

Ωστόσο, στους μαθητές αυτούς συγκαταλέγονται όσοι παρουσιάζουν νοητική αναπηρία, αισθητηριακές αναπηρίες όρασης, ακοής, κινητικές αναπηρίες, χρόνια μη ιάσιμα νοσήματα, διαταραχές ομιλίας – λόγου, ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές, οι μαθητές με παραβατική συμπεριφορά καθώς και οι μαθητές με ιδιαίτερες νοητικές ικανότητες και ταλέντα.

Παρ' όλα αυτά, αξίζει να αναφερθεί ότι το εκπαιδευτικό πλαίσιο, εντός του οποίου εφαρμόζεται η Ειδική Αγωγή έχει αρκετές αδυναμίες, καθώς φαίνεται ότι η σχολική ένταξη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν αποτελεί καθημερινή πρακτική.

Ωστόσο, με την εφαρμογή των πιο πρόσφατων νομοθετικών ρυθμίσεων επαναπροσδιορίζεται η έννοια της Ειδικής Αγωγής, αίρονται οι αντιλήψεις περί διαχωρισμού της Ειδικής Εκπαίδευσης από τη Γενική Εκπαίδευση και τείνουν να εφαρμόζονται οι βασικές αρχές της συνεκπαίδευσης. Έτσι, λοιπόν, υλοποιείται μια εκπαιδευτική μεταρρύθμιση για τα άτομα με ειδικές ανάγκες που δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην ένταξη, συμβάλλοντας στην εφαρμογή μιας ενταξιακής πολιτικής, με εκπαιδευτικά και κοινωνικά οφέλη.

### **3.2. Δημόσιες – Ιδιωτικές**

Η εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες παρέχεται στα σχολεία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, τα οποία, κατά περίπτωση, οργανώνονται, στελεχώνονται, εξοπλίζονται και υποστηρίζονται κατάλληλα, ώστε να εξασφαλίζεται η αναγκαία διδακτική και ψυχοπαιδαγωγική υποστήριξη των ατόμων αυτών.

Οι δομές της Ειδικής Αγωγής είναι τρεις. Τα Τμήματα Ένταξης, η Παράλληλη Στήριξη και οι Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής (Σ.Μ.Ε.Α.Ε.).

#### **1) Τμήματα Ένταξης**

Τα τμήματα ένταξης ιδρύθηκαν με το νομοσχέδιο Ν. 2817 / 2000 (ΦΕΚ Α' 78/14.3.2000). Σκοπός τους είναι η ενσωμάτωση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Στα τμήματα αυτά μπορούν να φοιτούν και μαθητές χωρίς γνωμάτευση από τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ., αλλά με τη συγκατάθεση του σχολικού συμβούλου ειδικής αγωγής. Τα τμήματα ένταξης λειτουργούν μέσα στα γενικά σχολεία και περιλαμβάνουν κυρίως μαθητές με ήπιες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Παρ' όλα αυτά, στα τμήματα αυτά ενδέχεται να φοιτούν και μαθητές με πιο σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες ενώ παρακολουθούν ταυτόχρονα και κάποιο άλλο

εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα στήριξης. Ωστόσο, σύμφωνα με πολλούς ειδικούς, η φοίτηση στα τμήματα αυτά μπορεί να οδηγήσει στην κοινωνική απομόνωση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

## 2) Παράλληλη Στήριξη

Σύμφωνα με το νόμο 3699/ 2008 (ΦΕΚ Α' 199/ 2.10.2008), για την παροχή παράλληλης στήριξης είναι υπεύθυνο αποκλειστικά το αρμόδιο ΚΕ.Δ.Δ.Υ., κατόπιν αιτήσεως του κηδεμόνα του μαθητή στο σχολείο φοίτησής του. Επιπλέον, η παράλληλη στήριξη παρέχεται μόνο σε περίπτωση που δεν υπάρχει τμήμα ένταξης στο γενικό σχολείο ή σε περιπτώσεις μαθητών που αντιμετωπίζουν συγκεκριμένες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, όπως είναι οι μαθητές με αυτισμό ή προβλήματα όρασης ή ακοής. Σε διαφορετική περίπτωση, η απόφαση του ΚΕ.Δ.Δ.Υ. για να λάβει ο μαθητής παράλληλη στήριξη πρέπει να είναι επαρκώς αιτιολογημένη. Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι η γνωμάτευση που θα εκδοθεί δεν έχει μόνιμο χαρακτήρα, αλλά επανακαθορίζεται σε τακτά χρονικά διαστήματα. Έτσι, λοιπόν, καθίσταται σαφές ότι η παράλληλη στήριξη δεν παρέχεται σε όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές και συνήθως απορρίπτεται αν δεν εμπίπτει σε συγκεκριμένες κατηγορίες.

## 3) Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής (Σ.Μ.Ε.Α.Ε.)

Ο μεγαλύτερος αριθμός των σχολικών μονάδων ειδικής αγωγής ανήκει στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση με ποσοστό 91,5%. Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση ανήκει μόνο το 5,7%, εκ των οποίων το 2,9% είναι εργαστήρια ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης (ΕΕΕΕΚ) και το 0,9% είναι ειδικά γυμνάσια, ειδικά λύκεια και ειδικά ΤΕΕ.

Σύμφωνα με το νόμο 3699/ 2008 ως Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής ορίζονται:

### α) Για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση:

Τα νηπιαγωγεία ειδικής αγωγής και τμήματα πρώιμης παρέμβασης για μαθητές μέχρι το έβδομο έτος της ηλικίας τους και τα δημοτικά σχολεία ειδικής αγωγής για μαθητές μέχρι το δέκατο τέταρτο έτος της ηλικίας τους. Επίσης, η παράταση της φοίτησης μπορεί να γίνει μέχρι το δέκατο πέμπτο έτος της ηλικίας των μαθητών αυτών, κατόπιν εισηγήσεως του οικείου ΚΕ.Δ.Δ.Υ.

### β) Για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση:

Τα ειδικά γυμνάσια για μαθητές μέχρι το δέκατο ένατο έτος της ηλικίας τους. Στα γυμνάσια αυτά μπορούν να εγγραφούν απόφοιτοι δημοτικού σχολείου με αναπηρία και ειδικές



εκπαιδευτικές ανάγκες, μετά από αξιολόγηση του οικείου ΚΕ.Δ.Δ.Υ. Τα λύκεια ειδικής αγωγής για μαθητές μέχρι το εικοστό τρίτο έτος της ηλικίας τους. Οι μαθητές που είναι απόφοιτοι γυμνασίου με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορούν να εγγραφούν απευθείας στην Α' τάξη του λυκείου ειδικής αγωγής, κατόπιν εισήγησης του οικείου ΚΕ.Δ.Δ.Υ.

γ) Για τη δευτεροβάθμια επαγγελματική εκπαίδευση:

Τα ειδικά επαγγελματικά γυμνάσια όπου εφαρμόζεται πρόγραμμα για την ολοκλήρωση της εννιάχρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης και την παροχή επαγγελματικής εκπαίδευσης. Στα γυμνάσια αυτά εγγράφονται απόφοιτοι δημοτικού σχολείου γενικής ή ειδικής εκπαίδευσης και η φοίτηση έχει διάρκεια έως πέντε ετών. Τα ειδικά επαγγελματικά λύκεια όπου εγγράφονται απόφοιτοι του επαγγελματικού γυμνασίου και των ειδικών και γενικών γυμνασίων και λυκείων. Τέλος, τα Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΕΕΕΕΚ), όπου η φοίτηση διαρκεί από πέντε έως οκτώ έτη. Στα εργαστήρια αυτά εγγράφονται απόφοιτοι δημοτικών σχολείων γενικής ή ειδικής εκπαίδευσης, κατόπιν εισηγητικής πρότασης του ΚΕ.Δ.Δ.Υ.

### **3.3. Υπηρεσίες – Οργανόγραμμα**

Κεντρικό ρόλο στις υπηρεσίες που παρέχει η ειδική εκπαίδευση κατέχουν τα προγράμματα Ειδικής Αγωγής. Το κάθε πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής που εφαρμόζεται πρέπει να είναι εξατομικευμένο στον κάθε μαθητή καθώς διαφέρουν οι ανάγκες που παρουσιάζει το κάθε παιδί. Η δημιουργία ενός επιτυχημένου προγράμματος Ειδικής Αγωγής περιλαμβάνει τα εξής στάδια:

- 1) Στην πρώτη φάση πραγματοποιείται η λήψη του ιστορικού και η παρατήρηση της συμπεριφοράς του παιδιού.
- 2) Στη δεύτερη φάση χρησιμοποιείται η μέθοδος της παρατήρησης προκειμένου να αντληθούν οι απαραίτητες πληροφορίες για το γνωστικό επίπεδο του παιδιού και να καταγραφούν οι ιδιαίτερες δυσκολίες του.
- 3) Η τρίτη φάση περιλαμβάνει τη διαμόρφωση του διδακτικού προγράμματος και την κατάρτιση ετήσιου, μηνιαίου, εβδομαδιαίου και ημερήσιου προγράμματος διδασκαλίας το οποίο στηρίζεται στις αρχές της ειδικής παιδαγωγικής και της διδακτικής μεθοδολογίας.

- 4) Στην τέταρτη φάση εφαρμόζεται το πρόγραμμα διδασκαλίας με σκοπό τη βελτίωση της επίδοσης του παιδιού και την κοινωνική του ένταξη στο σχολικό περιβάλλον.
- 5) Στην Πέμπτη και τελική φάση γίνεται αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της ειδικής διδακτικής παρέμβασης.

Το πρόγραμμα διδασκαλίας της ειδικής αγωγής είναι σημαντικό να περιλαμβάνει και δημιουργικές δραστηριότητες μέσω των οποίων παρέχεται η ευκαιρία στα παιδιά της ενεργούς συμμετοχής στην εκπαιδευτική διαδικασία και η συνεργασία μεταξύ τους.

Συνεπώς, το διδακτικό πρόγραμμα θα πρέπει να προσεγγίζει ολιστικά το παιδί με ειδικές ανάγκες και να καλύπτει τις ανάγκες του για ισότητα, κοινωνικοποίηση και συνεργασία με τους συμμαθητές του.

Οι δομές της ειδικής αγωγής και ειδικότερα η ειδική εκπαίδευση παρέχει ορισμένες επιπλέον υπηρεσίες. Αυτές είναι η ψυχολογική υποστήριξη, η συμβουλευτική γονέων, η φυσικοθεραπεία, η έργο-θεραπεία και η λόγο-θεραπεία. Ταυτόχρονα, στους μαθητές που φοιτούν στις δομές αυτές παρέχεται η δυνατότητα της μεταφοράς και της μετακίνησής τους από και προς αυτές.

Επιπροσθέτως, στις παρεχόμενες υπηρεσίες της ειδικής εκπαίδευσης συγκαταλέγεται και η διάγνωση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών των ατόμων με ειδικές ανάγκες. Σύμφωνα με το νόμο 3699/ 2008 τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. (Κέντρα Διαφορο-διάγνωσης Διάγνωσης και Υποστήριξης) έχουν την αποκλειστική αρμοδιότητα για τη διάγνωση και την κατάλληλη τοποθέτηση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο κατάλληλο σχολικό πλαίσιο καθώς και το σχεδιασμό του προγράμματος παρέμβασης.

Τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. αξιολογούν μαθητές μέχρι το εικοστό δεύτερο έτος της ηλικίας τους. Η αξιολόγηση πραγματοποιείται κυρίως από τριμελή διεπιστημονική ομάδα, η οποία αποτελείται από εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής, κοινωνικό λειτουργό και ψυχολόγο. Ωστόσο, στη διεπιστημονική ομάδα δύναται να συμμετέχουν λογοθεραπευτής και έργο-θεραπευτής εφόσον απαιτείται εξαιτίας των δυσκολιών που παρουσιάζει ο μαθητής. Στις αρμοδιότητες των ΚΕ.Δ.Δ.Υ. περιλαμβάνονται τα εξής:

- 1) Η ανίχνευση του είδους και του βαθμού των δυσκολιών των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.
- 2) Η εισήγηση για την εγγραφή και φοίτηση στην κατάλληλη σχολική μονάδα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης καθώς και η παρακολούθηση της εκπαιδευτικής πορείας των μαθητών σε συνεργασία με τους σχολικούς συμβούλους ειδικής αγωγής.

- 3) Η παροχή συμβουλευτικής υποστήριξης στο εκπαιδευτικό προσωπικό που συμμετέχει στην εκπαιδευτική διαδικασία.
- 4) Ο καθορισμός του είδους των εκπαιδευτικών βοηθημάτων και τεχνικών οργάνων που διευκολύνουν την πρόσβαση στο χώρο και στη μαθησιακή διαδικασία που χρειάζεται το παιδί στο σχολείο.
- 5) Η εισήγηση για αντικατάσταση των γραπτών δοκιμασιών με προφορικές ή άλλης μορφής δοκιμασίες. Ειδικότερα, για τους μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, όπως δυσλεξία, δυσαριθμησία, δυσγραφία, εισηγείται τη μέθοδο διδασκαλίας και αξιολόγησης για τον έλεγχο και των γνώσεων του μαθητή στα μαθήματα που εξετάζεται, σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών.
- 6) Η σύνταξη ετήσιας έκθεσης πεπραγμένων, η οποία υποβάλλεται στη Διεύθυνση Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και στο Τμήμα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου.
- 7) Η σύνταξη εξατομικευμένων εκθέσεων για όλους τους μαθητές της αρμοδιότητας του κάθε ΚΕ.Δ.Δ.Υ., όπου αναφέρονται οι σύγχρονες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις που μπορούν να υποστηρίξουν τη συμμετοχή του κάθε μαθητή με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη διαδικασία της συνεκπαίδευσης με τους μαθητές του γενικού εκπαιδευτικού πλαισίου.

### **3.4. Εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής**

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής παρουσιάζει αυξημένα καθήκοντα και υποχρεώσεις εξαιτίας της διαφορετικότητας των αναγκών του μαθητικού πληθυσμού. Μάλιστα, με την αλλαγή των κοινωνικών στάσεων προς την αναπηρία δημιουργήθηκε μια νέα θεματική και προβληματική γύρω από το ρόλο του εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής καθώς και την αποτελεσματικότητά του.

Αξίζει να αναφερθεί ότι οι αρμοδιότητες των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε σχολεία Ειδικής Αγωγής παρουσιάζουν διαφοροποιήσεις από εκείνες των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε τμήματα ένταξης.

Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής έχουν τις εξής αρμοδιότητες: α) αξιολογούν τις δυνατότητες και τις δυσκολίες των

μαθητών, β) σχεδιάζουν και υλοποιούν, σε συνεργασία με το ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό (Ε.Ε.Π.), το εξατομικευμένο πρόγραμμα για τους μαθητές του τμήματός τους, γ) καθοδηγούν τους γονείς για θέματα αγωγής στο σπίτι προτείνοντας δραστηριότητες που θα βοηθήσουν την καλύτερη αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου των παιδιών και δ) ενημερώνονται για τα προγράμματα αποκατάστασης των μαθητών τους, που υλοποιούνται εκτός σχολείου και συνεργάζονται με τους ειδικούς επιστήμονες.

Οι εκπαιδευτικοί των τμημάτων ένταξης έχουν τις εξής αρμοδιότητες: α) αξιολογούν τους μαθητές με σκοπό τη διερεύνηση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών τους, β) ενημερώνουν, σε συνεργασία με το Διευθυντή του σχολείου, τους γονείς του μαθητή αναφορικά με τη διαδικασία που απαιτείται προκειμένου να φοιτήσει ο μαθητής στο τμήμα ένταξης, γ) συνεργάζονται με τον εκπαιδευτικό της τάξης, δ) ενημερώνουν τακτικά τον ατομικό φάκελο του μαθητή με τις εκθέσεις τους που αφορούν κυρίως στις εκπαιδευτικές ανάγκες αλλά και στις δυνατότητες του μαθητή, ε) ενημερώνουν τα υπόλοιπα μέλη της σχολικής κοινότητας για θέματα που άπτονται της ειδικής αγωγής και συνεργάζονται με τους σχολικούς συμβούλους.

Το έργο που καλείται να αναλάβει ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής είναι πολύπλευρο και σύνθετο καθώς έρχεται αντιμέτωπος με τις δυσκολίες που παρουσιάζει η εξατομικευμένη διδασκαλία και η ατομική ενασχόληση με τον κάθε μαθητή. Παράλληλα, ο ειδικό παιδαγωγός είναι απαραίτητο να συνεργάζεται με ένα σύνολο ανθρώπων. Ειδικότερα, πρέπει να αναπτύσσει συνεργατικές σχέσεις τόσο με όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας όσο και με ειδικούς για την υποστήριξη αυτών των μαθητών, όπως είναι οι ψυχολόγοι και οι κοινωνικοί λειτουργοί.

Εξίσου σημαντικές θεωρούνται, επίσης, οι συμβουλευτικές δεξιότητες που οφείλει να κατέχει ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής. Η συμβουλευτική υποστήριξη που παρέχει απέναντι στα παιδιά με ειδικές ανάγκες και στην οικογένειά τους στοχεύει στην ενίσχυση της ψυχικής τους υγείας, τη μείωση του άγχους που σε μεγάλο βαθμό βιώνουν και τη διαμόρφωση θετικών στάσεων απέναντι σε άλλους ανθρώπους.

Ωστόσο, έρευνες έχουν δείξει ότι οι εκπαιδευτικοί αυτοί επηρεάζονται από την αδυναμία αποτελεσματικής διδακτικής παρέμβασης με αποτέλεσμα να βιώνουν συχνά συναισθήματα άγχους και ανασφάλειας. Σύμφωνα με τους Day και Lee (2011), οι εκπαιδευτικοί νιώθουν συναισθήματα χαράς, ελπίδας και ενθουσιασμού που απορρέουν από τα επαγγελματικά τους επιτεύγματα ενώ, αντίθετα, βιώνουν αρνητικά συναισθήματα, όπως

ενοχές, απογοήτευση, άγχος, θυμό, θλίψη, όταν λαμβάνουν αρνητική ανατροφοδότηση και η επαγγελματική τους ταυτότητα ενδέχεται να αμφισβητείται.

Σύμφωνα με την έρευνα που πραγματοποίησε η Sutton (2005) σε εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν το μεγαλύτερο μέρος της ευχαρίστησης και της χαράς που νιώθουν στη σχέση αλληλεπίδρασης με τους μαθητές τους. Ταυτόχρονα, ανέφεραν ότι λαμβάνουν μεγαλύτερη ικανοποίηση όταν οι μαθητές τους καταφέρνουν να επιτύχουν ένα στόχο για τον οποίο κατέβαλλαν μεγάλη προσπάθεια. Ακόμη, βιώνουν θετικά συναισθήματα όταν: α) οι στόχοι που έχουν τεθεί, επιτυγχάνονται, β) όταν το έργο τους υποστηρίζεται από τους συναδέλφους τους και γ) όταν οι γονείς δείχνουν σεβασμό και εμπιστοσύνη στις αποφάσεις τους.

Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής βιώνουν αρνητικά συναισθήματα που οφείλονται κυρίως σε ενδο-σχολικούς παράγοντες, όπως η παραβατική συμπεριφορά που παρουσιάζουν οι μαθητές και η μη συμμόρφωσή τους ως προς τους κανόνες της τάξης. Ωστόσο, ενδέχεται να οφείλονται και σε εξωσχολικούς παράγοντες, όπως είναι η κακή σχέση και επικοινωνία με τους γονείς των μαθητών τους που ορισμένες φορές μπορεί να αμφισβητήσουν το παιδαγωγικό και εκπαιδευτικό τους έργο.

Παρ' όλα αυτά, πρόσφατες νομοθετικές ρυθμίσεις, το αναλυτικό πρόγραμμα, οι ενισχυτικές και υποστηρικτικές δομές της ένταξης και η δημιουργία ενός σχολείου προσαρμοσμένου στις ανάγκες όλων των μαθητών, μπορούν να θεωρηθούν ως οι βασικές προϋποθέσεις έτσι ώστε ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής να εδραιώσει θετικές στάσεις απέναντι στη διαφορετικότητα και να συμβάλλει στην ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4<sup>ο</sup>:ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ**

### **4.1 Σκοπός της έρευνας – ερευνητικά ερωτήματα**

Από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση προκύπτει ότι η συναισθηματική νοημοσύνη σχετίζεται θετικά με την ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, πρόκειται για ένα ζήτημα το οποίο δεν έχει διερευνηθεί αρκετά στην Ελλάδα και ειδικότερα στο χώρο της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης. Για το λόγο αυτό πραγματοποιείται η παρούσα διπλωματική εργασία, ο σκοπός της οποίας είναι να διερευνηθεί η επιρροή των δημογραφικών χαρακτηριστικών στα επίπεδα της συναισθηματικής νοημοσύνης και της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Ν. Φθιώτιδας, να εξεταστεί η συσχέτιση της συναισθηματικής νοημοσύνης με την ψυχική ανθεκτικότητα και να αναζητηθούν πιθανοί προβλεπτικοί παράγοντες της ψυχικής ανθεκτικότητας που επηρεάζονται από διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης.

Πιο συγκεκριμένα, τα ερευνητικά ερωτήματα διαμορφώνονται ως εξής:

- 1) Εάν και κατά πόσο τα δημογραφικά χαρακτηριστικά επηρεάζουν το επίπεδο της συναισθηματικής νοημοσύνης;
- 2) Εάν και κατά πόσο τα δημογραφικά χαρακτηριστικά επηρεάζουν την ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών;
- 3) Εάν και κατά πόσο η συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής συσχετίζεται με την ψυχική τους ανθεκτικότητα;
- 4) Εάν και σε ποιο βαθμό η συναισθηματική νοημοσύνη καθώς και κάποια δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών αποτελούν προβλεπτικό παράγοντα της ψυχικής ανθεκτικότητας;

## 4.2 Πληθυσμός υπό μελέτη

Η συγκεκριμένη έρευνα αφορούσε εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Για το λόγο αυτό συμμετείχαν συνολικά 103 εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής, τμήματα ένταξης και παράλληλη στήριξη στο νομό Φθιώτιδας. Συγκεκριμένα, συμμετείχαν 18 εκπαιδευτικοί του Ειδικού Δημοτικού Σχολείου Λαμίας, 17 εκπαιδευτικοί του Ειδικού Γυμνασίου Λαμίας, 18 εκπαιδευτικοί του Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. Φθιώτιδας, 25 εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε τμήματα ένταξης σε γενικά δημοτικά σχολεία στην πόλη της Λαμίας και, τέλος, 25 εκπαιδευτικοί παράλληλης στήριξης που υπηρετούν, επίσης, σε γενικά σχολεία της Λαμίας.

Η συλλογή των δεδομένων διήρκεσε από το Δεκέμβριο του 2019 έως και τον Ιανουάριο του 2020, κατόπιν άδειας που χορηγήθηκε από τους Διευθυντές των σχολικών μονάδων.

## 4.3 Ερωτηματολόγιο και μεταβλητές υπό μελέτη

Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο για τη συλλογή των δεδομένων. Το ερωτηματολόγιο αυτό αποτελείται από τρία μέρη. Το πρώτο μέρος περιλαμβάνει δημογραφικά και εργασιακά στοιχεία των εκπαιδευτικών σχετικά με το φύλο, την ηλικία, το επίπεδο σπουδών, την οικογενειακή κατάσταση, τον αριθμό των παιδιών, τη βαθμίδα εκπαίδευσης όπου υπηρετούν, τη δομή υπηρετήσης στην ειδική αγωγή καθώς και τα έτη προϋπηρεσίας.

Στο δεύτερο μέρος χρησιμοποιήθηκε η Κλίμακα Συναισθηματικής Νοημοσύνης Wong Law Emotional Intelligence Scale (WLEIS, Wong&Law,2002, έχει μεταφραστεί στα ελληνικά από τους Kafetsios&Zampetakis, το 2008). Πρόκειται για μια κλίμακα τύπου Likert που αποτελείται από 16 ερωτήσεις με επτάβαθμη διαβάθμιση από το 1 (Διαφωνώ Απόλυτα) ως το 7 (Συμφωνώ Απόλυτα). Η κλίμακα αυτή δομείται από τις τέσσερις διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης των Mayerκαι Salovey's (1997).Ειδικότερα, η Self – Emotion Appraisal (SEA) αξιολογεί την ικανότητα του ατόμου να κατανοεί τα συναισθήματά του. Η Other' s Emotion Appraisal (OEA) αξιολογεί την ικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται τα συναισθήματα των άλλων. Η Use of Emotion (UOE) αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να διαχειρίζεται τα συναισθήματά του. Τέλος, η Regulation of Emotion (ROE) περιγράφει την ικανότητα του ατόμου να ρυθμίζει τα συναισθήματά του.

Το τρίτο μέρος περιλαμβάνει την Κλίμακα Ανθεκτικότητας Connor–Davidson (CD–RISC) που χρησιμοποιήθηκε για την καταγραφή της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών. Η κλίμακα αυτή αποτελείται από 25 αυτό – αναφορικές δηλώσεις των πέντε διαβαθμίσεων (1 – Καθόλου αληθές, 2 – Σπάνια αληθές, 3 – Κάποιες φορές αληθές, 4 – Συχνά αληθές, 5 – Σχεδόν πάντα αληθές), οι οποίες έχουν δομηθεί με βάση τη μελέτη προηγούμενων ερευνών και συγγενών με την ανθεκτικότητα εννοιολογικών κατασκευών και αντιστοιχούν στους πέντε ακόλουθους παράγοντες: (1) προσωπική επάρκεια, υψηλά κριτήρια, επιμονή, (2) εμπιστοσύνη στο προσωπικό ένστικτο, μακροθυμία όσον αφορά την αρνητική διάθεση και ενδυναμωτική επίδραση του στρες, (3) θετική αποδοχή της αλλαγής και ασφαλείς σχέσεις, (4) έλεγχος, (5) επιρροές πνευματικού χαρακτήρα. Η βαθμολόγηση γίνεται με κριτήριο το πώς έχουν αισθανθεί οι ερωτώμενοι κατά τη διάρκεια του τελευταίου μήνα και το εύρος των αποτελεσμάτων κυμαίνεται από 0 μέχρι 100, με τα υψηλότερα σκορ να υποδεικνύουν μεγαλύτερη ανθεκτικότητα. Η συγκεκριμένη κλίμακα έχει δοκιμαστεί τόσο σε γενικό πληθυσμό όσο και σε κλινικά δείγματα και έχει διαπιστωθεί ότι παρουσιάζει καλή εσωτερική συνέπεια (Cronbacha=0,89) και καλή αξιοπιστία ελέγχου – επανελέγχου (συντελεστής ενδο-συσχέτισης = 0,87). Το ερωτηματολόγιο έχει μεταφραστεί στα ελληνικά και σταθμιστεί από τους Δημητριάδου, Ε. & Σταλίκας, Α. (Μετάφραση, 2008).



#### 4.4 Στατιστική ανάλυση

Για την περιγραφή των ποσοτικών μεταβλητών χρησιμοποιήθηκαν οι μέσες τιμές (mean) και οι τυπικές αποκλίσεις (Standard Deviation = SD). Οι απόλυτες (N) και οι σχετικές (%) συχνότητες χρησιμοποιήθηκαν για την περιγραφή των ποιοτικών μεταβλητών. Για τη σύγκριση ποσοτικών μεταβλητών μεταξύ δύο ομάδων χρησιμοποιήθηκε το Student's t-test. Για τη σύγκριση ποσοτικών μεταβλητών μεταξύ περισσότερων από δύο ομάδων χρησιμοποιήθηκε παραμετρικός έλεγχος ανάλυσης διασποράς (ANOVA). Για τον έλεγχο του σφάλματος τύπου I, λόγω των πολλαπλών συγκρίσεων χρησιμοποιήθηκε η διόρθωση κατά Bonferroni, σύμφωνα με την οποία το επίπεδο σημαντικότητας είναι  $0,05/k$  ( $k$  = αριθμός των συγκρίσεων).

Για τον έλεγχο της σχέσης δύο ποσοτικών μεταβλητών χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής συσχέτισης του Pearson  $r$ . Η συσχέτιση θεωρείται χαμηλή όταν ο συντελεστής συσχέτισης κυμαίνεται από 0,1 έως 0,3, μέτρια όταν ο συντελεστής συσχέτισης κυμαίνεται από 0,3 έως 0,5 και υψηλή όταν ο συντελεστής συσχέτισης είναι μεγαλύτερος από 0,5.

Η ανάλυση γραμμικής παλινδρόμησης (linear regression analysis) χρησιμοποιήθηκε για την εύρεση ανεξάρτητων παραγόντων που σχετίζονται με τις κλίμακες συναισθηματικής νοημοσύνης και ψυχικής ανθεκτικότητας από την οποία προέκυψαν συντελεστές εξάρτησης και τα τυπικά σφάλματά τους (standard errors = SE). Τα επίπεδα σημαντικότητας είναι αμφίπλευρα και η στατιστική σημαντικότητα τέθηκε στο 0,05.

Για την ανάλυση χρησιμοποιήθηκε το πρόγραμμα SPSS 22.0.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5<sup>ο</sup>: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

### 5.1 Περιγραφική ανάλυση αποτελεσμάτων

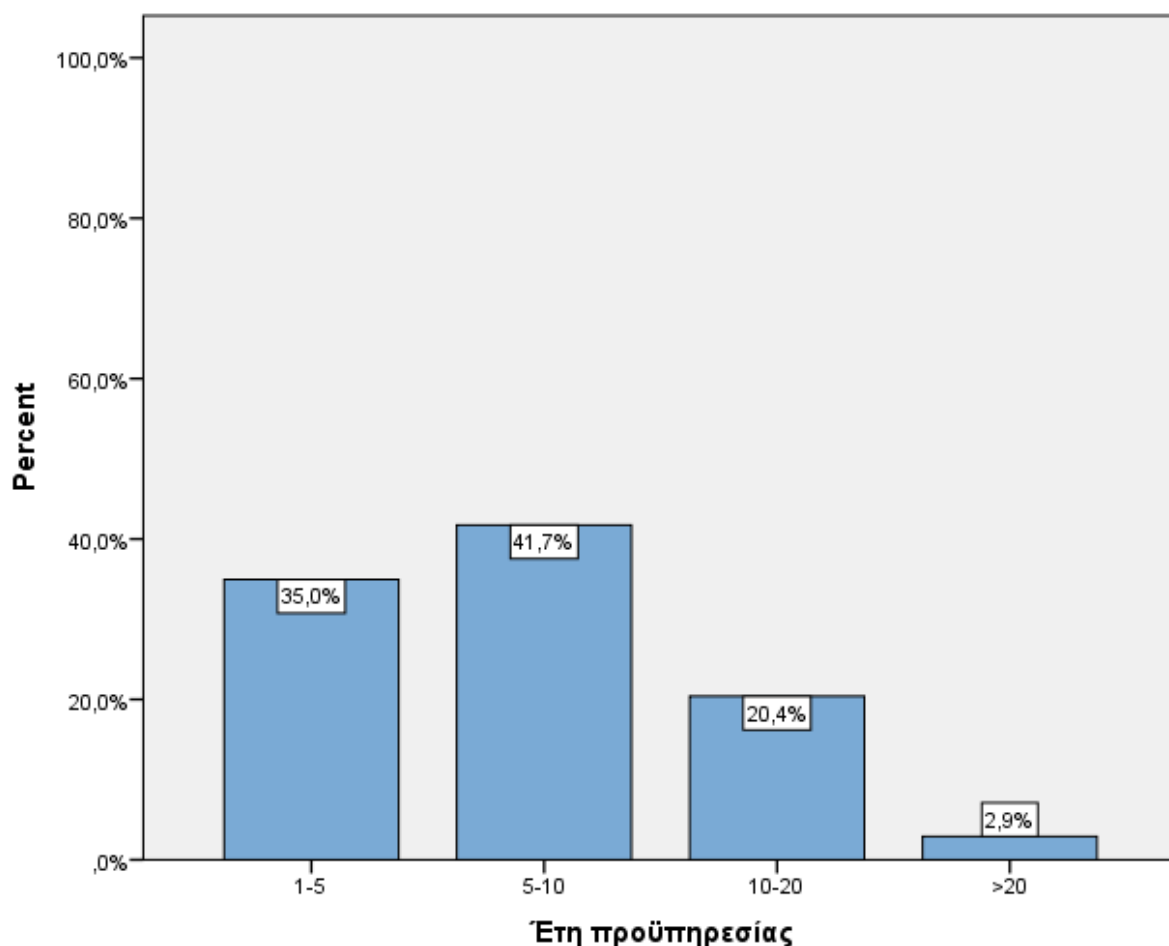
#### 5.1.1. Παρουσίαση δημογραφικών και εργασιακών στοιχείων του δείγματος

Τα δημογραφικά στοιχεία των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής καθώς και τα στοιχεία που αφορούν στην εργασία τους παρουσιάζονται στον πίνακα που ακολουθεί:

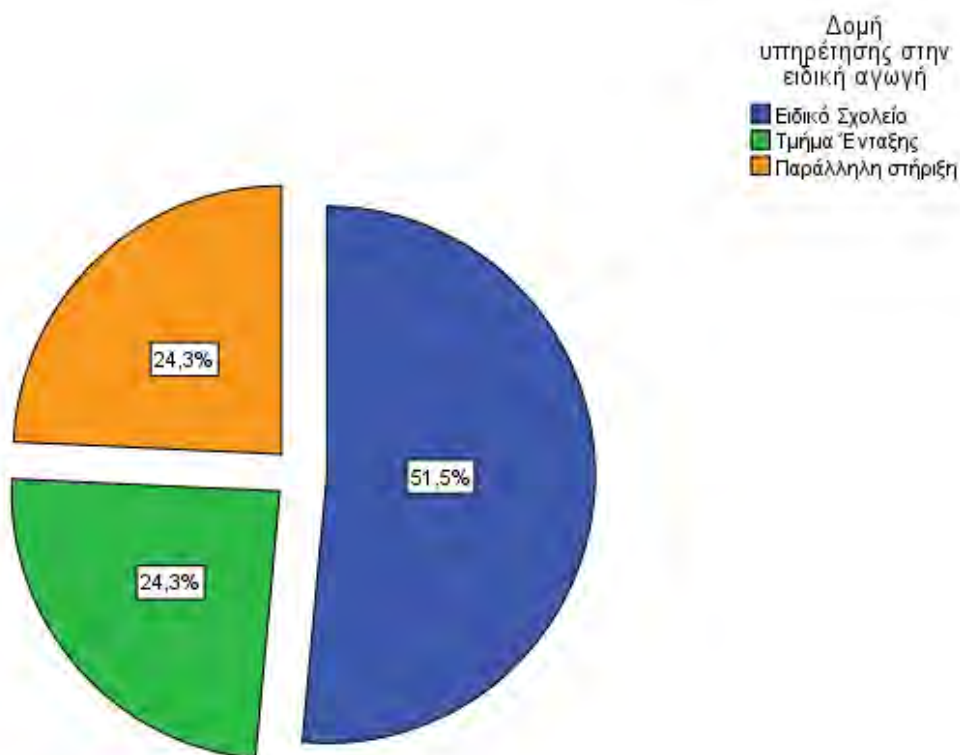
		<b>N</b>	<b>%</b>
<b>Φύλο</b>	Άντρες	15	14,6
	Γυναίκες	88	85,4
<b>Ηλικία</b>	< 30	29	28,2
	31-40	52	50,5
	41-50	19	18,4
	51-60	3	2,9
<b>Σπουδές</b>	Βασικό πτυχίο	17	16,5
	Δεύτερο πτυχίο	13	12,6
	Μεταπτυχιακό	72	69,9
	Διδακτορικό	1	1,0
<b>Βαθμίδα υπηρετήσης στην εκπαίδευση</b>	Πρωτοβάθμια	66	64,1
	Δευτεροβάθμια	37	35,9
<b>Δομή υπηρετήσης στην ειδική αγωγή</b>	Ειδικό Σχολείο	53	51,5
	Τμήμα Ένταξης	25	24,3
	Παράλληλη στήριξη	25	24,3
<b>Έτη προϋπηρεσίας</b>	1-5	36	35,0
	5-10	43	41,7
	10-20	21	20,4
	>20	3	2,9
<b>Οικογενειακή κατάσταση</b>	Έγγαμοι	55	53,4
	Άγαμοι	48	46,6
<b>Παιδιά</b>	0	66	64,1
	1	16	15,5
	2	20	19,4
	3	1	1,0

Το 85,4% των συμμετεχόντων ήταν γυναίκες και το 14,6% ήταν άνδρες. Το 50,5% ήταν ηλικίας 31 – 40 ετών. Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών είχε μεταπτυχιακές σπουδές, με το ποσοστό να είναι 69,9%. Επίσης, το 64,1% των συμμετεχόντων εργαζόταν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και το 35,9% στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Αναφορικά με τη δομή υπηρετήσης στην ειδική αγωγή προέκυψε ότι το 51,5% των εκπαιδευτικών εργαζόταν σε ειδικό σχολείο, το 24,3% σε τμήμα ένταξης και το 24,3% σε παράλληλη στήριξη. Το 41,7% των συμμετεχόντων είχε 5 – 10 έτη προϋπηρεσίας και το 35,0 % 1 – 5 έτη. Τέλος, το 53,4% του δείγματος ήταν έγγαμοι και το 64,1% δεν είχε παιδιά.

Τα έτη προϋπηρεσίας των συμμετεχόντων δίνονται στο γράφημα που ακολουθεί:



Η δομή υπηρετήσης στην ειδική αγωγή των συμμετεχόντων δίνεται στο γράφημα που ακολουθεί:



### 5. 1. 2. Διερεύνηση της συναισθηματικής νοημοσύνης

Στον πίνακα που ακολουθεί δίνονται οι βαθμολογίες στις διαστάσεις της κλίμακας συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών. Υψηλότερες τιμές υποδηλώνουν μεγαλύτερη συναισθηματική νοημοσύνη.

	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέση τιμή	SD
<b>Self - emotionappraisal</b>	3,25	7,00	5,58	0,92
<b>Emotionappraisalofother's</b>	2,50	7,00	5,53	0,90
<b>Useofemotion</b>	3,00	7,00	5,43	0,92
<b>Regulationofemotion</b>	2,75	7,00	5,05	0,95

Η βαθμολογία στη διάσταση «Self – emotion appraisal» κυμαινόταν από 3,25 έως 7,00 μονάδες, με τη μέση τιμή να είναι 5,58 μονάδες (SD=0,92 μονάδες). Ακόμα, η

βαθμολογία στη διάσταση «Emotion appraisal of other's» κυμαινόταν από 2,50 έως 7,00 μονάδες, με τη μέση τιμή να είναι 5,53 μονάδες (SD=0,90 μονάδες) και η βαθμολογία στη διάσταση «Use of emotion» κυμαινόταν από 3,00 έως 7,00 μονάδες, με τη μέση τιμή να είναι 5,43 μονάδες (SD=0,92 μονάδες). Τέλος, η βαθμολογία στη διάσταση «Regulation of emotion» κυμαινόταν από 2,75 έως 7,00 μονάδες, με τη μέση τιμή να είναι 5,05 μονάδες (SD=0,95 μονάδες).

### 5. 1. 3. Διερεύνηση της ψυχικής ανθεκτικότητας

Στον πίνακα που ακολουθεί δίνεται η βαθμολογία των εκπαιδευτικών στην κλίμακα ανθεκτικότητας. Υψηλότερες τιμές υποδηλώνουν μεγαλύτερη ψυχική ανθεκτικότητα.

	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέση τιμή	SD
<b>Βαθμολογία ανθεκτικότητας (CD-RISC)</b>	40,0	97,0	71,8	11,3

Η βαθμολογία στην κλίμακα ανθεκτικότητας κυμαινόταν από 40 έως 97 μονάδες, με τη μέση τιμή να είναι 71,8 μονάδες (SD=11,3 μονάδες). Η βαθμολόγηση γίνεται με κριτήριο το πώς έχουν αισθανθεί οι ερωτώμενοι κατά τη διάρκεια του τελευταίου μήνα και το εύρος των αποτελεσμάτων κυμαίνεται από 0 μέχρι 100, με τα υψηλότερα σκορ να υποδεικνύουν μεγαλύτερη ανθεκτικότητα. Άρα, στη συγκεκριμένη περίπτωση το 71,8 αντιστοιχεί σε μέτρια – καλή ψυχική ανθεκτικότητα.

## 5.2 Παρουσίαση των αποτελεσμάτων διάφορων στατιστικών ελέγχων

### 5. 2. 1. Συσχέτιση των διαστάσεων της κλίμακας συναισθηματικής νοημοσύνης με τα δημογραφικά και εργασιακά στοιχεία των συμμετεχόντων

Στον πίνακα που ακολουθεί δίνεται η βαθμολογία των εκπαιδευτικών στη διάσταση «Self – emotion appraisal» (SEA) ανάλογα με τα δημογραφικά και εργασιακά τους στοιχεία.

		Self – emotionappraisal		P Student's t-test
		Μέση τιμή	SD	
<b>Φύλο</b>	Άντρες	5,07	1,01	<b>0,018</b>
	Γυναίκες	5,67	0,88	
<b>Ηλικία</b>	< 30	5,67	0,63	0,212 <sup>+</sup>
	31-40	5,43	1,11	
	41-60	5,82	0,68	
<b>Σπουδές</b>	Βασικό πτυχίο	5,49	0,74	0,803 <sup>+</sup>
	Δεύτερο πτυχίο	5,71	0,58	
	Μεταπτυχιακό/ Διδακτορικό	5,58	1,01	
<b>Βαθμίδα υπηρετήσης στην εκπαίδευση</b>	Πρωτοβάθμια	5,59	0,88	0,902
	Δευτεροβάθμια	5,57	1,00	
<b>Δομή υπηρετήσης στην ειδική αγωγή</b>	Ειδικό Σχολείο	5,67	0,88	0,533 <sup>+</sup>
	Τμήμα Ένταξης	5,54	1,02	
	Παράλληλη στήριξη	5,43	0,91	
<b>Έτη προϋπηρεσίας</b>	1-5	5,73	0,63	<b>0,003<sup>+</sup></b>
	5-10	5,24	1,12	
	>10	5,98	0,67	
<b>Οικογενειακή κατάσταση</b>	Έγγαμοι	5,78	0,65	<b>0,020</b>
	Άγαμοι	5,36	1,11	
<b>Παιδιά</b>	Όχι	5,56	1,04	0,748
	Ναι	5,62	0,66	

<sup>+</sup>ANOVA

Σημαντικά υψηλότερη βαθμολογία στη διάσταση «Self – emotionappraisal», υποδηλώνοντας μεγαλύτερη συναισθηματική νοημοσύνη στον τομέα της κατανόησης των συναισθημάτων τους, είχαν οι γυναίκες και οι έγγαμοι. Επίσης, βρέθηκε να διαφέρει σημαντικά η βαθμολογία στη διάσταση αυτή ανάλογα με τα έτη προϋπηρεσίας. Συγκεκριμένα, μετά τη διόρθωση κατά Bonferroni βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί με 5-10 έτη προϋπηρεσίας είχαν σημαντικά χαμηλότερη βαθμολογία, δηλαδή λιγότερη συναισθηματική νοημοσύνη στον τομέα αυτό, σε σύγκριση τόσο με τους εκπαιδευτικούς με το πολύ 5 έτη προϋπηρεσίας ( $p=0,044$ ) όσο και με τους εκπαιδευτικούς με πάνω από 10 έτη προϋπηρεσίας ( $p=0,004$ ).

Στη συνέχεια έγινε **πολυπαραγοντική γραμμική παλινδρόμηση** με εξαρτημένη μεταβλητή τη βαθμολογία στη διάσταση «Self – emotion appraisal» και σαν ανεξάρτητες τα δημογραφικά και εργασιακά στοιχεία των εκπαιδευτικών, τα αποτελέσματα της οποίας δίνονται στον πίνακα που ακολουθεί:

		$\beta^+$	SE <sup>++</sup>	P
<b>Φύλο</b>	Άντρες (αναφορά)			
	Γυναίκες	0,65	0,32	<b>0,049</b>
<b>Ηλικία</b>	41-60 (αναφορά)			
	< 30	-0,06	0,35	0,874
	31-40	-0,21	0,25	0,399
<b>Σπουδές</b>	Βασικό πτυχίο (αναφορά)			
	Δεύτερο πτυχίο	0,09	0,37	0,803
	Μεταπτυχιακό/ Διδακτορικό	0,34	0,26	0,185
<b>Βαθμίδα υπηρετήσης στην εκπαίδευση</b>	Πρωτοβάθμια (αναφορά)			
	Δευτεροβάθμια	-0,20	0,26	0,451
<b>Δομή υπηρετήσης στην ειδική αγωγή</b>	Ειδικό Σχολείο (αναφορά)			
	Τμήμα Ένταξης	-0,36	0,28	0,210
	Παράλληλη στήριξη	-0,33	0,30	0,273
<b>Έτη προϋπηρεσίας</b>	1-5 (αναφορά)			
	5-10	-0,61	0,23	<b>0,009</b>
<b>Οικογενειακή κατάσταση</b>	>10	0,19	0,39	0,629
	Έγγαμοι (αναφορά)			
	Άγαμοι	-0,50	0,24	<b>0,036</b>
<b>Παιδιά</b>	Όχι (αναφορά)			
	Ναι	-0,37	0,27	0,171

<sup>+</sup> συντελεστής εξάρτησης <sup>++</sup> τυπικό σφάλμα

Τα έτη προϋπηρεσίας, το φύλο και η οικογενειακή κατάσταση βρέθηκαν να σχετίζονται ανεξάρτητα με τη βαθμολογία στη διάσταση «Self – emotion appraisal». Συγκεκριμένα:

- Οι εκπαιδευτικοί με 5-10 έτη προϋπηρεσίας είχαν κατά 0,61 μονάδες χαμηλότερη βαθμολογία, δηλαδή χειρότερη συναισθηματική νοημοσύνη στον τομέα αυτό, σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς με το πολύ 5 έτη προϋπηρεσίας.
- Οι άγαμοι είχαν κατά 0,50 μονάδες χαμηλότερη βαθμολογία σε σύγκριση με τους έγγαμους.

- Οι γυναίκες είχαν κατά 0,65 μονάδες υψηλότερη βαθμολογία σε σύγκριση με τους άνδρες.

Στον πίνακα που ακολουθεί δίνεται η βαθμολογία των εκπαιδευτικών στη διάσταση «*Emotion appraisal of others*» (OEA) ανάλογα με τα δημογραφικά και εργασιακά τους στοιχεία.

		Emotionappraisal of others		P Student's t-test
		Μέση τιμή	SD	
<b>Φύλο</b>	Άντρες	5,12	1,17	0,056
	Γυναίκες	5,60	0,84	
<b>Ηλικία</b>	< 30	5,53	0,66	<b>0,021+</b>
	31-40	5,34	1,09	
	41-60	5,97	0,45	
<b>Σπουδές</b>	Βασικό πτυχίο	5,46	0,53	0,929+
	Δεύτερο πτυχίο	5,58	0,62	
	Μεταπτυχιακό/ Διδακτορικό	5,53	1,01	
<b>Βαθμίδα υπηρετήσης στην εκπαίδευση</b>	Πρωτοβάθμια	5,36	0,82	<b>0,013</b>
	Δευτεροβάθμια	5,82	0,98	
<b>Δομή υπηρετήσης στην ειδική αγωγή</b>	Ειδικό Σχολείο	5,78	0,78	<b>0,007+</b>
	Τμήμα Ένταξης	5,37	0,90	
	Παράλληλη στήριξη	5,14	0,99	
<b>Έτη προϋπηρεσίας</b>	1-5	5,83	0,55	<b>0,007+</b>
	5-10	5,21	1,17	
	>10	5,65	0,55	
<b>Οικογενειακή κατάσταση</b>	Έγγαμοι	5,63	0,63	0,207
	Άγαμοι	5,41	1,13	
<b>Παιδιά</b>	Όχι	5,50	1,03	0,649
	Ναι	5,58	0,62	

<sup>+</sup>ANOVA

Σημαντικά υψηλότερη βαθμολογία στη διάσταση «Emotionappraisal of others», υποδηλώνοντας μεγαλύτερη συναισθηματική νοημοσύνη στον τομέα της αντίληψης των συναισθημάτων των άλλων, είχαν οι εκπαιδευτικοί που εργάζονταν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Επίσης, βρέθηκε να διαφέρει σημαντικά η βαθμολογία στη διάσταση αυτή ανάλογα με την ηλικία, το δομή υπηρετήσης στην ειδική αγωγή και τα έτη προϋπηρεσίας. Συγκεκριμένα, μετά τη διόρθωση κατά Bonferroni βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που ήταν 41-



60 ετών είχαν σημαντικά υψηλότερη βαθμολογία, δηλαδή περισσότερη συναισθηματική νοημοσύνη στον τομέα αυτό, σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς που ήταν 31-40 ετών ( $p=0,017$ ). Ακόμα, οι εκπαιδευτικοί που εργάζονταν σε παράλληλη στήριξη είχαν σημαντικά λιγότερη συναισθηματική νοημοσύνη στον τομέα αυτό σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς που εργάζονταν σε ειδικό σχολείο ( $p=0,009$ ). Τέλος, οι εκπαιδευτικοί με 5-10 έτη προϋπηρεσίας είχαν σημαντικά χαμηλότερη βαθμολογία, δηλαδή λιγότερη συναισθηματική νοημοσύνη στον τομέα αυτό, σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς με το πολύ 5 έτη προϋπηρεσίας ( $p=0,006$ ).

Στη συνέχεια έγινε **πολυπαραγοντική γραμμική παλινδρόμηση** με εξαρτημένη μεταβλητή τη βαθμολογία στη διάσταση «Emotion appraisal of others» και σαν ανεξάρτητες τα δημογραφικά και εργασιακά στοιχεία των εκπαιδευτικών, τα αποτελέσματα της οποίας δίνονται στον πίνακα που ακολουθεί:

		<b><math>\beta+</math></b>	<b>SE++</b>	<b>P</b>
<b>Φύλο</b>	Άντρες (αναφορά)			
	Γυναίκες	0,61	0,31	0,053
<b>Ηλικία</b>	41-60 (αναφορά)			
	< 30	-0,22	0,33	0,501
	31-40	-0,43	0,24	0,072
<b>Σπουδές</b>	Βασικό πτυχίο (αναφορά)			
	Δεύτερο πτυχίο	0,00	0,35	0,999
	Μεταπτυχιακό/ Διδακτορικό	0,25	0,24	0,310
<b>Βαθμίδα υπηρετήσης στην εκπαίδευση</b>	Πρωτοβάθμια (αναφορά)			
	Δευτεροβάθμια	0,03	0,25	0,920
<b>Δομή υπηρετήσης στην ειδική αγωγή</b>	Ειδικό Σχολείο (αναφορά)			
	Τμήμα Ένταξης	-0,25	0,27	0,358
	Παράλληλη στήριξη 1-5 (αναφορά)	-0,61	0,29	<b>0,038</b>
<b>Έτη προϋπηρεσίας</b>	5-10	-0,80	0,22	<b>&lt;0,001</b>
	>10	-0,51	0,37	0,179
<b>Οικογενειακή κατάσταση</b>	Έγγαμοι (αναφορά)			
	Άγαμοι	-0,23	0,23	0,308

Παιδιά	Όχι (αναφορά)		
	Ναι	0,05	0,26

<sup>+</sup> συντελεστής εξάρτησης <sup>++</sup> τυπικό σφάλμα

Η δομή υπηρετήσης στην ειδική αγωγή και τα έτη προϋπηρεσίας βρέθηκαν να σχετίζονται ανεξάρτητα με τη βαθμολογία στη διάσταση «Emotion appraisal of others». Συγκεκριμένα:

- Οι εκπαιδευτικοί που εργάζονταν στην παράλληλη στήριξη είχαν κατά 0,61 μονάδες χαμηλότερη βαθμολογία, δηλαδή χειρότερη συναισθηματική νοημοσύνη στον τομέα αυτό, σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς που εργάζονταν σε ειδικό σχολείο.
- Οι εκπαιδευτικοί με 5-10 έτη προϋπηρεσίας είχαν κατά 0,80 μονάδες χαμηλότερη βαθμολογία σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς με το πολύ 5 έτη προϋπηρεσίας.

Στον πίνακα που ακολουθεί δίνεται η βαθμολογία των εκπαιδευτικών στη διάσταση «Use of emotion» (UOE) ανάλογα με τα δημογραφικά και εργασιακά τους στοιχεία.

		Use of emotion		P Student's t-test
		Μέση τιμή	SD	
Φύλο	Άντρες	4,92	0,78	<b>0,018</b>
	Γυναίκες	5,52	0,92	
Ηλικία	< 30	5,45	0,91	0,277+
	31-40	5,32	0,95	
	41-60	5,69	0,84	
Σπουδές	Βασικό πτυχίο	5,25	1,10	0,366+
	Δεύτερο πτυχίο	5,21	0,88	
	Μεταπτυχιακό/ Διδακτορικό	5,52	0,88	
Βαθμίδα υπηρετήσης στην εκπαίδευση	Πρωτοβάθμια	5,42	0,88	0,838
	Δευτεροβάθμια	5,46	1,00	
Δομή υπηρετήσης στην ειδική αγωγή	Ειδικό Σχολείο	5,40	0,95	0,702+
	Τμήμα Ένταξης	5,57	0,86	
	Παράλληλη στήριξη	5,38	0,94	
Έτη προϋπηρεσίας	1-5	5,65	0,74	<b>0,029+</b>
	5-10	5,15	1,06	
	>10	5,63	0,79	
Οικογενειακή κατάσταση	Έγγαμοι	5,66	0,78	<b>0,007</b>
	Άγαμοι	5,18	1,01	
Παιδιά	Όχι	5,36	1,01	0,250
	Ναι	5,57	0,74	

<sup>+</sup> ANOVA

Σημαντικά υψηλότερη βαθμολογία στη διάσταση «Use of emotion», υποδηλώνοντας μεγαλύτερη συναισθηματική νοημοσύνη στον τομέα της διαχείρισης των συναισθημάτων τους, είχαν οι γυναίκες και οι έγγαμοι. Επίσης, βρέθηκε να διαφέρει σημαντικά η βαθμολογία στη διάσταση αυτή ανάλογα με τα έτη προϋπηρεσίας. Συγκεκριμένα, μετά τη διόρθωση κατά Bonferroni βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί με 5-10 έτη προϋπηρεσίας είχαν σημαντικά χαμηλότερη βαθμολογία, δηλαδή λιγότερη συναισθηματική νοημοσύνη στον τομέα αυτό, σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς με το πολύ 5 έτη προϋπηρεσίας ( $p=0,049$ ).

Στη συνέχεια έγινε **πολυπαραγοντική γραμμική παλινδρόμηση** με εξαρτημένη μεταβλητή τη βαθμολογία στη διάσταση «Use of emotion» και σαν ανεξάρτητες τα δημογραφικά και εργασιακά στοιχεία των εκπαιδευτικών, τα αποτελέσματα της οποίας δίνονται στον πίνακα που ακολουθεί:

		<b><math>\beta</math><sup>+</sup></b>	<b>SE<sup>++</sup></b>	<b>P</b>
<b>Φύλο</b>	Άντρες (αναφορά)			
	Γυναίκες	0,79	0,32	<b>0,016</b>
<b>Ηλικία</b>	41-60 (αναφορά)			
	< 30	-0,42	0,35	0,230
	31-40	-0,47	0,25	0,063
<b>Σπουδές</b>	Βασικό πτυχίο (αναφορά)			
	Δεύτερο πτυχίο	0,11	0,37	0,761
	Μεταπτυχιακό/ Διδακτορικό	0,41	0,26	0,150
<b>Βαθμίδα υπηρετήσης στην εκπαίδευση</b>	Πρωτοβάθμια (αναφορά)			
	Δευτεροβάθμια	-0,06	0,26	0,822
<b>Δομή υπηρετήσης στην ειδική αγωγή</b>	Ειδικό Σχολείο (αναφορά)			
	Τμήμα Ένταξης	0,21	0,28	0,449
	Παράλληλη στήριξη	0,04	0,30	0,904
<b>Έτη προϋπηρεσίας</b>	1-5 (αναφορά)			
	5-10	-0,77	0,23	<b>0,001</b>
	>10	-0,50	0,39	0,209
<b>Οικογενειακή κατάσταση</b>	Έγγαμοι (αναφορά)			
	Άγαμοι	-0,41	0,24	0,086
<b>Παιδιά</b>	Όχι (αναφορά)			
	Ναι	0,00	0,27	0,989

<sup>+</sup> συντελεστής εξάρτησης <sup>++</sup> τυπικό σφάλμα

Το φύλο και τα έτη προϋπηρεσίας βρέθηκαν να σχετίζονται ανεξάρτητα με τη βαθμολογία στη διάσταση «Use of emotion». Συγκεκριμένα:

- Οι γυναίκες είχαν κατά 0,79 μονάδες υψηλότερη βαθμολογία, δηλαδή καλύτερη συναισθηματική νοημοσύνη στον τομέα αυτό, σε σύγκριση με τους άντρες.
- Οι εκπαιδευτικοί με 5-10 έτη προϋπηρεσίας είχαν κατά 0,77 μονάδες χαμηλότερη βαθμολογία, δηλαδή χειρότερη συναισθηματική νοημοσύνη στον τομέα αυτό, σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς με το πολύ 5 έτη προϋπηρεσίας.

Στον πίνακα που ακολουθεί δίνεται η βαθμολογία των εκπαιδευτικών στη διάσταση «Regulation of emotion» (ROE) ανάλογα με τα δημογραφικά και εργασιακά τους στοιχεία.

		Regulation of emotion		P Student's t-test
		Μέση τιμή	SD	
Φύλο	Άντρες	4,60	0,78	0,045
	Γυναίκες	5,14	0,96	
Ηλικία	< 30	5,24	0,72	0,154+
	31-40	4,87	0,97	
	41-60	5,22	1,10	
Σπουδές	Βασικό πτυχίο	5,03	0,87	0,208+
	Δεύτερο πτυχίο	5,48	0,91	
	Μεταπτυχιακό/ Διδακτορικό	4,98	0,96	
Βαθμίδα υπηρετήσεως στην εκπαίδευση	Πρωτοβάθμια	5,05	0,79	0,949
	Δευτεροβάθμια	5,04	1,19	
Δομή υπηρετήσεως στην ειδική αγωγή	Ειδικό Σχολείο	5,17	1,02	0,416+
	Τμήμα Ένταξης	4,88	0,94	
	Παράλληλη στήριξη	4,97	0,78	
Έτη προϋπηρεσίας	1-5	5,05	0,78	0,631+
	5-10	4,97	1,10	
	>10	5,20	0,88	
Οικογενειακή κατάσταση	Έγγαμοι	5,10	0,92	0,592
	Άγαμοι	4,99	0,98	
Παιδιά	Όχι	5,06	1,03	0,906
	Ναι	5,03	0,78	

+ANOVA

Οι γυναίκες είχαν υψηλότερη βαθμολογία στη διάσταση «Regulation of emotion», δηλαδή καλύτερη συναισθηματική νοημοσύνη στον τομέα της ρύθμισης των συναισθημάτων τους, σε σύγκριση με τους άντρες.

Στη συνέχεια έγινε **πολυπαραγοντική γραμμική παλινδρόμηση** με εξαρτημένη μεταβλητή τη βαθμολογία στη διάσταση «Regulation of emotion» και σαν ανεξάρτητες τα δημογραφικά και εργασιακά στοιχεία των εκπαιδευτικών, τα αποτελέσματα της οποίας δίνονται στον πίνακα που ακολουθεί:

		<b>β+</b>	<b>SE++</b>	<b>P</b>
<b>Φύλο</b>	Άντρες (αναφορά)			
	Γυναίκες	0,67	0,33	<b>0,043</b>
<b>Ηλικία</b>	41-60 (αναφορά)			
	< 30	-0,10	0,40	0,795
	31-40	-0,29	0,28	0,310
<b>Σπουδές</b>	Βασικό πτυχίο (αναφορά)			
	Δεύτερο πτυχίο	0,41	0,42	0,325
	Μεταπτυχιακό/ Διδακτορικό	0,08	0,29	0,777
<b>Βαθμίδα υπηρετήσης στην εκπαίδευση</b>	Πρωτοβάθμια (αναφορά)			
	Δευτεροβάθμια	-0,29	0,30	0,342
	Ειδικό Σχολείο (αναφορά)			
<b>Δομή υπηρετήσης στην ειδική αγωγή</b>	Τμήμα Ένταξης	-0,30	0,32	0,353
	Παράλληλη στήριξη	-0,22	0,34	0,523
	1-5 (αναφορά)			
<b>Έτη προϋπηρεσίας</b>	5-10	-0,15	0,26	0,560
	>10	-0,02	0,45	0,967
<b>Οικογενειακή κατάσταση</b>	Έγγαμοι (αναφορά)			
	Άγαμοι	0,02	0,27	0,935
<b>Παιδιά</b>	Όχι (αναφορά)			
	Ναι	-0,15	0,30	0,620

<sup>+</sup> συντελεστής εξάρτησης <sup>++</sup> τυπικό σφάλμα

Το φύλο βρέθηκε να σχετίζεται ανεξάρτητα με τη βαθμολογία στη διάσταση «Regulation of emotion» Συγκεκριμένα:

- Οι γυναίκες είχαν κατά 0,67 μονάδες υψηλότερη βαθμολογία, δηλαδή καλύτερη συναισθηματική νοημοσύνη στον τομέα αυτό, σε σύγκριση με τους άντρες.

**5. 2. 2.Συσχέτιση των διαστάσεων της κλίμακας ψυχικής ανθεκτικότητας με τα δημογραφικά και εργασιακά στοιχεία των συμμετεχόντων.**

Στον πίνακα που ακολουθεί δίνεται η βαθμολογία των εκπαιδευτικών στην κλίμακα ανθεκτικότητας ανάλογα με τα δημογραφικά και εργασιακά τους στοιχεία.

		Βαθμολογία ανθεκτικότητας (CD-RISC)		P Student's t-test
		Μέση τιμή	SD	
Φύλο	Άντρες	63,40	8,95	<b>0,001</b>
	Γυναίκες	73,28	11,02	
Ηλικία	< 30	70,79	10,58	0,748+
	31-40	72,67	11,72	
	41-60	71,27	11,39	
Σπουδές	Βασικό πτυχίο	72,76	12,92	0,870+
	Δεύτερο πτυχίο	72,77	9,86	
	Μεταπτυχιακό/ Διδακτορικό	71,47	11,22	
Βαθμίδα υπηρετήσης στην εκπαίδευση	Πρωτοβάθμια	72,23	9,85	0,647
	Δευτεροβάθμια	71,16	13,54	
Δομή υπηρετήσης στην ειδική αγωγή	Ειδικό Σχολείο	71,87	11,32	0,999+
	Τμήμα Ένταξης	71,88	12,56	
	Παράλληλη στήριξη	71,76	10,19	
Έτη προϋπηρεσίας	1-5	69,89	11,31	0,258+
	5-10	71,84	11,69	
	>10	74,79	10,16	
Οικογενειακή κατάσταση	Έγγαμοι	74,65	8,94	<b>0,006</b>
	Άγαμοι	68,63	12,79	
Παιδιά	Όχι	69,86	11,87	<b>0,016</b>
	Ναι	75,38	9,22	

<sup>+</sup>ANOVA

- Σημαντικά υψηλότερη βαθμολογία στην κλίμακα ανθεκτικότητας, υποδηλώνοντας μεγαλύτερη ανθεκτικότητα, είχαν οι γυναίκες, οι έγγαμοι και οι εκπαιδευτικοί που είχαν παιδιά.

Στη συνέχεια έγινε **πολυπαραγοντική γραμμική παλινδρόμηση** με εξαρτημένη μεταβλητή τη βαθμολογία στην κλίμακα ανθεκτικότητας και σαν ανεξάρτητες τα δημογραφικά και εργασιακά στοιχεία των εκπαιδευτικών καθώς και τις διαστάσεις συναισθηματικής νοημοσύνης, τα αποτελέσματα της οποίας δίνονται στον πίνακα που ακολουθεί:

		<b>β+</b>	<b>SE++</b>	<b>P</b>
<b>Φύλο</b>	Άντρες (αναφορά)			
	Γυναίκες	6,74	1,92	<b>0,001</b>
<b>Ηλικία</b>	41-60 (αναφορά)			
	< 30	2,92	2,63	0,270
	31-40	0,57	2,49	0,819
<b>Σπουδές</b>	Βασικό πτυχίο (αναφορά)			
	Δεύτερο πτυχίο	-1,42	2,77	0,610
	Μεταπτυχιακό/ Διδακτορικό	-3,30	1,97	0,098
<b>Βαθμίδα υπηρετήσης στην εκπαίδευση</b>	Πρωτοβάθμια (αναφορά)			
	Δευτεροβάθμια	0,09	2,00	0,966
<b>Δομή υπηρετήσης στην ειδική αγωγή</b>	Ειδικό Σχολείο (αναφορά)			
	Τμήμα Ένταξης	-2,84	2,19	0,209
	Παράλληλη στήριξη 1-5 (αναφορά)	2,47	2,34	0,295
<b>Έτη προϋπηρεσίας</b>	5-10	1,05	1,87	0,576
	>10	2,38	2,07	0,254
<b>Οικογενειακή κατάσταση</b>	Έγγαμοι (αναφορά)			
	Άγαμοι	-7,01	1,91	<b>&lt;0,001</b>
<b>Παιδιά</b>	Όχι (αναφορά)			
	Ναι	6,60	3,10	<b>0,036</b>
<b>Selfemotionappraisal</b>		-0,45	1,50	0,764
<b>Emotionappraisalofothers</b>		0,96	1,31	0,463
<b>Useofemotion</b>		8,94	1,19	<b>&lt;0,001</b>
<b>Regulationofemotion</b>		2,20	1,03	<b>0,036</b>

<sup>+</sup>συντελεστής εξάρτησης <sup>++</sup>τυπικό σφάλμα

Το φύλο, η οικογενειακή κατάσταση, το αν είχαν παιδιά και οι διαστάσεις «Useofemotion» και «Regulationofemotion» βρέθηκαν να σχετίζονται ανεξάρτητα με τη βαθμολογία στην κλίμακα ανθεκτικότητας. Συγκεκριμένα:

- Οι γυναίκες είχαν κατά 6,74 μονάδες υψηλότερη βαθμολογία, δηλαδή περισσότερη ανθεκτικότητα, σε σύγκριση με τους άντρες.
- Οι άγαμοι είχαν κατά 7,01 μονάδες χαμηλότερη βαθμολογία σε σύγκριση με τους έγγαμους.
- Οι εκπαιδευτικοί με παιδιά είχαν κατά 6,60 μονάδες υψηλότερη βαθμολογία σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς χωρίς παιδιά.
- Όσο υψηλότερη ήταν η νοημοσύνη των εκπαιδευτικών στη διάσταση «Use of emotion» τόσο μεγαλύτερη ήταν η ανθεκτικότητά τους.
- Όσο υψηλότερη ήταν η νοημοσύνη των εκπαιδευτικών στη διάσταση «Regulation of emotion» τόσο μεγαλύτερη ήταν η ανθεκτικότητά τους.

### 5. 2. 3. Συσχέτιση της συναισθηματικής νοημοσύνης με την ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών

Στον πίνακα που ακολουθεί δίνονται οι συντελεστές συσχέτισης του Pearson μεταξύ της κλίμακας ανθεκτικότητας και των διαστάσεων της κλίμακας συναισθηματικής νοημοσύνης.

	Βαθμολογία ανθεκτικότητας (CD-RISC)	
	r	P
<b>Self – emotionappraisal</b>	0,60	<0,001
<b>Emotionappraisalofothers</b>	0,50	<0,001
<b>Useofemotion</b>	0,74	<0,001
<b>Regulationofemotion</b>	0,62	<0,001

Υπήρξε σημαντική θετική συσχέτιση της κλίμακας ανθεκτικότητας με όλες τις διαστάσεις της κλίμακας συναισθηματικής νοημοσύνης. Συνεπώς, όσο μεγαλύτερη συναισθηματική νοημοσύνη είχαν οι εκπαιδευτικοί, τόσο μεγαλύτερη ήταν και η ψυχική ανθεκτικότητά τους.



## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6<sup>ο</sup> :ΣΥΖΗΤΗΣΗ

### 6.1 Σύγκριση των αποτελεσμάτων της έρευνας με άλλες μελέτες από την ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία

Ο σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν να διερευνηθεί η ικανότητα συναισθηματικής νοημοσύνης και οι επιμέρους διαστάσεις της (αναγνώριση των συναισθημάτων του εαυτού, αντίληψη των συναισθημάτων των άλλων, διαχείριση των συναισθημάτων του εαυτού και ρύθμιση των συναισθημάτων του εαυτού) στους εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Ταυτόχρονα, εξετάστηκε η σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής με την ψυχική ανθεκτικότητα που αυτοί επιδεικνύουν.

Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα αφορούσε στην επίδραση των δημογραφικών και εργασιακών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών στο επίπεδο της συναισθηματικής τους νοημοσύνης. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι γυναίκες, οι έγγαμοι και εκείνοι με προϋπηρεσία μεγαλύτερη των 10 ετών είχαν σημαντικά υψηλότερη βαθμολογία στην κλίμακα της αναγνώρισης των συναισθημάτων τους. Στη διάσταση της αντίληψης των συναισθημάτων των άλλων προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί που εργάζονταν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, οι εκπαιδευτικοί ηλικίας 41 – 60 ετών, οι εκπαιδευτικοί που εργάζονταν σε ειδικό σχολείο και οι εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία 1 – 5 έτη είχαν σημαντικά υψηλότερη βαθμολογία. Στην τρίτη διάσταση της συναισθηματικής νοημοσύνης που αφορά στην ικανότητα διαχείρισης των συναισθημάτων του εαυτού διαπιστώθηκε ότι καλύτερη επίδοση είχαν οι γυναίκες και οι έγγαμοι. Τέλος, η μεταβλητή του φύλου φάνηκε να επηρέασε σημαντικά την ικανότητα ρύθμισης των συναισθημάτων. Συγκεκριμένα, οι γυναίκες σημείωσαν σημαντικά υψηλότερη βαθμολογία στη διάσταση αυτή. Αναφορικά με τη μεταβλητή του φύλου και της προϋπηρεσίας, ορισμένες έρευνες έχουν καταλήξει σε παρόμοια αποτελέσματα. Ειδικότερα, έρευνες των Pau&Croucher, 2003, Schutte et al., 1998, βρίσκουν πως οι γυναίκες εμφανίζουν υψηλότερο βαθμό συναισθηματικής νοημοσύνης από τους άνδρες. Επίσης, η Platsidou (2010) βρήκε στατιστικά σημαντική διαφορά στην κλίμακα της διαχείρισης των συναισθημάτων με τις γυναίκες να έχουν υψηλότερο μέσο όρο από τους άνδρες. Επιπλέον, φαίνεται ότι όσο μεγαλύτερη είναι η προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής τόσο περισσότερο φαίνεται να επηρεάζεται η ικανότητά τους να αναγνωρίζουν τα συναισθήματά τους και να αντιλαμβάνονται τα συναισθήματα των άλλων.

Σύμφωνα με τους Goleman (1996) και Bar – On (2006), η συναισθηματική νοημοσύνη αποκτιέται και αναπτύσσεται μέσω της μάθησης και της εμπειρίας και μπορεί να βελτιώνεται με την πάροδο του χρόνου μέσω της εξάσκησης και του προγραμματισμού (Goleman, 1996, Bar–On, 2006).

Ο δεύτερος ερευνητικός στόχος ήταν η επίδραση των δημογραφικών και εργασιακών στοιχείων στο επίπεδο της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής. Κατά την εξέταση της επίδρασης της μεταβλητής του φύλου, διαπιστώθηκε ότι οι γυναίκες είχαν μεγαλύτερη ψυχική ανθεκτικότητα έναντι των ανδρών με στατιστικά σημαντική διαφορά. Παρόμοια αποτελέσματα είχε και η έρευνα των Beit – Hallahmi&Argyle (1997) καθώς και άλλες έρευνες (Hu, Zhang&Wang, 2015, Tugade&Fredrickson, 2004), στις οποίες φαίνεται ότι οι γυναίκες υπερτερούν στο σύνολο της ψυχικής ανθεκτικότητας. Επίσης, σε παρόμοιο αποτέλεσμα κατέληξε και η έρευνα των Botou, Mylonakou–Keke, Kalouri&Tsergas (2017) όπου οι γυναίκες εκπαιδευτικοί έδειξαν μεγαλύτερη ψυχική ανθεκτικότητα από τους άνδρες. Το εύρημα αυτό μπορεί να ερμηνευθεί από το γεγονός ότι οι γυναίκες αναλαμβάνουν σε σημαντικό βαθμό την ανατροφή των παιδιών και αντιμετωπίζουν τις δυσκολίες που προκύπτουν με ανοχή και αποτελεσματικότητα. Επιπλέον, στην παρούσα έρευνα διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής που είναι έγγαμοι και έχουν παιδιά είχαν σημαντικά υψηλότερη βαθμολογία στην κλίμακα της ψυχικής ανθεκτικότητας. Το εύρημα αυτό συμφωνεί και με ευρήματα άλλων ερευνών, σύμφωνα με τα οποία εντός του οικογενειακού πλαισίου αναπτύσσεται μεγαλύτερη ψυχική ανθεκτικότητα και τα μέλη επηρεάζονται θετικά από τις καλές οικογενειακές σχέσεις με αποτέλεσμα να μπορούν να προσαρμοστούν στις προκλητικές συνθήκες της ζωής σε σημαντικό βαθμό (Luthar, Cicchetti&Becker, 2000, Masten&Reed, 2005). Στην παρούσα μελέτη βρέθηκε ότι η ψυχική ανθεκτικότητα δε σχετίζεται με την ηλικία και τα έτη προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών. Παρόμοια ευρήματα παρουσίασε και η έρευνα της Σιούρλα (2018). Αντίθετα, άλλες έρευνες υποστηρίζουν ότι η ηλικία και τα έτη προϋπηρεσίας έχουν θετική συσχέτιση με την ψυχική ανθεκτικότητα (Day&Gu, 2010, Pearce&Morrison, 2011). Η διαφορά αυτή στα ευρήματα ίσως οφείλεται στο ότι στην παρούσα έρευνα το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων ήταν ηλικίας 31 – 40 ετών και οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής είχαν προϋπηρεσία 5 – 10 έτη.

Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα αφορά στη μελέτη της σχέσης μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης και της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών ειδικής

αγωγής. Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης με την ψυχική ανθεκτικότητα. Μάλιστα, υπήρξε θετική συσχέτιση της κλίμακας ψυχικής ανθεκτικότητας με όλες τις διαστάσεις της κλίμακας συναισθηματικής νοημοσύνης. Συνεπώς, όσο μεγαλύτερη συναισθηματική νοημοσύνη είχαν οι εκπαιδευτικοί, τόσο μεγαλύτερη ήταν και η ψυχική ανθεκτικότητά τους. Η συναισθηματική νοημοσύνη συνδέεται με τα συναισθήματα του ατόμου και τον τρόπο που τα διαχειρίζεται, έτσι ώστε να μπορεί να κατανοήσει τόσο τους άλλους όσο και τον εαυτό του. Με τον τρόπο αυτό μπορεί να διαχειριστεί αποτελεσματικά τις επιτυχίες και τις αποτυχίες του καθώς και να ανταπεξέλθει σε αντίξοες και δύσκολες συνθήκες. Συνεπώς, το άτομο θα είναι ψυχικά ανθεκτικό. Τα στοιχεία της διεθνούς και ελληνικής βιβλιογραφίας που εξετάζουν τη συσχέτιση της συναισθηματικής νοημοσύνης με την ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής είναι ελλιπή. Ωστόσο, τα ευρήματα της παρούσας έρευνας συμφωνούν με εκείνα που προέκυψαν στην έρευνα της Νέστορα Ι. (2017). Συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε ότι είναι περισσότερο ψυχικά ανθεκτικοί οι εκπαιδευτικοί που έχουν υψηλές ικανότητες συναισθηματικής νοημοσύνης, δηλαδή κατανοούν πώς αισθάνονται οι ίδιοι, αναγνωρίζουν τα συναισθήματα των άλλων, διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους για να πετύχουν τους στόχους τους και ρυθμίζουν τα συναισθήματά τους. Τα ευρήματα αυτά μπορούν υποστηριχθούν από τη θεωρητική τεκμηρίωση ότι η συναισθηματική αλληλεπίδραση διευκολύνει την κοινωνική υποστήριξη μέσω της ανάπτυξης κοινωνικών δικτύων και καλών διαπροσωπικών σχέσεων (Sieppel et al., 2015). Επομένως, η ρύθμιση και η χρήση των συναισθημάτων είναι απαραίτητες ικανότητες για την ανάπτυξη θετικών διαπροσωπικών σχέσεων που δρουν υποστηρικτικά και ενισχύουν την ψυχική ανθεκτικότητα του ατόμου.

Τέλος, το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα αφορά στη μελέτη της προβλεπτικής ικανότητας της συναισθηματικής νοημοσύνης και των δημογραφικών χαρακτηριστικών στην ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής. Η στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων έδειξε ότι οι διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης που αφορούν στην ικανότητα διαχείρισης και ρύθμισης των συναισθημάτων αποτελούν προβλεπτικούς παράγοντες της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα, φάνηκε ότι όσο υψηλότερη ήταν η νοημοσύνη των εκπαιδευτικών στις διαστάσεις διαχείρισης και ρύθμισης των συναισθημάτων τόσο μεγαλύτερη ήταν η ψυχική ανθεκτικότητά τους. Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν με τα ευρήματα άλλων ερευνών όπου φαίνεται ότι η συναισθηματική νοημοσύνη

παρουσιάζει σημαντική επίδραση και αποτελεί ισχυρό προβλεπτικό παράγοντα στο σύνολο της ψυχικής ανθεκτικότητας (Armstrong, Galligan&Critchley, 2011, Magnano, Craparo&Paolillo, 2016). Αναφορικά με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά διαπιστώθηκε ότι το φύλο, η οικογενειακή κατάσταση και το αν έχουν παιδιά αποτελούν προβλεπτικούς παράγοντες της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής. Ειδικότερα, προέκυψε ότι οι γυναίκες, οι έγγαμοι και οι εκπαιδευτικοί που έχουν παιδιά προβλέπεται να εμφανίσουν υψηλότερα επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας. Αντίθετα, η ηλικία, το επίπεδο σπουδών και τα έτη προϋπηρεσίας δεν αποτελούν προβλεπτικούς παράγοντες της ψυχικής ανθεκτικότητας στην παρούσα έρευνα.

## 6.2 Περιορισμοί έρευνας

Η παρούσα έρευνα ανέδειξε στατιστικώς σημαντικά αποτελέσματα. Ωστόσο, μπορούν να εντοπιστούν ορισμένοι περιορισμοί.

Ένας πρώτος περιορισμός αφορά στη μεταβλητή του φύλου, καθώς παρατηρείται μεγάλη διαφορά στην αναλογία ανδρών και γυναικών. Υπάρχει, δηλαδή, χαμηλή εκπροσώπηση των ανδρών εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής. Επίσης, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών υπηρετούσαν σε σχολεία του νομού Φθιώτιδας και ειδικότερα στην πόλη της Λαμίας, με αποτέλεσμα να καθίσταται δύσκολη η γενίκευση των αποτελεσμάτων.

Ένας ακόμη περιορισμός σχετίζεται με τη χρήση ερωτηματολογίου αυτό – αναφοράς ως ερευνητικού μέσου. Αυτό μπορεί να οδηγήσει σε μη ειλικρινείς απαντήσεις, γεγονός που ενδέχεται να αλλοιώσει το τελικό αποτέλεσμα. Ταυτόχρονα, μπορεί να παραλείπονται σημαντικές πληροφορίες, οι οποίες είναι δυνατόν να αντληθούν μόνο από ερωτήσεις ανοικτού τύπου που δεν περιλαμβάνονται στο συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο.

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν διδάσκουν σε σχολεία αστικής περιοχής και δε συμπεριλήφθηκαν καθόλου εκπαιδευτικοί από αγροτική περιοχή.

Τέλος, η παρούσα μελέτη εντάσσεται στις συγχρονικές μελέτες, που σημαίνει ότι μπορούν να παρατηρηθούν μόνο συμμεταβολές και όχι αιτιώδεις σχέσεις.

## 6.3 Προτάσεις πολιτικής υγείας και μελλοντικής έρευνας

Στην παρούσα διπλωματική εργασία μελετήθηκε ο ρόλος της συναισθηματικής νοημοσύνης στην ψυχική ανθεκτικότητα που επιδεικνύουν οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής. Ο σημαντικός ρόλος της ειδικής εκπαίδευσης στην πρόοδο της κοινωνίας επιβάλλει την εκτενέστερη μελέτη των εννοιών αυτών τόσο σε μεγαλύτερο δείγμα όσο σε συνάρτηση με άλλες μεταβλητές. Ειδικότερα μια μελλοντική έρευνα σε εκπαιδευτικούς διαφορετικών ειδικοτήτων, σε περιοχές με διαφορετικά κοινωνικό-πολιτιστικά χαρακτηριστικά (αστικές και αγροτικές) καθώς και στο ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό που εργάζεται σε σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής (ψυχολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί, λογοθεραπευτές, έργο-θεραπευτές) θα μπορούσε να αναδείξει σαφέστερα τη σημασία της συναισθηματικής νοημοσύνης και της ψυχικής ανθεκτικότητας στο έργο τους.

Επιπλέον, θα ήταν εξαιρετικά σημαντική η διεξαγωγή ερευνών που θα στοχεύουν στον εντοπισμό των παραγόντων επικινδυνότητας της ψυχικής ανθεκτικότητας στα σχολεία

της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Με τον τρόπο αυτό μπορούν να διερευνηθούν οι ανάγκες για την ανάπτυξη σχεδίων παρέμβασης και αποτελεσματικής αντιμετώπισης αντίξοων και δύσκολων καταστάσεων στο σχολικό περιβάλλον.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7<sup>ο</sup> :ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Τα ερευνητικά αποτελέσματα που προέκυψαν στην παρούσα μελέτη αναδεικνύουν την αναγκαιότητα της ενίσχυσης της συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής προκειμένου να μπορούν να είναι περισσότερο ψυχικά ανθεκτικοί. Επιπλέον, τα αποτελέσματα αυτά παρουσιάζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον επειδή δείχνουν ότι η ικανότητα συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής μπορεί να διαδραματίσει ευεργετικό ρόλο στο εκπαιδευτικό τους έργο καθώς τους βοηθά να διατηρούν την ψυχική τους ανθεκτικότητα και να αντιμετωπίζουν τις δυσκολίες που προκύπτουν.

Ειδικότερα, όλες οι διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης που αξιολογήθηκαν στη συγκεκριμένη έρευνα παρουσίασαν θετική συσχέτιση με την ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών. Αυτό σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής που διαθέτουν την ικανότητα να κατανοούν τα συναισθήματά τους και αυτά των άλλων, να διαχειρίζονται και να ρυθμίζουν τα συναισθήματά τους, μπορούν να επιλύουν προβλήματα που ανακύπτουν στην καθημερινότητά τους, να αναπτύσσουν την ψυχική τους ανθεκτικότητα και κατ' επέκταση να διατηρούν την ψυχική τους υγεία που τους βοηθά να αλληλεπιδρούν με επιτυχία με τα υπόλοιπα μέλη της σχολικής κοινότητας.

Για τους λόγους αυτούς θεωρείται εξαιρετικά σημαντική η βελτίωση της συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής προκειμένου να μπορούν να αντιμετωπίζουν δύσκολες καταστάσεις που τυχόν προκύπτουν στο εργασιακό τους περιβάλλον και να διαφυλάσσουν την ψυχική τους υγεία. Συνεπώς, οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής θα μπορούσαν να ενημερώνονται σχετικά με θέματα συναισθηματικής ενδυνάμωσης καθώς και διαχείρισης άγχους και θυμού. Η ενημέρωση αυτή θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί μέσω προγραμμάτων εκπαίδευσης και επιμόρφωσης, όπως διαλέξεις και βιωματικά σεμινάρια. Συμπληρωματικά, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν στο σχεδιασμό και την εφαρμογή προγραμμάτων συναισθηματικής και κοινωνικής μάθησης στην ειδική εκπαίδευση με στόχο την ψυχική θωράκιση των εκπαιδευτικών και την καλλιέργεια καλών σχέσεων με τους μαθητές τους.

## **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**

### Ελληνόγλωσση

- Διαμαντοπούλου, Ε. & Λαβδανίτη, Μ. (2010). Η διερεύνηση της συναισθηματικής νοημοσύνης στη νοσηλευτική πρακτική των Ελλήνων νοσηλευτών. *Νοσηλευτική*, 49(1), 62 – 72.
- Καφέτσιος, Κ. (2003). Ικανότητες συναισθηματικής νοημοσύνης: θεωρία και εφαρμογή στο εργασιακό περιβάλλον. *Ελληνική Ακαδημία Διοίκησης Επιχειρήσεων*, 2, 16 – 25.
- Κουδιγκέλη, Φ. (2011). Η θετική Ψυχολογία στην Εκπαίδευση. Α. Σταλίκας – Π. Μυτσακίδου (Επιμ.). *Εισαγωγή στη Θετική Ψυχολογία*. Αθήνα: Τόπος.
- Λακιώτη, Α. (2016). *Η Ψυχοθεραπεία ως παράγοντας ενίσχυσης της Ψυχικής Ανθεκτικότητας* (Διδακτορική Διατριβή), Πάντειο Πανεπιστήμιο Πολιτικών και Κοινωνικών Επιστημών, Αθήνα, Ελλάδα.
- Ματσόπουλος, Α. (2011). *Από την Ευαλωτότητα στην Ψυχική Ανθεκτικότητα: Εφαρμογές στο Σχολικό Πλαίσιο και στην Οικογένεια*. (Επιμ. Εκδ.) Αθήνα: Παπαζήσης.
- Πλατσίδου, Μ. (2004). Συναισθηματική Νοημοσύνη: Σύγχρονες προσεγγίσεις μιας παλιάς έννοιας. *Επιστήμες Αγωγής*, 1, 27 – 39.
- Πλατσίδου, Μ. (2010). *Η συναισθηματική νοημοσύνη. Θεωρητικά μοντέλα, τρόποι μέτρησης και εφαρμογές στην εκπαίδευση και την εργασία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2012). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες*. Αθήνα: αυτό-έκδοση.
- Πούλου, Μ. (2015). Κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες, σχέσεις εκπαιδευτικών – μαθητών και μαθητική συμπεριφορά: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών. *Hellenic Journal of Psychology*, 12, 129 – 155.
- Σιούρλα, Ε. (2018). *Η επίδραση της πνευματικής ευεξίας και του νοήματος της ζωής στην ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών*. Διπλωματική Εργασία. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη, 2018.
- Σούλης, Γ. Σ. (2002). *Η παιδαγωγική της ένταξης. Από το σχολείο του διαχωρισμού σε ένα σχολείο για όλους*. Τόμος Α'. Αθήνα: Τυπωθήτω Γεώργιος Δαρδάνος.
- Στασινός, Δ. (2001). *Η ειδική εκπαίδευση στην Ελλάδα. Αντιλήψεις, θεσμοί και πρακτικές. Κράτος και ιδιωτική πρωτοβουλία (1906 – 1989)*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Τζουριάδου, Μ. (1995). *Παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, μια ψυχοπαιδαγωγική θεώρηση*. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.



Φλάμπουρας – Νιέτος, Η. (2017). *Η σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης και της αυτό-αποτελεσματικότητας με την επαγγελματική εξουθένωση εκπαιδευτικών*. (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας: Σχολή Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού, Τρίκαλα.

Χατζηχρήστου, Χ. (2011). *Σχολική ψυχολογία*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Χατζηχρήστου, Χ. (2012). Προαγωγή της ψυχικής υγείας και ευεξίας σε επίπεδο συστήματος: το σχολείο ως κοινότητα που νοιάζεται και φροντίζει. *Θέματα ανάπτυξης και προσαρμογής των παιδιών στην οικογένεια και στο σχολείο*, σελ. 325 – 354. Αθήνα : Πεδίο.

Χατζηχρήστου, Χ. (2015). Πρόληψη και Προαγωγή της Ψυχικής Υγείας στο Σχολείο και την Οικογένεια. Αθήνα: Gutenberg.

### Ξενόγλωσση

Armstrong, A., Galligan, R. & Critchley, C. (2011). Emotional intelligence and psychological resilience to negative life events. *Personality and Individual Differences*, V. 51: 331 – 336.

Bar – On, R. (1997). *The Emotional Quotient Inventory (EQ – i): Technical manual*. Toronto, Canada: Multi – Health Systems.

Bar – On, R. (2000). Emotional and Social Intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory. In R. Bar – On, and J. D. A. Parker, (Eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence* (pp. 363 – 388). Jossey – Bass, San Francisco.

Bar – On, R. (2006). The Bar – On model of emotional – social intelligence. *Psicothema*, 18, 13 – 25.

Beltman, S. (2015). Teacher professional resilience: Thriving not just surviving. *Learning to Teach in the Secondary School*, 20 – 38.

Benard, B. (1991). *Fostering resiliency in kids: protective factors in the family, school and community*. San Francisco: Wested Regional Educational Laboratory.

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

Brotheridge, C. M. & Grandey, A. A. (2002). Emotional Labor and Burnout: Comparing Two Perspectives of “People Work”. *Journal of Vocational Behavior*, 60 (1), 17 – 39.

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

Cherniss, C., Extein, M., Goleman, D. & Weissberg, R. P. (2006). Emotional intelligence: What does the research really indicate? *Educational Psychologist*, 41, 239 – 245.

- Ciarrochi, J. V., Chan, A. Y. & Caputi, P. (2000). A critical evaluation of the emotional intelligence construct. *Personality and Individual Differences*, 28 (3), 539 – 561.
- Connor, K. M. & Davidson, J. R. T. (2003). Development of a new resilience scale: The Connor – Davidson Resilience Scale (CD – RISC). *Depression and Anxiety*, 18, 76 – 82.
- Corcoran, R. P. & Tormey, R. (2013). Does emotional intelligence predict student teachers' performance? *Teaching and Teacher Education*, 35, 34 – 42.
- Davies, M., Stankov, L. & Roberts, R. D. (1998). Emotional intelligence: In search of an elusive construct. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 989 – 1015.
- Day, C. & Gu, Q. (2013). *Resilient teachers, resilient schools: Building and sustaining quality in testing times*. Routledge.
- Doll, B., Zucker, S. & Brehm, K. (2009). *Σχολικές τάξεις που προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα: Πώς να δημιουργήσουμε ευνοϊκό περιβάλλον για μάθηση*. Επιστημονική επιμέλεια ελληνικής έκδοσης και πρόλογος: Χ. Χατζηχρήστου. Μετάφραση: Ε. Θεοχαράκη, Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Fleming, J. L., Mackrain, M. & LeBuffe, P. A. (2013). Caring for the caregiver: Promoting the resilience of teachers. *In Handbook of resilience in children* (pp. 387 – 397). Springer US.
- Furrer, C. J., Skinner, E. A. & Pitzer, J. R. (2014). The influence of teacher and peer relationships on students' classroom engagement and everyday motivational resilience. *National Society for the Study of Education*, 113, 101 – 123.
- Ghanizadeh, A. & Moafian, F. (2010). The role of EFL teachers' emotional intelligence in their success. *ELT Journal*, 64, 424 – 435.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
- Goleman, D. (2011). Η συναισθηματική νοημοσύνη στο χώρο εργασίας. Αθήνα: Πεδίο.
- Gu, Q. & Day, C. (2007). Teacher's resilience: A necessary condition for effectiveness. *Teaching and Teacher Education*, 23, 1302 – 1316.
- Hassan, N. S., Ishak, M. N. & Bokhari, M. (2011). Impacts of Emotional Intelligence (EQ) on Work Values of High School Teachers. *Precedia – Social and Behavioral Sciences*, 30, 1688 – 1692.
- Henderson, N. & Milstein, M. M. (2008). *Σχολεία που προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα – Πώς μπορεί να γίνει πραγματικότητα για τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς*, (Χ. Χατζηχρήστου, επιστ. επιμ.), Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Higgins, G. O. C. (1994). *Resilient adults: Overcoming a cruel past*. Jossey – Bass.

- Howard, S. & Johnson, B. (2004). Resilient teachers: Resisting stress and burnout. *Social Psychology of Education*, 7 (4), 399 – 420.
- Kafetsios, K. (2004). Attachment and emotional intelligence abilities across the life course. *Personality and Individual Differences*, 37, 129 – 145.
- Kafetsios, K., Loumakou, M. (2007). A comparative evaluation of the effects of trait emotional intelligence and emotion regulation on effect at work and job satisfaction. *International Journal of Work Organisation and Emotion*, 2, 71 – 87.
- Kafetsios, K. &Zampetakis, L. A. (2008). Emotional intelligence and job satisfaction: Testing the mediatory role of positive and negative affect at work. *Personality and Individual Differences*, 44 (3), 712 – 722.
- Kafetsios, K., Maridaki – Kassotaki, A., Zammuner, V. L., Zampetakis, L. A. &Vouzas, F. (2009). Emotional intelligence abilities and traits in different career paths. *Journal of Career Assessment*, 17, 367 – 383.
- Kafetsios, K., Nezlek, J. B. &Vassiou, A. (2011). A Multilevel Analysis of Relationship Between Leader’s and Subordinate’s Emotional Intelligence and Emotional Outcomes. *The Journal of Social Psychology*, 152 (4), 436 – 457.
- Kolar, K. (2011). Resilience: Revisiting the concept and its utility for social research. *International Journal of Mental Health & Addiction*, 9 (4), 421 – 433.
- Liborio, R. &Ungar, M. (2014). Resilience as protagonism: Interpersonal relationships, cultural practices and personal agency among working adolescents in Brazil. *Journal of Youth Studies*, 17 (5), 682 – 696.
- Luthar, S. S., Cicchetti, D. & Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future research. *Child Development*, 71 (3), 543 – 562.
- Magnano, P., Craparo, G. &Paolillo, A. (2016). Resilience and Emotional Intelligence: which role in achievement motivation. *International Journal of Psychology Research*, V. 9 (1): 9 – 20.
- Mansfield, C. F., Beltman, S., Price, A. &McConey, A. (2012). Don’t sweat the small stuff: Understanding teacher resilience at the chalk face. *Teaching and Teachers Education*, 28 (3), 357 – 367.
- Mansfield, C. F., Beltman, S., Broadley, T. &Weatherby – Fell, N. (2016). Building resilience in teacher education: An evidenced informed framework. *Teaching and Teacher Education*, 54, 77 – 87.

- Martinez – Pons, M. (2000). Emotional intelligence as a self – regulatory process: a social cognitive view. *Imagination, Cognition and Personality*, 19, 331 – 350.
- Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56, 227.
- Mayer, J. D., Caruso, D. R. & Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27, 267 – 298.
- McCann, T. M. & Johannessen, L. R. (2004). Why do new teachers cry? The clearing house. *A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 77 (4), 138 – 145.
- Mustafa, M. Z., Buntat, Y., Razzaq, A. R. A., Daud, N. & Ahad, R. (2014). Emotional intelligent and job satisfaction among technical and vocational teachers: A case study on Malaysia southern zone technical and vocational college. *Business Management Dynamics*, 3 (9), 1 – 9.
- Patterson, J. H., Collins, L. & Abbott, G. (2004). A study of teacher resilience in urban schools. *Journal of Instructional Psychology*, 31, 3 – 11.
- Pau, A. & Croucher, R. (2003). Emotional intelligence and stress coping in dental undergraduates. <https://www.researchgate.net/publication/262379757> Pau
- Perry, C. & Ball, I. (2007). Dealing constructively with negatively evaluated emotional situations: the key to understanding the different reactions of teachers with high and low levels of emotional intelligence. *Social Psychology of Education*, 10, 443 – 454.
- Petrides, K. V. & Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality*, 15, 425 – 448.
- Petrides, K. V., Frederickson, N. & Furnham, A. (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school. *Personality and Individual Differences*, 36, 277 – 293.
- Richardson, G. E., Neiger, B. L., Jensen, S. & Kumpfer, K. L. (1990). The resiliency model. *Health Education*, 21 (6), 33 – 39.
- Roberts, R., Zeidner, M. & Matthews, G. M. (2001). Does emotional intelligence meet traditional standards for an intelligence? Some new data and conclusions. *Emotions*, 1, 196 – 231.
- Salovey, P. & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185 – 211.

- Sieppel, L., Pietrzak, R., Charney, D., Mayes, L. & Southwick, S. (2015). How does social support enhance resilience in the trauma – exposed individual? *Ecology and Society*, V. 20 (4): 10.
- Sutton, R. E. (2004). Emotional regulation goals and strategies of teachers. *Social Psychology of Education*, 7 (4), 379 – 398.
- Tien, B. (2004). *Αποτελεσματικές διδακτικές στρατηγικές για μια επιτυχημένη ένταξη. Ένας οδηγός για εκπαιδευτικούς, ειδικούς και γονείς*. Αθήνα: Παρισσιανού Α. Ε.
- Tomlinson, C. A. (2010). *Διαφοροποίηση της εργασίας στην αίθουσα διδασκαλίας. Ανταπόκριση στις ανάγκες όλων των μαθητών*. Εκδόσεις Γρηγόρη: Αθήνα.
- Wright, M. O. & Masten, A. S. (2005). Resilience processes in development: Fostering positive adaptation in the context of adversity. *Handbook of resilience in children* (pp. 17 – 37). New York: Springer.
- Yin, H., Chi Kin Lee, J., Zhang, Z. & Jin, Y. (2013). Exploring the relationship among teachers' emotional intelligence, emotional labor strategies and teaching satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 35, 137 – 145.

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Ερωτηματολόγιο έρευνας



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ**  
**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ**  
**ΣΠΟΥΔΩΝ ΣΤΗΝ ΨΥΧΙΚΗ ΓΕΙΑ**  
**ΤΜΗΜΑ ΝΟΣΗΛΕΥΤΙΚΗΣ**



### ΕΝΗΜΕΡΩΤΙΚΟ ΣΗΜΕΙΩΜΑ

Η έρευνα αυτή πραγματοποιείται στα πλαίσια της Διπλωματικής Εργασίας στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών «Ψυχική Υγεία » του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας και διερευνάται κατά πόσο η συναισθηματική νοημοσύνη επιδρά στην ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής.

Παρακαλούμε να απαντήσετε σε όλες τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου, το οποίο είναι ανώνυμο. Η παρουσίαση των αποτελεσμάτων, αφού προηγηθεί στατιστική ανάλυση και επεξεργασία, θα γίνει με τέτοιο τρόπο και μορφή ώστε να μην υπάρχει πιθανότητα ταυτοποίησης και αναγνώρισης των ατόμων που συμμετείχαν στην έρευνα.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για την πολύτιμη βοήθεια σας.

Ονοματεπώνυμο μεταπτυχιακής φοιτήτριας: Κωνσταντίνα Φλέγγα

Ιδιότητα: Ψυχολόγος

e-mail: dinaflegga@gmail.com

## ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

### ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ(Δημογραφικά στοιχεία)

Απαντήστε τις ακόλουθες ερωτήσεις σημειώνοντας X στην κατάλληλη εναλλακτική.

1. ΦΥΛΟ: Άντρας  Γυναίκα

2. ΗΛΙΚΙΑ:

< 30  31-40  41-50  51-60  >60

3.ΣΠΟΥΔΕΣ:Δεύτερο πτυχίο  Μεταπτυχιακό  Διδακτορικό

4. ΒΑΘΜΙΑΔΑ ΥΠΗΡΕΤΗΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: Πρωτοβάθμια

Δευτεροβάθμια

5. ΔΟΜΗ ΥΠΗΡΕΤΗΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ: Ειδικό Σχολείο

Τμήμα Ένταξης

Παράλληλη στήριξη

6. ΕΤΗ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ:

1-5  5-10  10-20  >20

7. ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ

Έγγαμος  Άγαμος  Διαζευγμένος  Χήρος  Άλλο

8. ΠΑΙΔΙΑ

0  1  2  3  >4

## ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ

Οι παρακάτω ερωτήσεις αφορούν το πώς διαχειρίζεστε τα συναισθήματά σας γενικά. Σημειώστε με έναν κύκλο το βαθμό που κάθε πρόταση εκφράζει το πώς αισθάνεστε.

		Διαφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ απόλυτα
1	Τις περισσότερες φορές καταλαβαίνω (έχω μια καλή αίσθηση) το γιατί αισθάνομαι τα συναισθήματα που νιώθω (έτσι όπως αισθάνομαι).	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	
2	Πάντα μπορώ να καταλάβω πως αισθάνονται οι φίλοι μου με βάση τη συμπεριφορά τους.	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	
3	Πάντα θέτω στόχους για τον εαυτό μου και μετά βάζω τα δυνατά μου για να τους πετύχω.	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	
4	Μπορώ με τη λογική να ελέγξω το θυμό μου και να ανταπεξέλθω στις δυσκολίες.	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	
5	Έχω μια καλή κατανόηση των συναισθημάτων μου.	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	
6	Είμαι καλός παρατηρητής των συναισθημάτων των άλλων.	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	
7	Πάντα «λέω στον εαυτό μου» ότι είμαι άξιο και ικανό άτομο.	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	
8	Είμαι απόλυτα ικανός να ελέγξω τα συναισθήματά μου.	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	
9	Πάντα καταλαβαίνω πώς αισθάνομαι πραγματικά.	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	
10	Είμαι ευαίσθητος στα συναισθήματα και την συγκινησιακή κατάσταση των άλλων ανθρώπων.	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	
11	Είμαι άτομο με ισχυρά κίνητρα.	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	
12	Όταν θυμώνω, πάντα μπορώ να ηρεμήσω γρήγορα.	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	
13	Πάντα γνωρίζω αν είμαι χαρούμενος ή όχι.	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	
14	Έχω μια καλή κατανόηση των συναισθημάτων των ανθρώπων γύρω μου.	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	
15	Πάντα παρακινώ τον εαυτό μου να καταφέρει το καλύτερο.	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	
16	Έχω καλό έλεγχο των συναισθημάτων μου.	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	

## ΜΕΡΟΣ ΤΡΙΤΟ

Παρακαλούμε διαβάστε την κάθε πρόταση και επιλέξτε την απάντηση που αντιπροσωπεύει καλύτερα το πώς αισθάνεστε ή ενεργείτε συνήθως.



		Καθόλου αληθές	Σπάνια αληθές	Κάποιες φορές αληθές	Συχνά αληθές	Σχεδόν πάντα αληθές
1	Μπορώ να προσαρμόζομαι στην αλλαγή	1	2	3	4	5
2	Έχω στενές και ασφαλείς σχέσεις	1	2	3	4	5
3	Μερικές φορές η μοίρα και ο Θεός μπορούν να με βοηθήσουν	1	2	3	4	5
4	Μπορώ να τα βγάλω πέρα με ό,τι μου προκύπτει	1	2	3	4	5
5	Προηγούμενες επιτυχίες μου δίνουν αυτοπεποίθηση για καινούριες προκλήσεις	1	2	3	4	5
6	Βλέπω την εύθυμη πλευρά των πραγμάτων	1	2	3	4	5
7	Το να αντεπεξέρχομαι στο στρες μου δίνει δύναμη	1	2	3	4	5
8	Έχω την τάση να ανακάμτω μετά από κάποια δοκιμασία ή ασθένεια	1	2	3	4	5
9	Τα πράγματα συμβαίνουν για κάποιο λόγο	1	2	3	4	5
10	Κάνω την καλύτερη δυνατή προσπάθεια, ό,τι και να γίνει	1	2	3	4	5
11	Μπορώ να επιτυγχάνω τους στόχους μου	1	2	3	4	5
12	Όταν τα πράγματα φαίνονται χωρίς ελπίδα, εγώ δεν παραιτούμαι	1	2	3	4	5
13	Ξέρω πού να στραφώ για βοήθεια	1	2	3	4	5
14	Όταν βρίσκομαι κάτω από πίεση, συγκεντρώνομαι και	1	2	3	4	5

	σκέφτομαι καθαρά					
15	Προτιμώ να παίρνω προβάδισμα στην επίλυση προβλημάτων	1	2	3	4	5
16	Δεν αποθαρρύνομαι εύκολα από την αποτυχία	1	2	3	4	5
17	Με θεωρώ δυνατό άτομο	1	2	3	4	5
18	Μπορώ να παίρνω μη δημοφιλείς ή δύσκολες αποφάσεις	1	2	3	4	5
19	Μπορώ να χειρίζομαι δυσάρεστα συναισθήματα	1	2	3	4	5
20	Έχω ανάγκη να ακολουθώ τη διαίσθησή μου	1	2	3	4	5
21	Έχω ισχυρή αίσθηση σκοπού	1	2	3	4	5
22	Νιώθω ότι έχω τον έλεγχο της ζωής μου	1	2	3	4	5
23	Μου αρέσουν οι προκλήσεις	1	2	3	4	5
24	Εργάζομαι για να επιτυγχάνω τους στόχους μου	1	2	3	4	5
25	Καμαρώνω για τις επιτεύξεις μου	1	2	3	4	5

*Σας ευχαριστούμε θερμά που διαθέσατε το χρόνο σας για την συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, συμβάλλοντας στην προσπάθεια για συνεχή βελτίωση των υπηρεσιών ψυχικής υγείας.*



