



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



ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Ψυχική ανθεκτικότητα και αυτό-συμπόνια των

εκπαιδευτικών

Μιχαλού Ελένη
Εκπαιδευτικός

ΤΡΙΜΕΛΗΣ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Κοτρώτσιου Ευαγγελία, Καθηγήτρια Γενικού Τμήματος Λάρισας Πανεπιστημίου Θεσσαλίας,
Διευθύντρια Μεταπτυχιακού Προγράμματος "Ψυχική Υγεία", Διευθύντρια Ερευνητικού Εργαστηρίου
"Φροντίδας" –Επιβλέπουσα καθηγήτρια

Γκούβα Μαίρη, καθηγήτρια τμήματος Νοσηλευτικής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Μέλος
Τριμελούς Επιτροπής

Π.Σέργιος (Θεοδόσιος) Παραλίκας, Επίκουρος καθηγητής Γενικού τμήματος Λάρισας
Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, Μέλος Τριμελούς Επιτροπής

Λάρισα, 2021



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



Resilience and self-compassion of teachers

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΠΡΟΛΟΓΟΣ-ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ.....	4
ΠΕΡΙΛΗΨΗ	6
ABSTRACT	7
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	8
ΓΕΝΙΚΟ ΜΕΡΟΣ.....	10
1. Η ανθεκτικότητα	10
1.1.Ορισμός ψυχικής ανθεκτικότητας.....	10
1.2. Παράγοντες και μοντέλα ψυχικής ανθεκτικότητας.....	13
1.2.1.Προσωπικοί παράγοντες	13
1.2.2.Κοινωνικοί παράγοντες	15
1.3. Η ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών	17
2. Η αυτό-συμπόνια.....	21
2.1. Ορισμός αυτό-συμπόνιας	21
2.2. Παράγοντες και μοντέλα αυτό-συμπόνιας	23
2.3. Η αυτό-συμπόνια των εκπαιδευτικών	25
ΕΙΔΙΚΟ ΜΕΡΟΣ.....	26
3.1. Σκοπός.....	26
3.2. Πληθυσμός μελέτης και μέθοδος	27
3.3. Αποτελέσματα	29
3.3.1.Δημογραφικά χαρακτηριστικά	29
3.3.2. Ψυχική ανθεκτικότητα εκπαιδευτικών	35
3.3.3. Αυτό-συμπόνια εκπαιδευτικών	53
3.4. Ανάλυση συσχετίσεων	71

Συζήτηση.....	76
Βιβλιογραφικές αναφορές.....	78
Παράρτημα: Ερωτηματολόγιο έρευνας.....	85

ΠΡΟΛΟΓΟΣ-ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Η παρούσα Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία (ΜΔΕ) συντάσσεται στο πλαίσιο των σπουδών μου στο Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών της Σχολής Επιστημών Υγείας & Πρόνοιας του Τμήματος Νοσηλευτικής (Λάρισα) με κατεύθυνση την «Ψυχική Υγεία» του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Το θέμα της εργασίας μου είναι η ψυχική ανθεκτικότητα και αυτό- συμπόνια των εκπαιδευτικών.

Με την ολοκλήρωση της μεταπτυχιακής διπλωματικής μου εργασίας, θα ήθελα να εκφράσω τις θερμές μου ευχαριστίες σε όλους όσους συνέβαλλαν στην εκπόνησή της.

Ευχαριστώ θερμά την επιβλέπουσα καθηγήτρια, κυρία Κοτρώτσιου Ευαγγελία, για την εμπιστοσύνη που μου έδειξε εξ' αρχής, αναθέτοντας μου το συγκεκριμένο θέμα, την επιστημονική της καθοδήγηση, τις υποδείξεις της, τη συμπαράσταση της και την υποστήριξη της από την αρχή μέχρι το τέλος.

Τέλος θα ήθελα να εκφράσω την ευγνωμοσύνη μου στην οικογένεια μου και το σύζυγό μου για όλη τη στήριξη, τη συμπαράσταση και την κατανόηση τους, καθ' όλη τη διάρκεια των σπουδών μου.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η μελέτη της ψυχικής ανθεκτικότητας και της αυτό-συμπόνιας των Ελλήνων εκπαιδευτικών. Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού επηρεάζεται από πολλές συνιστώσες και οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να ανταποκρίνονται με αποτελεσματικότητα σε νέες προκλήσεις, σε νέες καταστάσεις και σε νέες πρακτικές που προκύπτουν στο επάγγελμα τους. Ωστόσο, αυτές οι αλλαγές στο επάγγελμα των εκπαιδευτικών, ενδέχεται να επηρεάσουν την ψυχική τους υγείας και να επηρεάσουν το άγχος τους και την ψυχική τους ανθεκτικότητα. Η ψυχική ανθεκτικότητα χαρακτηρίζεται ως σημαντικός ανασταλτικός παράγοντας του άγχους των εκπαιδευτικών, ενώ η αυτό-συμπόνια συμβάλλει επίσης στη μείωση του άγχους των εκπαιδευτικών. Για την περάτωση της παρούσας εργασίας πραγματοποιήθηκε μια έρευνα σε 120 εκπαιδευτικούς, χρησιμοποιώντας ως ερευνητικά εργαλεία την κλίμακα ανθεκτικότητας των Connor και Davidson και την κλίμακα αυτό-συμπόνιας Self-CompassionScale (SCS). Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν πως οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν ικανοποιητικά επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας και μέτρια επίπεδα αυτό-συμπόνιας, υποδεικνύοντας πως θα πρέπει να επιτευχθεί περαιτέρω στήριξη και εστίαση στις ανάγκες των εκπαιδευτικών και στη μείωση του άγχους τους.

Λέξεις-Κλειδιά: ψυχική ανθεκτικότητα, αυτό-συμπόνια, άγχος, αποτελεσματικότητα, έρευνα

ABSTRACT

The purpose of this paper is to study the mental resilience and self-compassion of Greek teachers. Teacher's profession is influenced by many components and teachers should respond effectively to new challenges, new situations and new practices that arise in their profession. However, these changes in the profession of teachers may affect their mental health and influence their anxiety and mental resilience. Mental resistance is characterized as a major inhibitory agent of teacher anxiety, while self-compassion also contributes to the reduction of teacher anxiety. For the completion of this paper, a survey was carried out at 120 teachers, using the Connor and Davidson Resistance Scale and Self-Compassion Scale (SCS) scale. The results of the survey showed that teachers have satisfactory levels of mental resistance and moderate levels of self-compassion, indicating that further support and focus on the needs of teachers should be achieved and reducing their anxiety.

Keywords: mental resilience, self-compassion, anxiety, efficiency, research

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Δεν είναι πάντα εύκολο για τους εκπαιδευτικούς να ορίζουν ακριβώς τι σημαίνει ο όρος «επιτυχημένος εκπαιδευτικός» και οι περισσότερες ποικίλες αντιλήψεις αυτού του όρου φαίνεται να υπάρχουν μεταξύ των ατόμων εντός της εκπαιδευτικής κοινότητας. Η υψηλή πίεση και οι υψηλές προσδοκίες για έναν επιτυχημένο εκπαιδευτικό, ανεξάρτητα από το προορισμένο νόημα και την αποστολή του εκπαιδευτικού, προέρχεται από μια ποικιλία πηγών και έχει αρνητικό αντίκτυπο στο άγχος των εκπαιδευτικών, στις διαπροσωπικές σχέσεις με τους συναδέλφους ή τον διευθυντή και γενικότερα στην τριβή των εκπαιδευτικών (Borman&Dowling, 2008). Η προτεινόμενη έρευνα επιδιώκει να προωθήσει έναν νέο τρόπο προς τα εμπρός για το θέμα αυτό ενθαρρύνοντας μια κίνηση πέρα από την έρευνα για το άγχος των δασκάλων, προς την εμβάθυνση της γνώσης και της κατανόησης της ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών. Παρέχοντας πλούσιες ιδέες στην εμπειρία της ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών, η έρευνα ελπίζει να συνεισφέρει μέσω της ανάδειξης της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα. Αυτό είναι χρήσιμο διότι έχει παρατηρηθεί αρκετοί εκπαιδευτικοί να εγκαταλείπουν το επάγγελμα τους, ενώ κατά τα πρώτα πέντε χρόνια της ακαδημαϊκής τους πορείας, το ποσοστό των εκπαιδευτικών που ενδέχεται να εγκαταλείψουν το επάγγελμα τους είναι 30% (Hanushek&Rivkin, 2007).

Ένας τρόπος περιορισμού του άγχους των εκπαιδευτικών είναι η ανάπτυξη της αυτό-συμπόνιας τους. Η αυτο-συμπόνια θεωρείται ότι σχετίζεται με την ανθεκτικότητα σε έναν αριθμό διαφορετικών τρόπων (Krieger et al., 2013). Ωστόσο, η σχέση μεταξύ αυτο-συμπόνιας και η ψυχικής ανθεκτικότητας είναι ασαφής, ιδιαίτερα σε περιβάλλοντα με διαφορετικές κουλτούρες. Προηγούμενες μελέτες έχουν εξετάσει τη σχέση μεταξύ της αυτο-συμπόνιας και ψυχικής ανθεκτικότητας και άλλες ψυχολογικές έννοιες. Για παράδειγμα, η έρευνα έδειξε ότι η ανθεκτικότητα συσχετίστηκε με την ψυχολογική ευημερία. Η έρευνα ανέφερε ότι η αυτό-συμπόνια είναι σημαντική επεξηγηματική μεταβλητή στην κατανόηση της ψυχικής υγείας και της ανθεκτικότητας (Macbeth&Gumley, 2012). Επιπλέον, η ανθεκτικότητα περιλαμβάνει μια πολύπλοκη αλληλεπίδραση μεταξύ των φυσικών καθοριστικών παραγόντων της υγείας και των ψυχολογικών χαρακτηριστικά, όπως η αυτοεκτίμηση και η αυτο-συμπόνια. Ωστόσο, η συμβολή των φυσικών και ψυχολογικών μεταβλητών στην ανθεκτικότητα είναι μέτρια, οπότε άλλες μη δοκιμασμένες μεταβλητές μπορεί να συσχετιστούν με την ανθεκτικότητα (Hayter&Dorstyn, 2013).

Οι Neff et al. (2007) διαπίστωσαν ότι η αυτο-συμπόνια θα μπορούσε να μειώσει το άγχος όταν οι συμμετέχοντες έπρεπε να αντιμετωπίσουν τα αγχωτικά γεγονότα. Στη συνέχεια,

οι Neff&Germer (2012) ανέπτυξαν το πρόγραμμα αυτο-συμπόνιας (MSc) και αποκάλυψαν πως θα μπορούσαν να αυξηθούν τα επίπεδα αυτοπεποίθησης, προσανατολισμού και ψυχολογικής ευεξίας μέσω της βοήθειας προς τους ανθρώπους να σταματήσουν να κατηγορούν τον εαυτό τους και να αποδεχθούν την αποτυχία τους ως ανθρώπινα όντα. Στη συνέχεια, θα μπορούσαν να ενισχύσουν την ευτυχία και την ψυχολογική τους ανθεκτικότητα.

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η μελέτη και καταγραφή των απόψεων των Ελλήνων εκπαιδευτικών για την ψυχική ανθεκτικότητα και την αυτό-συμπόνια που διαθέτουν. Η μελέτη αυτή είναι πολύ σημαντική, καθώς σήμερα περισσότερο από ποτέ, οι εκπαιδευτικοί έρχονται αντιμέτωποι με πολλαπλές αλλαγές που σχετίζονται τόσο με το περιεχόμενο της εργασίας τους, όσο και με τις συνθήκες εργασίας τους. Επομένως, η διερεύνηση της ψυχικής ανθεκτικότητας και της αυτό-συμπόνιας τους στην περίοδο της πανδημίας είναι ιδιαίτερος ενδιαφέροντα.

ΓΕΝΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

1. Η ανθεκτικότητα

1.1.Ορισμός ψυχικής ανθεκτικότητας

Η ανθεκτικότητα έχει οριστεί ως η «επιτυχημένη προσαρμογή παρά τον κίνδυνο και τις αντιξοότητες» (Masten, 2001). Αυτός είναι ένας σχετικά ασαφής ορισμός που αφήνει περιθώρια για ερωτήσεις όπως, η διερεύνηση των παραγόντων που οδηγούν στην προσαρμογή των ατόμων. Οι Lutharetal. (2000) επέκτειναν τον παραπάνω ορισμό, ορίζοντας την ανθεκτικότητα ως μια «δυναμική διαδικασία που περιλαμβάνει την θετική προσαρμογή των ατόμων στο πλαίσιο σημαντικών αντιξοοτήτων». Η ανθεκτικότητα σύμφωνα με τους παραπάνω μελετητές, υφίσταται όταν πληρούνται δύο σημαντικές προϋποθέσεις: 1) έκθεση σε κάποια σημαντική απειλή ή σοβαρή δυσκολία, και 2) επίτευξη θετικής προσαρμογής παρά τις σημαντικές επιθέσεις στην αναπτυξιακή διαδικασία (Sarkar&Fletcher, 2013). Επιπλέον, οι Luthar et al. (2000) κατέστησαν σαφές ότι η ανθεκτικότητα είναι μια έννοια που δεν μπορεί να μετρηθεί, αλλά είναι ένα φαινόμενο που απαιτεί τη «διπλή συνύπαρξη» και των δύο μερών: αντιξοότητες και θετική προσαρμογή. Αυτές οι προϋποθέσεις απαντούν στην ερώτηση που αφορά τον ορισμό της ανθεκτικότητας.

Η ανθεκτικότητα έχει υποστηριχθεί πως είναι ένα χαρακτηριστικό του ατόμου (Connor&Davidson, 2003; Rabkin et al., 1993; Rutter, 2003), μια διαδικασία (Fonagy et al., 1993), ή ένα αποτέλεσμα (Karlan, 1999). Ως χαρακτηριστικό, οι μελετητές θεωρούν την ανθεκτικότητα ως τις προσωπικές ιδιότητες που επιτρέπουν σε κάποιον να ευδοκιμήσει μπροστά σε αντιξοότητες που αντιμετωπίζει (Connor&Davidson, 2003). Αν και πολλοί διαφωνούν ότι η ανθεκτικότητα μπορεί να μετρηθεί (Masten, 2014; Kumpfer, 2002), οι Connor και Davidson (2003) ανέπτυξαν μια κλίμακα για τη μέτρηση της ανθεκτικότητας σε ενήλικες. Κατάρτισαν μια λίστα χαρακτηριστικών ανθεκτικών ατόμων από προηγούμενες μελέτες σχετικά με την ανθεκτικότητα, και στη συνέχεια ανέπτυξαν αυτά τα χαρακτηριστικά σε ερωτήσεις. Αυτές οι ερωτήσεις σχετίζονται με τις αντιλήψεις για έλεγχο, προσαρμοστικότητα στην αλλαγή, έχοντας μια προσέγγιση προσανατολισμένη στη δράση και λαμβάνοντας το άγχος ως μια πρόκληση που πρέπει να ξεπεραστεί. Με βάση αυτή την άποψη, οι άνθρωποι γεννιούνται με ένα σύνολο χαρακτηριστικών, που μπορούν να μετρηθούν, και εκείνοι που διαθέτουν ανθεκτικότητα θα είναι σε θέση να ξεπεράσουν τις αντιξοότητες και θα έχουν θετική προσαρμογή, ενώ εκείνοι που δε διαθέτουν ικανοποιητικά

επίπεδα ανθεκτικότητας θα βιώσουν παρόμοιες δυσκολίες και δεν θα προσαρμοστούν ικανοποιητικά. Ο Galli (2005) προειδοποιεί για τον κίνδυνο της επισήμανσης της ανθεκτικότητας ως χαρακτηριστικού, γιατί τούτο υπονοεί ότι οι άνθρωποι που δεν ξεπερνούν τις δυσκολίες και τις αντιξοότητες είναι ανεπαρκείς, χωρίς να διαθέτουν τρόπο βελτίωσης του εαυτού τους.

Δεύτερον, η ανθεκτικότητα έχει κατανοηθεί ως αποτέλεσμα. Όταν η ανθεκτικότητα παρατηρείται ως συνειδητοποίηση ενός επιθυμητού αποτελέσματος σε σχέση με ένα πιο ανεπιθύμητο αποτέλεσμα, το άτομο είναι σε θέση να ασχοληθεί με την ανθεκτική λειτουργία. Ο Rutter (1990) περιέγραψε την ανθεκτικότητα ως το φαινόμενο της «διατήρησης της προσαρμοστικής λειτουργίας παρά τους σοβαρούς κινδύνους» (σελ.209). Η ανθεκτικότητα ως αποτέλεσμα γίνεται αντιληπτή ξεχωριστά από κάθε άτομο. Αν και η διαδικασία της εξάσκησης της ανθεκτικότητας μπορεί να είναι υποκειμενική δεν συμβαίνει έως ότου εμφανιστεί ένα θετικό αποτέλεσμα. Συνήθως, οι αντιλήψεις της ανθεκτικότητας ως διαδικασία και ως αποτέλεσμα αλληλοσυμπληρώνονται επειδή τα αποτελέσματα είναι παρόντα στη διαδικασία ανθεκτικότητας (Kumpfer, 2002).

Τέλος, ως μια διαδικασία, η ανθεκτικότητα χαρακτηρίζεται ως «περίπλοκο κοινωνικό σύστημα που δεν μπορεί να θεωρηθεί ως τίποτα άλλο παρά ένα σύνολο κοινωνικών και ενδοψυχικών διαδικασιών που πραγματοποιούνται με την πάροδο του χρόνου δεδομένου του συνδυασμού μεμονωμένων χαρακτηριστικών, αλλά και του οικογενειακού, κοινωνικού και πολιτιστικού περιβάλλοντος» (Fonagy et al. 1993, σελ. 233). Οι Egelandetal. (1993) εξήγησαν την ανθεκτικότητα ως «ανάπτυξη με την πάροδο του χρόνου μέσω της ολοκλήρωσης των συνταγματικών και βιοματικών παραγόντων στο πλαίσιο ενός υποστηρικτικού περιβάλλοντος».

Σύμφωνα με τους Conner και Davidson (2003), τα άτομα που διαθέτουν ανθεκτικότητα έχουν ορισμένα χαρακτηριστικά. Αυτά τα χαρακτηριστικά μπορεί να περιλαμβάνουν:

- Βλέποντας την αλλαγή ως πρόκληση ή ευκαιρία,
- Δέσμευση,
- Αναγνώριση ορίων ελέγχου,
- Συμμετοχή στην υποστήριξη άλλων,
- Αυτο-αποτελεσματικότητα,

- Ενίσχυση της επίδρασης του στρες,
- Προηγούμενες επιτυχίες,
- Ρεαλιστική αίσθηση ελέγχου / έχοντας επιλογές,
- Αίσθηση του χιούμορ,
- Προσανατολισμός στη δράση,
- Υπομονή,
- Ανοχή αρνητικών επιπτώσεων,
- Προσαρμοστικότητα για αλλαγή,
- Αισιοδοξία,
- Πίστη

1.2. Παράγοντες και μοντέλα ψυχικής ανθεκτικότητας

1.2.1. Προσωπικοί παράγοντες

Είναι σημαντικό να κατανοήσουμε τους παράγοντες που σχετίζονται με την ανθεκτικότητα προκειμένου να κατανοήσουμε, να αξιολογήσουμε και τελικά να διευκολύνουμε την ανθεκτικότητα. Αυτή η ενότητα παρέχει μια επισκόπηση των παραγόντων που βρέθηκαν σε εμπειρικές μελέτες να σχετίζονται με την ψυχική ανθεκτικότητα. Οι πολυμεταβλητές μελέτες δείχνουν ότι δεν υπάρχει κανένας κυρίαρχος παράγοντας που να προβλέπει την ανθεκτικότητα (Bonanno et al., 2010). Οι ερευνητές της ανθεκτικότητας έχουν μελετήσει πολλούς πιθανούς προστατευτικούς και προωθητικούς παράγοντες με μια προσπάθεια να ληφθούν υπόψη τα καλύτερα αποτελέσματα στο πλαίσιο του κινδύνου ή της δυσκολίας (Cutuli & Masten, 2009). Οι προστατευτικοί παράγοντες που μετριάζουν τους παράγοντες κινδύνου, δείχνουν ένα ιδιαίτερο αποτέλεσμα όταν το επίπεδο δυσκολιών είναι υψηλό. Από την άλλη πλευρά, οι παράγοντες προώθησης είναι πιο γενικοί, σχετίζονται με τα καλά αποτελέσματα ανεξάρτητα από την έκθεση σε κίνδυνο ή την δυσκολία που αντιμετωπίζουν τα άτομα.

Ορισμένοι μεμονωμένοι ή προσωπικοί παράγοντες έχουν αποδειχθεί ότι σχετίζονται με την ψυχική ανθεκτικότητα. Οι κοινωνικοδημογραφικές μεταβλητές όπως η ηλικία, το φύλο, η εθνικότητα και το εκπαιδευτικό υπόβαθρο έχουν βρεθεί ότι σταθερά σχετίζονται με την ψυχική ανθεκτικότητα. Σε μια ολοκληρωμένη ανασκόπηση σε μελέτες που σχετίζονται με την ψυχική ανθεκτικότητα, οι Norris et al. (2002) ανέφεραν ότι οι γυναίκες, τα άτομα μέσης ηλικίας και τα άτομα που ανήκουν σε εθνικές μειονότητες συσχετίστηκαν με περισσότερα δυσμενή αποτελέσματα. Οι Campbell-Sill et al. (2009) υποστήριξαν πως το υψηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης, το ανδρικό φύλο και το υψηλότερο εισόδημα προέβλεπαν ψυχολογική ανθεκτικότητα. Από την άλλη πλευρά, στη μελέτη των Johnston et al. (2009), η νεότερη ηλικία συσχετίστηκε με την ψυχική ανθεκτικότητα. Σε μια πιο πρόσφατη μελέτη, οι άντρες και τα άτομα μεγαλύτερης ηλικίας συσχετίστηκαν με υψηλότερα επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας (Cohen et al., 2014). Συμπερασματικά, η ψυχική ανθεκτικότητα φαίνεται να σχετίζεται μια σειρά κοινωνικοδημογραφικών μεταβλητών. Φαίνεται να υπάρχει συναίνεση για τη σχέση μεταξύ ανδρικού φύλου ή υψηλότερου εισοδήματος και ανθεκτικότητας.

Οι παράγοντες προσωπικότητας, συμπεριλαμβανομένης της αίσθησης της συνοχής, της σκληρότητας και της διάθεσης αισιοδοξίας, αποδείχθηκαν ότι σχετίζονται με την ψυχική ανθεκτικότητα (Lepore&Revenson, 2006). Οι Gito et al. (2013) τόνισαν επίσης ότι η αυτοεκτίμηση και η σκληρότητα συσχετίστηκαν θετικά με την ανθεκτικότητα.

Η νοημοσύνη είναι ένας άλλος παράγοντας που μελετήθηκε σε προηγούμενες μελέτες ως παράγοντας ανθεκτικότητας. Στη μελέτη των Frisbourg et al. (2005), η ανθεκτικότητα και η κοινωνική νοημοσύνη σχετίζονται θετικά. Ωστόσο, αν και ασήμαντο και αμελητέο, υπήρχε μια ελαφριά αρνητική σχέση μεταξύ της ανθεκτικότητας και της γνωστικής νοημοσύνης αντίθετα με τις προσδοκίες των συγγραφέων. Αυτό το αποτέλεσμα ήταν σύμφωνο με αυτό του Werner (1993) και των Vaillant και Davis (2000) οι οποίοι υποστήριξαν πως τα ανθεκτικά άτομα δεν ήταν απαραίτητα ευφυή αλλά είχαν την ικανότητα να προσαρμόζονται αποτελεσματικά, ενώ οι έφηβοι με χαμηλότερα επίπεδα IQ ήταν εξίσου επιτυχημένα στην ενηλικίωση και στο τέλος της ζωής τους με τα άτομα με υψηλότερα επίπεδα IQ. Το συμπέρασμα που προέκυψε ήταν ότι η χρήση μέτρων της ευφυΐας ως δείκτη ανθεκτικότητας μπορεί να είναι προβληματική. Επιπλέον, η συναισθηματική νοημοσύνη έχει επίσης αποδειχθεί ότι σχετίζεται με την ανθεκτικότητα. Στη μελέτη των Schneider et al. (2013), φάνηκε πως η ευφυΐα διευκόλυνε τις ανθεκτικές ψυχολογικές και φυσιολογικές απαντήσεις.

Τα θετικά συναισθήματα θεωρούνται επίσης δομικά στοιχεία της ψυχικής ανθεκτικότητας (Rutten, 2013). Τα άτομα που διαθέτουν ψυχική ανθεκτικότητα ασχολούνται πιο έντονα με θετικά γεγονότα, δείχνουν αυξημένη ανταπόκριση σε θετικά γεγονότα και παρουσιάζουν μεγαλύτερη θετική διάθεση (Ongetal., 2010). Η ικανότητα για θετικά συναισθήματα και χαμηλή αρνητική συναισθηματικότητα αναγνωρίστηκαν ως καθοριστικοί παράγοντες της ανθεκτικότητας επίσης από τους Watson και Neria (2013). Σύμφωνα με τους Cohn et al. (2009) τα θετικά συναισθήματα βοηθούν τα άτομα να δημιουργήσουν διαρκείς πόρους για μακροπρόθεσμη επιτυχία και ευεξία, ενώ αυξάνουν τα επίπεδα ικανοποίησης από την ζωή, υποδηλώνοντας ότι τα υψηλά επίπεδα ικανοποίησης της ζωής των ατόμων, επιτρέπουν στα άτομα να αναπτύξουν πόρους ώστε να επιτύχουν καλύτερες συνθήκες διαβίωσης.

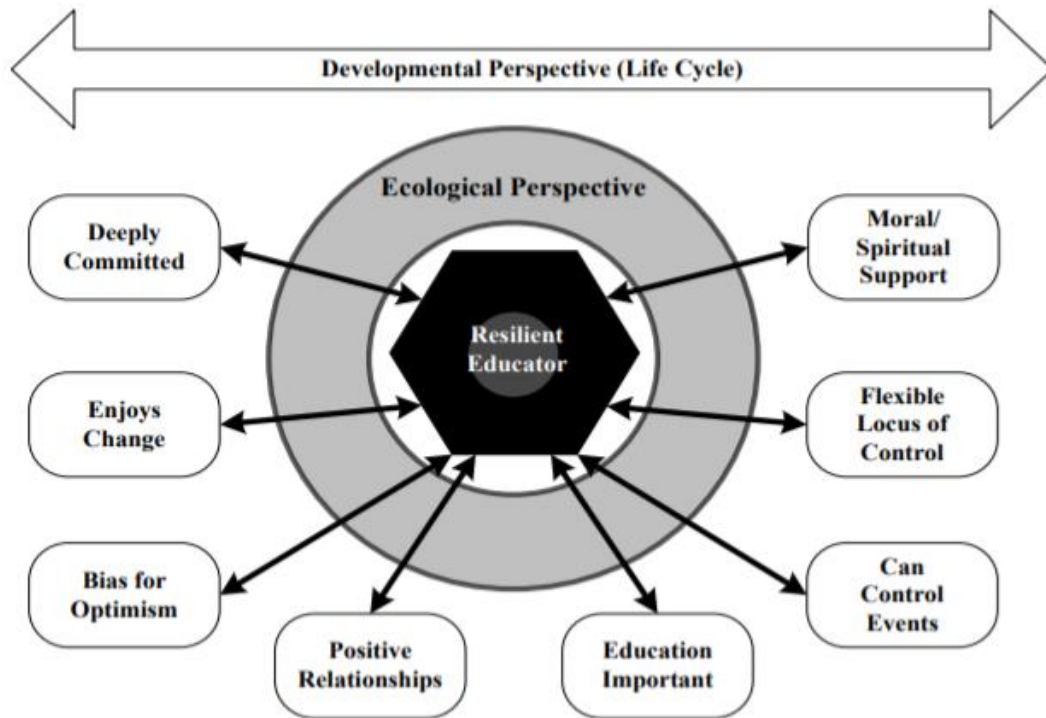
1.2.2. Κοινωνικοί παράγοντες

Ένα καθοριστικό χαρακτηριστικό των ατόμων με υψηλά επίπεδα ανθεκτικότητας είναι ότι τα άτομα αυτά τείνουν να ευδοκιμούν σε κοινωνικά πλαίσια. Αυτοί οι άνθρωποι παρουσιάζουν θετικό κοινωνικό προσανατολισμό απέναντι στους άλλους, έχουν ικανοποιητικές κοινωνικές δεξιότητες και γενικά διαθέτουν θετική εντύπωση του εαυτού τους (Werner, 2001). Τα περιβάλλοντα που προωθούν τη σωματική και ψυχική υγεία, τα περιβάλλοντα που προωθούν την κανονιστική ανάπτυξη και τα περιβάλλοντα που προωθούν την κοινωνική συνοχή και την ανάπτυξη του κοινωνικού κεφαλαίου αυξάνουν την ψυχική ανθεκτικότητα των ατόμων (Lepore&Revenson, 2006). Σε αυτά τα περιβάλλοντα, οι κοινές αξίες, οι φιλοδοξίες και οι στόχοι της κοινότητας, οι καθιερωμένες κοινωνικές υποδομές, οι θετικές κοινωνικές και οικονομικές τάσεις, η βιωσιμότητα της κοινωνικής και οικονομικής ζωής, οι εταιρικές σχέσεις, οι κοινότητες ενδιαφέροντος, τα καθιερωμένα δίκτυα, οι πόροι και οι δεξιότητες τονίζονται ως στοιχεία που υποστηρίζουν την ψυχική ανθεκτικότητα (Buckleetal., 2000).

Το κοινωνικό κεφάλαιο είναι ένας άλλος αναδυόμενος δείκτης ψυχικής ανθεκτικότητας. Υπάρχουν πολλοί αλληλεπικαλυπτόμενοι ορισμοί του κοινωνικού κεφαλαίου. Είναι γενικά «ένας τρόπος περιγραφής των κοινωνικών σχέσεων μέσα σε κοινωνίες ή ομάδες ανθρώπων» (DeSilvaetal., 2006). Σύμφωνα με τους παραπάνω συγγραφείς, η έννοια έχει πολλαπλές διαστάσεις, αφού μπορεί να χωριστεί σε ένα συμπεριφορικό συστατικό (δομικό κοινωνικό κεφάλαιο, π.χ. συμμετοχή) και ένα γνωστικό συστατικό (γνωστικό κοινωνικό κεφάλαιο, π.χ. εμπιστοσύνη) ή σε μια διάσταση που αναφέρεται σε διασυνδέσεις σε σχέση με ανθρώπους που είναι παρόμοιοι μεταξύ τους (κοινωνικοί δεσμοί) ή άτομα που είναι διαφορετικά (γεφυρώνοντας το κοινωνικό κεφάλαιο).

Η θεωρία του Polidore (2004) σχετικά με την ανθεκτικότητα αναπτύχθηκε χρησιμοποιώντας δεδομένα που ελήφθησαν από τρεις γυναίκες εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν σε μια ποιοτική ερευνητική μελέτη. Οι εκπαιδευτικοί είχαν μακρά καριέρα στην εκπαίδευση παρά τις σημαντικές δυσκολίες που προέκυψαν κατά την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Η θεωρία του Polidore για την ψυχική ανθεκτικότητα αποτελείται από οκτώ χαρακτηριστικά ή θέματα ανθεκτικότητας: θρησκεία, ευέλικτο κέντρο ελέγχου, ικανότητα ενός ατόμου να αντιλαμβάνεται και να αντιμετωπίζει αρνητικές καταστάσεις θετικά ή αισιόδοξα, αυτονομία, δέσμευση, αλλαγή, σχέσεις και εκπαίδευση. Στο μοντέλο αυτό υπάρχουν δύο παραδοχές. Η πρώτη παραδοχή αναφέρεται ως αναπτυξιακή προοπτική, η οποία έδειξε ότι οι ενήλικες αναπτύσσουν ανθεκτικότητα, μαθαίνουν να αντιμετωπίζουν και

να προσαρμόζονται κατά τη διάρκεια της ζωής τους μέσω πολλαπλών διαδικασιών που ενδέχεται να διαφέρουν με την πάροδο του χρόνου, παρά ένα σύνολο σταθερών χαρακτηριστικών (Taylor, 2013). Η δεύτερη προϋπόθεση της μελέτης του Polidore προσδιορίζεται ως οικολογική προοπτική, η οποία αποτελείται από τις σφαίρες εξωτερικών ή περιβαλλοντικών επιρροών ενός ατόμου, όπως οικογένεια, σχολείο, συνθήκες εργασίας ή μεγαλύτερα κοινωνικά συστήματα σε όλη τη διάρκεια ζωής (Taylor, 2013). Το μοντέλο του Polidore παρουσιάζεται στο παρακάτω διάγραμμα (Διάγραμμα 1).



Διάγραμμα 1: Το μοντέλο ψυχικής ανθεκτικότητας του Polidore

Πηγή: Taylor, 2013

1.3. Η ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών

Η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών λαμβάνει μεγάλη προσοχή τις τελευταίες δεκαετίες στον τομέα της εκπαίδευσης. Η ανθεκτικότητα, η ικανότητα αντοχής στη δυσκολία και η ανάκαμψη, είναι μεταξύ αυτών των χαρακτηριστικών που συνδέονται στενά και οδηγούν στην ταχέως αναπτυσσόμενη αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Είναι η ανθεκτικότητα που αντιπροσωπεύει την ικανότητα των εκπαιδευτών να επαναπροσδιορίσουν και να κατανοήσουν την αναγκαιότητα αλλαγής και προσαρμογής τους παρά τις δυσκολίες που ανακύπτουν στο επάγγελμά τους. Σύμφωνα με αυτό τον ορισμό, οι εκπαιδευτικοί με χαρακτηριστικά ανθεκτικότητας είναι πολύ πιο επίμονοι και μπορούν να αντιμετωπίζουν αντίξοες καταστάσεις, είναι λιγότερο πιθανό να εγκαταλείψουν το επάγγελμά τους και είναι ευκολότερο για εκείνους να προσαρμοστούν στην αλλαγή (Day&Gu, 2007). Η ανθεκτικότητα θεωρείται ότι αντιμετωπίζει μια διαδικασία ή μια ικανότητα των ατόμων να αντιστέκονται και να ξεπερνούν τις προκλήσεις, «έναν τρόπο αλληλεπίδρασης με τα γεγονότα και τα περιβάλλοντα και η ικανότητα αλλαγής παρά αντίστασης στην αλλαγή» (Beltmanetal., 2011). Οι ορισμοί που παρέχονται παραπάνω απεικονίζουν σταθερά την πολυπλοκότητα και την πολυδιάστατη φύση της ανθεκτικότητας.

Οι αρχικές μελέτες που μελέτησαν την ανθεκτικότητα εστίασαν στις ανθεκτικές ιδιότητες της αυτοεκτίμησης, της αυτο-αποτελεσματικότητας και των συστημάτων υποστήριξης (Richardson, 2002). Συγκεκριμένα, οι Armor et al. (1976), στη μελέτη τους για την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, εστίασαν στον ρόλο της ανθεκτικότητας. Ως εκ τούτου, πολλές μεταγενέστερες έρευνες εξέτασαν την ανθεκτικότητα έμμεσα ως υποκείμενη ποιότητα της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών (Erawan, 2010; Schwarzer&Hallum, 2008). Αν και δεν υπάρχει καθολικά αποδεκτός ορισμός της ανθεκτικότητας, ορισμένα χαρακτηριστικά όπως η αναπήδηση, η υπέρβαση των αντιξοοτήτων και η προσαρμογή στον εαυτό, θεωρούνται χαρακτηριστικά της ψυχικής ανθεκτικότητας. Οι Henderson και Milstein (2003) υποστηρίζουν πως ο εκπαιδευτικός που διαθέτει ψυχική ανθεκτικότητα χρησιμοποιεί δεξιότητες ζωής, όπως αποτελεσματική λήψη αποφάσεων, ώθηση για έλεγχο και επίλυση προβλημάτων, και αυτός/ή που έχει: ικανότητα να είναι φίλος, ικανότητα να σχηματίζει θετικές σχέσεις, αίσθηση του χιούμορ, αυτοπειθαρχία, ανεξαρτησία, θετική άποψη για το προσωπικό μέλλον, ευελιξία, ικανότητα και σύνδεση με τη μάθηση, προσωπικές ικανότητες, αυτο-κίνητρα και συναισθήματα αυτοεκτίμησης και αυτοπεποίθησης.

Έχει υποστηριχθεί ότι η ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών είναι η διατήρηση ποιότητας των εκπαιδευτικών οργανισμών με τη διατήρηση αφοσιωμένων, ικανοποιημένων

και κινητοποιημένων εκπαιδευτικών που, ανεξάρτητα από το στάδιο της σταδιοδρομίας τους, συνεχίζουν να αναπτύσσονται επαγγελματικά και μεγιστοποιούν την ικανότητά τους να παρέχουν υψηλής ποιότητας διδασκαλία (Day&Gu, 2010). Ένα μεγάλο ερευνητικό έργο στο Ηνωμένο Βασίλειο διαπίστωσε ότι όταν οι εκπαιδευτικοί ήταν αφοσιωμένοι στο επάγγελμά τους και διέθεταν ψυχική ανθεκτικότητα, οι μαθητές τους είχαν περισσότερες πιθανότητες να επιτύχουν υψηλότερα ακαδημαϊκά επιτεύγματα και ότι τα ατομικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών είχαν μεγαλύτερη σημασία στην πρόοδο των μαθητών από ό, τι τα χαρακτηριστικά των σχολείων (Sammons et al., 2007). Οι εκπαιδευτικοί που διαθέτουν ψυχική ανθεκτικότητα έχουν περιγραφεί ως εκείνοι που έχουν την ικανότητα να ευδοκιμούν σε δύσκολες συνθήκες, είναι ειδικευμένοι στη συμπεριφοριστική διαχείριση, είναι σε θέση να συνεργάζονται με «δύσκολους» μαθητές, είναι ικανοί να περιορίσουν τα αρνητικά συναισθήματα και να επικεντρώνονται στα θετικά, βιώνουν την υπερηφάνεια και την ικανοποίηση και την αυξημένη αφοσίωση στο σχολείο και στο επάγγελμά τους (Howard&Johnson, 2004). Η ποιότητα των εκπαιδευτικών έχει επίσης τεθεί πρόσφατα στην πρώτη γραμμή των εκπαιδευτικών πρωτοβουλιών σχετικά με τα αποτελέσματα των μαθητών, τη λογοδοσία των εκπαιδευτικών και τη συνεχιζόμενη επαγγελματική μάθηση σε πολλές χώρες. Για να βελτιώσουν την ποιότητα των εκπαιδευτικών, οι κυβερνήσεις έχουν αναθέσει την αναδιοργάνωση στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και δοκιμάζουν εναλλακτικές προσεγγίσεις για την κατάρτιση των εκπαιδευτικών. Έχουν αναπτυχθεί πρότυπα για τη διδασκαλία και οι πάροχοι εκπαιδευτικής εκπαίδευσης υποχρεώθηκαν να πληρούν συγκεκριμένες απαιτήσεις διαπίστευσης. Η έρευνα υπογραμμίζει τη σημασία της ανθεκτικότητας στην ποιότητα των εκπαιδευτικών (Day&Gu, 2014), αλλά συχνά η ανθεκτικότητα και η ευημερία των εκπαιδευτικών δεν εμφανίζονται σε τέτοιες μεταρρυθμίσεις.

Μέχρι σχετικά πρόσφατα, η έννοια της «ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών» απουσίαζε κυρίως από τη βιβλιογραφία για την ανθεκτικότητα, με την έρευνα να επικεντρώνεται στις μελέτες για παιδιά και για εκείνους που έχουν ξεπεράσει μια ακραία και σημαντική δυσκολία (Beltmanetal., 2011). Οι Dayκαι Hong (2016) πρότειναν ότι επειδή οι πηγές του άγχους των εκπαιδευτικών εμφανίζονται για πολλούς εκπαιδευτικούς σε καθημερινή βάση, οι εκπαιδευτικοί απαιτούν καθημερινή ανθεκτικότητα. Ως αποτέλεσμα, υποστηρίζεται ότι, εκτός από την έρευνα των παραγόντων που επιτρέπουν στους εκπαιδευτικούς να ανταποκριθούν σε γεγονότα που περιλαμβάνουν ακραίες αντιξοότητες, η έρευνα για την ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών επικεντρώνεται στην αποκάλυψη των

διαδικασιών που επιτρέπουν στους εκπαιδευτικούς να είναι ανθεκτικοί σε καθημερινή βάση. Στην πλειοψηφία της θεωρίας που βασίζεται στην ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών, υπάρχει έλλειψη συναίνεσης σχετικά με το πιο χρήσιμο εννοιολογικό πλαίσιο για την κατανόηση της ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών. Υπάρχει αναγνώριση ότι μια πολύπλοκη σειρά αλληλεπιδρώντων παραγόντων διαμορφώνει την ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών είτε με αναπτυξιακό είτε με κυκλικό τρόπο (LeCornu, 2009; Beltmanetal., 2011; Gu&Day, 2013). Πολλές αντιλήψεις για την ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών έχουν συμβάλει στην αβεβαιότητα σχετικά με τον καλύτερο τρόπο εξέτασης του φαινομένου. Παρ'όλα αυτά έχει υποστηριχθεί ότι είναι απαραίτητη η εξέταση του φαινομένου ώστε να φωτιστεί η πολυδιάστατη φύση της ανθεκτικότητας (Beltmanetal., 2011).

Σε μια πρόσφατη ανασκόπηση της βιβλιογραφίας σχετικά με την ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών, οι Beltmanetal. (2011) σημειώνουν πως υπάρχει σημαντική απουσία έρευνας για τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την ουσία και τη σημασία της ανθεκτικότητας. Αντ'αυτού, το επίκεντρο της έρευνας φαίνεται να κατευθύνεται προς μία από τις τρεις πτυχές της ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών: τους ατομικούς παράγοντες, τους παράγοντες με βάση τα συμφραζόμενα και τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το εργασιακό τους πλαίσιο. Έως και την προηγούμενη δεκαετία, η πλειονότητα των ερευνητικών εργασιών επικεντρώθηκε στη διατήρηση της δέσμευσης των εκπαιδευτικών και στο κίνητρο των εκπαιδευτικών, με την ανθεκτικότητα να μην αποτελεί το επίκεντρο της έρευνας (Klassen&Chui, 2010; Day&Hong, 2016).

Αντίθετα, αναφέρθηκαν χαμηλά κίνητρα και αφοσίωση στους εκπαιδευτικούς των οποίων η εμπειρία τοποθέτησης/διορισμού δεν ταίριαζε με τις αρχικές τους προσδοκίες για τη φύση της εργασίας τους. Επιπλέον, οι συμμετέχοντες που διατήρησαν τα μη ρεαλιστικά κίνητρα εισόδου τους σχετικά με τις συνθήκες εργασίας τους (π.χ. λίγες ώρες εργασίας και μεγάλα διαστήματα διακοπών) ήταν λιγότερο αφοσιωμένοι στο επάγγελμα τους μετά από μια αντιφατική πραγματικότητα στην τοποθέτηση/διορισμό τους. Οι εκπαιδευτικοί που άλλαξαν τα μη ρεαλιστικά κίνητρα εισόδου τους σε περισσότερο ρεαλιστικά κίνητρα (π.χ. επιθυμία να εργαστούν με παιδιά) ήταν πιο πιθανό να μείνουν αφοσιωμένοι στη διδασκαλία τους απέναντι σε εμπειρίες που έρχονται σε αντίθεση με τα αρχικά κίνητρά τους για διδασκαλία (Sinclairetal., 2006; Watt&Richardson, 2008).

Ένας μεγάλος όγκος άλλων ερευνών για μεμονωμένα χαρακτηριστικά υποδηλώνει ότι η αυτο-αποτελεσματικότητα και η αυτοπεποίθηση των εκπαιδευτικών μπορούν να τους

βοηθήσουν να ξεπεράσουν δύσκολες καταστάσεις και να αυξήσουν τα κίνητρα και τη δέσμευση για διδασκαλία (Tsouloupasetal., 2010; Castroetal., 2010). Σε μια μελέτη 1.430 εκπαιδευτικών στον Καναδά, οι Klassen και Chiu (2010) διερεύνησαν τις σχέσεις μεταξύ των πεποιθήσεων της αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και του εργασιακού άγχους, της ικανοποίησης από την εργασία και των παραγόντων με βάση τα συμφραζόμενα, αλλά και πώς η αυτο-αποτελεσματικότητα σχετίζεται με τα χρόνια διδακτικής εμπειρίας. Για την υποστήριξη προηγούμενης έρευνας σε αυτόν τον τομέα, τα ευρήματα δείχνουν ότι το άγχος που σχετίζεται με την εργασία και τα έτη προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών σχετίζονται με την αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, η οποία με τη σειρά της επηρεάζει την ικανοποίηση από την εργασία. Σε αντίθεση με την προηγούμενη έρευνα, η αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών αυξάνεται με την πολυετή εμπειρία και παραμένει σχετικά σταθερή μόλις καθιερωθεί (Wolters&Daugherty, 2007). Η αυτο-αποτελεσματικότητα αυξάνεται για τους εκπαιδευτικούς που βρίσκονται στα αρχικά στάδια της καριέρας τους και μειώνεται στα τελικά στάδια της καριέρας τους. Αυτή η σχέση αναφέρθηκε επίσης σε σχέση με την εμπιστοσύνη των εκπαιδευτικών στην εμπλοκή των μαθητών, στη διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών και στη χρήση αποτελεσματικών εκπαιδευτικών στρατηγικών. Επιπλέον, η ικανοποίηση από την εργασία βρέθηκε να διαδραματίζει άμεσο ρόλο στην αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών για τη διαχείριση της τάξης και τις εκπαιδευτικές στρατηγικές, αλλά όχι σε σχέση με την αυτο-αποτελεσματικότητα για τη σύμπλεξη των μαθητών. Οι συγγραφείς προτείνουν ότι αυτά τα ευρήματα υποδηλώνουν ότι οι σύνδεσμοι μεταξύ ικανοποίησης από την εργασία και διαφορετικών πτυχών της αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών μπορεί να ποικίλλουν. Επιπλέον, προτείνεται να υπάρχει ένα μοτίβο αλλαγής στην εμπιστοσύνη των εκπαιδευτικών ως προς τις διδακτικές τους δεξιότητες, αφού αυτές αυξάνονται στα πρώτα της καριέρας και σταδιοδρομίας τους και μειώνεται καθώς εισέρχονται στα τελευταία στάδια της καριέρας τους.

Άλλες έρευνες σχετικά με τους παράγοντες που μεσολαβούν στην ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών διαπίστωσαν πως οι στρατηγικές αντιμετώπισης μπορούν να διαδραματίσουν σημαντικό ρόλο στην υποστήριξη των εκπαιδευτικών ώστε να ξεπεράσουν τις επαναλαμβανόμενες αποτυχίες (Castroetal., 2010). Στην έρευνά τους σχετικά με τα πρότυπα στις στρατηγικές ανθεκτικότητας των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών, οι Castroetal. (2010) διερεύνησαν τους λόγους για τους οποίους «πολλοί εκπαιδευτικοί επηρεάζονται από τις ίδιες συνθήκες που συμβάλλουν στην απόφαση των συναδέλφων τους να εγκαταλείψουν το επάγγελμα αλλά επιλέγουν να παραμείνουν στο επάγγελμα τους». Αυτή η ποιοτική μελέτη

περιελάμβανε 15 νέους εκπαιδευτικούς που εργάζονταν σε αστικές, ημιαστικές και αγροτικές περιοχές. Οι νέοι εκπαιδευτικοί, σε προκλήσεις που αντιμετώπισαν κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, στηρίζονται στους άλλους εκπαιδευτικούς και μέντορες για να λάβουν πληροφορίες και πόρους. Ο ρόλος των συμβούλων ως προστατευτικός παράγοντας που μπορεί να υποστηρίξουν τους εκπαιδευτικούς να ξεπεράσουν τις επαγγελματικές προκλήσεις τονίζεται και σε άλλες μελέτες (Fantilli & McDougall, 2009; Shank, 2005). Επιπλέον, επισημάνθηκε και σε άλλη έρευνα η σημασία της αμοιβαίας, προσωπικής και επαγγελματικής υποστήριξης από προϊστάμενους και συναδέλφους στην προώθηση της ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών (Sammons et al., 2007). Οι Castro et al. (2010) ορίζουν τις στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων ως διαδικασία επίλυσης προκλήσεων στην τάξη, ενώ είναι διαφορετικές από τις στρατηγικές αναζήτησης βοήθειας στο ότι δεν περιλάμβαναν πάντα την αναζήτηση υποστήριξης από άλλους. Αυτό περιελάμβανε τη στρατηγική δοκιμής και σφάλματος, με την οποία οι εκπαιδευτικοί προσπάθησαν να επιλύσουν τα προβλήματα τους ανεξάρτητα. Αν και αυτό ήταν συνήθως χρήσιμο στην επίλυση ενός άμεσου προβλήματος, συνήθως οδηγούσε σε απρόβλεπτα προβλήματα στην σχολική τάξη. Οι Castro et al. (2010) αναφέρουν ότι και οι νέοι εκπαιδευτικοί αναζητούν στρατηγικές ανθεκτικότητας για τη διαχείριση προκλητικών σχέσεων, συμπεριλαμβανομένων δύσκολων σχέσεων με γονείς, με συναδέλφους, με βοηθούς εκπαιδευτικών και με τους σχολικούς διευθυντές.

2. Η αυτό-συμπόνια

2.1. Ορισμός αυτό-συμπόνιας

Οι ερευνητές ορίζουν την αυτο-συμπόνια ως χαρακτηριστικό που αποτελείται από τρία προσαρμοστικά συστατικά, την αυτο-καλοσύνη, την κοινή ανθρωπότητα και την προσεκτικότητα, και την αντίστοιχη αρνητική τους αντίσταση, κριτική, απομόνωση και υπερβολική ταυτοποίηση. Μαζί, τα προσαρμοστικά συστατικά καλλιεργούν μια άνευ όρων θετική στάση για τον εαυτό, ειδικά σε περιόδους ταλαιπωρίας ή αποτυχίας, ενώ τα αρνητικά στοιχεία λειτουργούν για να εμποδίσουν τη δράση της αυτο-συμπόνιας (Neff, 2003). Η αυτο-

καλοσύνη συνεπάγεται μια κατανόηση, στάση συγχώρεσης απέναντι στον εαυτό κατά τη διάρκεια αποτυχιών, και όχι την αντίδραση με αυτο-κριτική και έντονη κρίση. Η διατήρηση της κοινής ανθρωπότητας περιλαμβάνει την προβολή τόσο αρνητικών όσο και θετικών γεγονότων ως μέρος μιας γενικευμένης, παγκόσμιας ανθρώπινης εμπειρίας. Άτομα τα οποία εκφράζουν την κοινή ανθρωπότητα σπάνε τον κύκλο της αυτο-απορρόφησης και η απομόνωση είναι συχνά αισθητή όταν τα προβλήματα προκύπτουν (Neff, 2003). Κρατώντας τις σκέψεις και τα συναισθήματα σε μια ισορροπημένη κατάσταση, η μη κριτική συνειδητοποίηση είναι το βασικό χαρακτηριστικό της προσοχής. Η συνείδηση υπονομεύει την υπερβολική ταυτοποίηση με αρνητικά συναισθήματα και δημιουργεί μια κατανόηση της φευγαλέας φύσης των συναισθημάτων (Reyes, 2012). Σε μεγάλο βαθμό συνδέεται με τον αυτο-οίκτο, με την υπερβολική ταυτοποίηση να αναγκάζει τα άτομα να εξωραΐσουν το μέγεθος των προσωπικών τους δεινών, που τους εμποδίζουν να εγκρίνουν μια πιο αντικειμενική προοπτική της κατάστασής τους (Neff, 2003).

Για τους ανθρώπους που διαθέτουν αυτό-συμπόνια, η ταλαιπωρία αναγνωρίζεται πλήρως, αλλά παραμερίζεται για να επιτρέψει μέσω μιας πιο προσαρμοστικής λειτουργίας την έκφραση της καλοσύνης και της αναγνώρισης της συνδεσιμότητας του ανθρώπου (Neff et al., 2007). Αντίθετα, οι άνθρωποι με χαμηλή περιεκτικότητα σε αυτοσυγκέντρωση τείνουν να υιοθετούν μια κατάσταση σκέψης που είναι αυστηρά αυταρχική, απομονωμένη, συναισθηματικά ανισόρροπη (Neff, 2003). Τα στοιχεία δείχνουν ότι η αυτο-συμπόνια στο σύνολό της είναι μια νοοτροπία με θετικό συναίσθημα που εξουδετερώνει τις επιπτώσεις των αρνητικών συναισθημάτων για τον εαυτό και βοηθά τους ανθρώπους να συνειδητοποιήσουν ότι οι αποτυχίες δεν χρειάζεται να καθορίσουν τη ζωή τους (Breines & Chen, 2012; Neff, 2003). Η αυτο-συμπόνια μπορεί επίσης να θεωρηθεί ως θεμελιώδης ικανότητα εξερεύνησης και κατανόησης των συναισθημάτων, εκφράζοντας παράλληλα τη θετικότητα απέναντι στον εαυτό (Neff, 2011).

Ενώ η αυτό-συμπόνια δεν συγχέεται με την υψηλή αυτοεκτίμηση (που έχει πολλές αρνητικές επιπτώσεις που οφείλονται στη συγκριτική φύση της έννοιας), τα υψηλά επίπεδα αυτο-συμπόνιας παρέχουν ένα ενδιάμεσο επίπεδο άγχους, και σχετίζονται με αυξημένη ψυχολογική ευεξία και θετικότητα (Neff, 2011). Ενώ η αυτοεκτίμηση συνδέεται επίσης με αυξήσεις στην ευημερία, κλίνει περισσότερο προς τον εγωκεντρισμό και τον ατομικισμό που χρειάζεται ενίσχυση της αυτο-έννοιας (Neff, 2003). Η αυτο-συμπόνια αντισταθμίζει αυτές τις τάσεις, καθώς τα άτομα τείνουν να αντιμετωπίζουν τα συναισθήματα ανεπάρκειας με αποδοχή μάλλον από τις μεθόδους αξιολόγησης (Neff, 2011; Neff & Vonk, 2009).

Πρόσθετες διαφορές περιλαμβάνουν ενδείξεις ότι τα άτομα που διαθέτουν αυτό-συμπόνια πραγματοποιούν περισσότερες ακριβείς αυτό-αξιολογήσεις, υποδηλώνοντας ότι «η αυτό-συμπόνια μπορεί να ενισχύσει τη σοφία του ατόμου επειδή παρέχει τη συναισθηματική ασφάλεια που απαιτείται για το άτομο ώστε να αναγνωρίσει τις προτεραιότητες και τις δυνατότητες του» (Neffetal., 2007). Ως άμεσο αποτέλεσμα ακριβέστερων εκτιμήσεων, τα άτομα που διαθέτουν αυτό-συμπόνια είναι σε θέση να διατηρήσουν τη συναισθηματική ηρεμία τους, τη συγκίνηση και την καλύτερη συμπεριφορά επειδή μπορούν να αναγνωρίζουν λανθασμένες πρακτικές (Neff, 2003). Επιπλέον, τα άτομα που διαθέτουν μια νοοτροπία αυτο-συμπόνιας τείνουν να είναι πιο ευτυχισμένα, λιγότερο ανήσυχα, να διαθέτουν υψηλότερα επίπεδα αυτό-συγχώρεσης και είναι ικανά να αντεπεξέλθουν μαθαίνοντας να αντέχουν ή να προσαρμόζονται στην πραγματικότητα της κατάστασης. Όλα τα παραπάνω, δημιουργούν τόσο μια θετική αυτο-εικόνα όσο και μια συναισθηματική ισορροπία (Neff, 2011). Οι συσχετιστικές αναλύσεις δείχνουν ότι η αυτο-συμπόνια σχετίζεται επίσης θετικά με χαρακτηριστικά προσωπικότητας όπως η περιέργεια και η εξερεύνηση, και έχει μια ισχυρή αρνητική σχέση με πτυχές του νευρωτισμού, όπως η αρνητική διάθεση και το άγχος (Neffetal., 2007).

2.2. Παράγοντες και μοντέλα αυτό-συμπόνιας

Οι ανεπιθύμητες εμπειρίες όπως οι αποτυχίες, τα λάθη, η ατυχία ή η απώλεια μπορεί να επηρεάσουν σωματικά, ψυχολογικά και συναισθηματικά τα άτομα. Η αυτο-συμπόνια είναι μια θετική αυτο-στάση που μπορεί να είναι βοηθήσει σε δύσκολες στιγμές τα άτομα να ανακουφιστούν από τις δυσκολίες που ανακύπτουν στη ζωή τους (Neff, 2003; Gilbert, 2019). Ο Neff (2003) πρότεινε ότι η αυτό-συμπόνια περιλαμβάνει έξι στοιχεία που αντιπροσωπεύουν θετικούς και αρνητικούς πόλους τριών διαστάσεων: την αυτο-καλοσύνη έναντι της αυτο-κρίσης, την κοινή ανθρωπότητα έναντι της απομόνωσης και την ευαισθησία έναντι του υπερπροσδιορισμού. Η αυτο-καλοσύνη συνεπάγεται παροχή ζεστασιάς, υποστήριξης και κατανόησης αντί της επιβολής σκληρής αυτο-κρίσης. Η κοινή ανθρωπότητα περιλαμβάνει την αναγνώριση ότι όλοι οι άνθρωποι αποτυγχάνουν και εμπίπτουν σε λάθη, και ότι η ταλαιπωρία συνδέει τα άτομα αντί να προκαλεί απομόνωση. Η ευαισθησία

περιλαμβάνει την αναγνώριση των δυσκολιών που ανακύπτουν με σαφήνεια και ισορροπία, χωρίς τον υπερπροσδιορισμό με αρνητικές σκέψεις και συναισθήματα. Συνολικά, η αυτο-συμπόνια λειτουργεί ευεργετικά προς τα άτομα ώστε να τα βοηθήσει να πλοηγηθούν σε δύσκολες εμπειρίες ζωής και να καλλιεργήσουν ψυχολογική ευημερία (Neff, 2003).

Σύμφωνα με τους Neffetal. (2017), τα έξι συστατικά της αυτο-συμπόνιας αντιπροσωπεύουν διαφορετικούς τρόπους που ένα άτομο μπορεί να ανταποκριθεί στις δυσκολίες και η σχετική ισορροπία του καθορίζει ένα συνολικό πλαίσιο σκέψης που μπορεί να κυμαίνεται από χαμηλή αυτο-συμπόνια (δηλαδή, ασυγκίνητη αυτο-ανταπόκριση) έως υψηλή αυτο-συμπόνια (δηλ. ευσυγκίνητη αυτοανταπόκριση). Τα συστατικά αξιολογούνται συνήθως από υποκατηγορίες της κλίμακας αυτό-συμπόνιας (Neff, 2003), η οποία δημιουργεί επίσης μια συνολική βαθμολογία αυτο-συμπόνιας. Μέχρι σήμερα, οι περισσότεροι ερευνητές αυτό-συμπόνιας έχουν χρησιμοποιήσει τη συνολική βαθμολογία για τον προσδιορισμό συσχετίσεων με χαμηλά επίπεδα ψυχοπαθολογίας (MacBeth&Gumley 2012), υψηλά επίπεδα θετικής ευεξίας (Zessinetal., 2015), μεγαλύτερη χρήση της προσαρμοστικής ρύθμισης συναισθημάτων (Neffetal., 2007) και λιγότερη χρήση στρατηγικών κακής προσαρμογής (Finlay-Jonesetal., 2015). Επιπλέον, οι παρεμβάσεις και οι πειραματικές μελέτες έχουν δείξει ότι πολλές από αυτές τις ευεργετικές συσχετίσεις είναι προϊόντα αυτοσυγκέντρωσης (Neff&Germer, 2013).

ΟιNeffetal. (2017) πρότειναν ότι ένα αυτοεπιχειρησιακό πλαίσιο σκέψης είναι καλύτερα αντιληπτό ως δυναμικό, διαδραστικό και συνεργατικό σύστημα. Τα συστατικά είναι πιθανό να αλληλοενισχύονται και να δημιουργούν το ένα το άλλο (Neff, 2003). Από τη μία πλευρά, τα έξι συστατικά πιστεύεται ότι λειτουργούν ανεξάρτητα και οδηγούν σε διαφορετικά αποτελέσματα, ενώ από την άλλη πλευρά πιστεύεται ότι συνδυάζονται και δημιουργούν μια μοναδική εμπειρία (δηλαδή μια νοοτροπία). Για παράδειγμα, η παύση της σκληρής αυτοκριτικής μπορεί να συμβάλει στην εμπειρία της αυτο-καλοσύνης. Η προκύπτουσα αυξημένη αυτοεκτίμηση μπορεί να μειώσει τον αντίκτυπο των αρνητικών εμπειριών, διευκολύνοντας τη διατήρηση ισορροπημένης συνειδητοποίησης, ισορροπημένων σκέψεων και συναισθημάτων. Περαιτέρω, η αναγνώριση των δυσκολιών που ανακύπτουν βοηθά στη συνδεσιμότητα με άλλα άτομα, μειώνοντας έτσι το βαθμό σκληρής αυτό-διαφοράς, κάτι που μπορεί επίσης να μειώσει τα συναισθήματα απομόνωσης και ούτω καθεξής (Neff, 2016).

Έχουν σχεδιαστεί πολλά προγράμματα για την ανάπτυξη της αυτο-συμπόνιας. Ένα παράδειγμα είναι το Loving-KindnessMeditation, το οποίο ενθαρρύνει τα άτομα να εστιάσουν την προσοχή τους στα αισθήματα τους και να σκεφτούν κάποιον που νοιάζονται βαθιά. Σε αυτό το πρόγραμμα δίδονται οδηγίες προς τα άτομα προκειμένου να επεκτείνουν τα συναισθήματα που τους δημιουργούνται σε σχέση με τον εαυτό τους αλλά και με τους άλλους. Μια άλλη μέθοδος, το CompassionCultivationTraining ακολουθεί το ίδιο πρότυπο εφαρμογής της συμπόνιας στον εαυτό και στους άλλους (Jazaieri et al., 2013). Τα βήματα είναι τα εξής: (α) επικέντρωση στο μυαλό, (β) μάθηση συμπόνιας για τον εαυτό και για τους άλλους, (γ) εφαρμογή αυτής της συμπόνιας στον εαυτό, (δ) εφαρμογή της συμπόνιας σε άλλους, (ε) επικέντρωση σε όλα τα όντα, (στ) προσπάθεια αφαίρεση του πόνου ενός άλλου και αντικατάσταση αυτού του συναισθήματος με χαρά. Ομοίως, οι Neff και Germer (2013) ανέπτυξαν το MindfulSelf-CompassionTraining, το οποίο απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς ώστε να παρουσιαστεί μια ποικιλία καθημερινών πρακτικών που καλλιεργούν τη συνήθεια της αυτο-συμπόνιας. Όλα αυτά τα προγράμματα απαιτούν από τους εκπαιδευτικούς να συναντώνται για μερικές ώρες την εβδομάδα σε έναν ορισμένο αριθμό εβδομάδων και να αναφέρουντο όφελος σε διάφορες πτυχές της ευημερίας τους.

2.3. Η αυτό-συμπόνια των εκπαιδευτικών

Στην ανασκόπηση των Barnard και Curry (2011) αναφορικά με τους συσχετισμούς της αυτο-συμπόνιας, φάνηκε πως υπάρχει θετική επίδραση μεταξύ αυτό-συμπόνιας και ευεξίας σε πολλές μελέτες. Από την άλλη πλευρά, η αυτό-συμπόνια σε όλες τις έρευνες συσχετίστηκε αρνητικά με το άγχος και την κατάθλιψη (Barnard&Curry, 2011). Επιπλέον, η αυτο-συμπόνια συσχετίστηκε θετικά με τις στρατηγικές της προσοχής και της αντιμετώπισης, όπως η αποδοχή και η ερμηνεία και συσχετίστηκε αρνητικά με την καταστολή της σκέψης και την αποφυγή (Leary et al., 2007). Άτομα που διαθέτουν υψηλό ποσοστό αυτό-συμπόνιας βρέθηκαν να βιώνουν αρνητικά συναισθήματα που προκαλούνται από αρνητικά γεγονότα σε μικρότερη έκταση σε σχέση με εκείνους που διαθέτουν μικρότερο ποσοστό αυτο-συμπόνιας (Leary et al., 2007). Πρόσφατα διεξήχθη μια πειραματική μελέτη που εστίαζε στην αυτο-συμπόνια των εκπαιδευτικών, ελπίζοντας ότι η εκπαίδευση θα μειώσει τα επίπεδα άγχους (Roeser et al., 2013). Αφορούσε ένα πρόγραμμα 8 εβδομάδων, 11 συνεδριών, 36 ωρών μετά

τη δουλειά που δίδασκε στρατηγικές αντιμετώπισης και ενθάρρυνσης, εστιάζοντας ιδιαίτερα στην ψυχική ανθεκτικότητα (Roeser et al., 2013). Τα δεδομένα συλλέχθηκαν πριν και μετά το πρόγραμμα καθώς και τρεις μήνες μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης (Roeser et al., 2013). Συνολικά, το 87% των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στο πρόγραμμα ανέφεραν ότι η παρέμβαση ήταν χρήσιμη (Roeser et al., 2013). Ανέφεραν επίσης μειωμένα επίπεδα άγχους και επαγγελματικής εξουθένωσης, αυξημένα επίπεδα αυτοσυγκέντρωσης και αυξημένη ικανότητα μνήμης (Roeser et al., 2013).

Στην ανασκόπηση της βιβλιογραφίας για την εξουθένωση των εκπαιδευτικών, η Chang(2009) υποστήριξε ότι αν και η κακή συμπεριφορά των μαθητών είναι ένας ισχυρός προγνωστικός παράγοντας της εξάντλησης τους, μπορεί να είναι πιο χρήσιμη η παρατήρηση των καταστάσεων που οδηγούν σε επανειλημμένα αρνητικά συναισθήματα. Άτομα που διαθέτουν υψηλή βαθμολογία σε κλίμακες αυτο-συμπόνιας βιώνουν λιγότερο έντονα αρνητικά συναισθήματα (Leary et al., 2007). Καθώς οι εκπαιδευτικοί μπορούν να γίνουν πιο αυτο-συμπνετικοί και να βρίσκουν νόημα σε δύσκολες συναντήσεις, βλέποντας τον εαυτό και τους μαθητές τους σε κοινά μονοπάτια, υποβάλλονται σε κοινή εμπειρία και αποδοχή αδυναμιών και αρνητικών συναισθημάτων ως μέρος της μαθησιακής διαδικασίας, κάτι που θα μπορούσε να είναι πηγή συνεχούς ανανέωσης.

ΕΙΔΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

3.1. Σκοπός

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση του επιπέδου ψυχικής ανθεκτικότητας και αυτό-συμπόνιας των εκπαιδευτικών. Δεδομένων των πολλαπλών ζητημάτων που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί σήμερα, τόσο ως προς τις αλλαγές στην εκπαιδευτικές πρακτικές στις οποίες θα πρέπει να ανταποκριθούν αποτελεσματικά όσο και ως προς τη διαχείριση των σχέσεων με τους μαθητές, τους συναδέλφους, το σχολικό διευθυντή και την κοινωνία γενικότερα, η ψυχική ανθεκτικότητα και η αυτό-συμπόνια λειτουργούν ευεργετικά στην ψυχική υγεία των εκπαιδευτικών. Πιο συγκεκριμένα, τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας έρευνας είναι τα εξής:

- Ποια είναι τα επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών;

- Ποια είναι τα επίπεδα αυτό-συμπόνιας των εκπαιδευτικών;
- Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στην ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών ως προς το φύλο;
- Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στην ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών ως προς την ηλικία;
- Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στην ψυχική ανθεκτικότητα ως προς την οικογενειακή κατάσταση;
- Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στην ψυχική ανθεκτικότητα ως προς τα έτη προϋπηρεσίας;
- Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στην αυτό-συμπόνια των εκπαιδευτικών ως προς το φύλο;
- Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στην αυτό-συμπόνια των εκπαιδευτικών ως προς την ηλικία;
- Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στην αυτό-συμπόνια των εκπαιδευτικών ως προς την οικογενειακή κατάσταση;
- Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στην αυτό-συμπόνια των εκπαιδευτικών ως προς τα έτη προϋπηρεσίας;
- Υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της ψυχικής ανθεκτικότητας και της αυτό-συμπόνιας των εκπαιδευτικών;

3.2. Πληθυσμός μελέτης και μέθοδος

Προκειμένου να διαφανεί το επίπεδο της ψυχικής ανθεκτικότητας και της αυτό-συμπόνιας των εκπαιδευτικών, πραγματοποιήθηκε μια ποσοτική έρευνα με τη χρήση ερωτηματολογίου σε 120 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Απεστάλησαν ηλεκτρονικά ερωτηματολόγια σε 220 εκπαιδευτικούς, εκ των οποίων επιστράφηκαν τα 120. Πριν την μαζική αποστολή των ερωτηματολογίων, πραγματοποιήθηκε μια πιλοτική έρευνα με τη συμμετοχή 15 εκπαιδευτικών, ώστε να διαφανεί εάν υπάρχουν προβλήματα δόμησης του ερωτηματολογίου, προβλήματα συνοχής και κατανόησης των ερωτήσεων και για να μετρηθεί και ο χρόνος που χρειάζονταν ο κάθε ερωτώμενος ώστε να ολοκληρώσει τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Έπειτα από την ολοκλήρωση της πιλοτικής έρευνας, ξεκίνησε η μαζική αποστολή των ερωτηματολογίων προς τους συμμετέχοντες. Η μέση διάρκεια συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου ήταν 10 λεπτά. Συνολικά, η έρευνα πραγματοποιήθηκε κατά το διάστημα Ιανουάριος-Μάρτιος 2021. Η

μέθοδος έρευνας που επιλέχθηκε είναι η ποσοτική έρευνα και το ερωτηματολόγιο της έρευνας δημιουργήθηκε και στάλθηκε μέσω των googleforms, καθώς λόγω της πανδημίας οποιαδήποτε άλλη μέθοδος έρευνας και αποστολής ερωτηματολογίων θα ήταν ασύμφορη. Το δείγμα λήφθηκε από συναδέλφους εκπαιδευτικούς της ερευνήτριας αλλά και μέσω της προώθησης του ερωτηματολογίου σε συλλόγους διδασκόντων της Λάρισας και της Καρδίτσας.

Η ποσοτική έρευνα χρησιμοποιεί συχνότερα την αφαίρεση λογικής, στην οποία οι ερευνητές ξεκινούν με υποθέσεις και στη συνέχεια συλλέγουν δεδομένα που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να προσδιοριστούν εάν υπάρχουν εμπειρικά στοιχεία για την υποστήριξη αυτής της υπόθεσης. Η ποσοτική ανάλυση απαιτεί αριθμητικές πληροφορίες με τη μορφή μεταβλητών. Μια μεταβλητή είναι ένας τρόπος μέτρησης οποιουδήποτε χαρακτηριστικού που ποικίλλει ή έχει δύο ή περισσότερες πιθανές τιμές. Πολλά χαρακτηριστικά είναι φυσικά αριθμητικά στη φύση (όπως τα έτη εκπαίδευσης, ηλικία, έσοδα). Για αυτές τις αριθμητικές μεταβλητές, οι αριθμοί που χρησιμοποιούνται για τη μέτρηση του χαρακτηριστικού έχουν νόημα, δεδομένου ότι μετράνε την ποσότητα αυτού του χαρακτηριστικού που υπάρχει. Συχνά οι ερευνητές ενδιαφέρονται για τα χαρακτηριστικά που δεν είναι αριθμητικά στη φύση (όπως το φύλο, η εθνικότητα), αλλά ακόμη και σε αυτές τις μεταβλητές αποδίδονται αριθμητικές τιμές για χρήση σε ποσοτική ανάλυση, αν και αυτοί οι αριθμοί δεν μετρούν την ποσότητα του χαρακτηριστικού παρόντος. Τα ποσοτικά δεδομένα μπορούν να συλλεχθούν με διάφορους τρόπους. Σε πειραματικές ρυθμίσεις, οι ερευνητές μπορούν να συλλέξουν άμεσα ποσοτικά δεδομένα ή τα δεδομένα αυτά μπορούν να είναι αυτοαναφερόμενα από τους συμμετέχοντες σε μια ένα πρότερο ερωτηματολόγιο. Τα ερωτηματολόγια χρησιμοποιούνται συνήθως για τη συλλογή ποσοτικών δεδομένων, ζητώντας από τους ερωτηθέντες να αναφέρουν συμπεριφορές, εμπειρίες, δημογραφικά στοιχεία κλπ.

Το ερωτηματολόγιο της έρευνας περιλάμβανε τρεις ενότητες. Η πρώτη ενότητα αφορούσα τα δημογραφικά χαρακτηριστικά, όπως το φύλο, την ηλικία, το επίπεδο εκπαίδευσης, τα έτη προϋπηρεσίας και την περιοχή διαμονής.

Η δεύτερη ενότητα περιλαμβάνει 25 ερωτήσεις που αφορούν την κλίμακα ανθεκτικότητας των Connor και Davidson. Η κλίμακα ανθεκτικότητας Connor-Davidson είναι ένα τεστ που μετρά την ανθεκτικότητα ή πόσο καλά είναι εξοπλισμένο ένα άτομο ώστε να ανταποκριθεί μετά από αγχωτικές εκδηλώσεις, τραγωδία ή τραύμα. Η ανθεκτικότητα μας δίνει τη δυνατότητα να ευδοκιμήσουμε ενάντια στις αντιξοότητες. Εκείνοι που είναι

ανθεκτικοί είναι καλύτερα να κινηθούν μέσα από τα τραύματα της ζωής. Η κλίμακα ανθεκτικότητας Connor-Davidson μετρά πολλά συστατικά της ανθεκτικότητας, όπως:

- Την ικανότητα προσαρμογής του ατόμου στην αλλαγή,
- Την ικανότητα ασχολίας του ατόμου με το τι έρχεται μαζί με την αλλαγή,
- Την ικανότητα αντιμετώπισης του άγχους από το άτομο,
- Την ικανότητα του ατόμου να παραμείνει εστιασμένο και να σκεφτεί σαφώς,
- Την ικανότητα του ατόμου να μην αποθαρρύνεται από την αποτυχία,
- Την ικανότητα του ατόμου να χειρίζεται δυσάρεστα συναισθήματα όπως ο θυμός, ο πόνος ή η θλίψη.

Η τρίτη ενότητα περιλαμβάνει 26 ερωτήσεις που αφορούν την κλίμακα αυτό-συμπόνιας Self-CompassionScale (SCS). Η κλίμακα περιέχει έξι υποκατηγορίες: αυτο-καλοσύνη, αυτο-κρίση, κοινή ανθρωπότητα, απομόνωση, προσοχή και υπερβολική αναγνώριση.

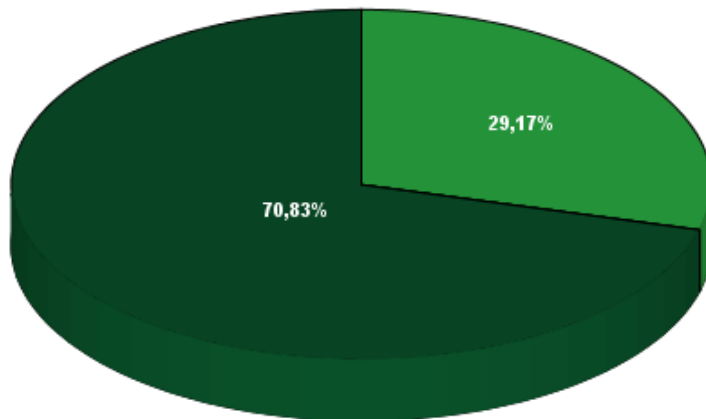
Για την ανάλυση των αποτελεσμάτων θα χρησιμοποιηθεί το στατιστικό πρόγραμμα SPSS22. Σε αυτό το σημείο είναι σημαντικό να τονιστεί πως ο συντελεστής αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου Cronbach's α ισούται με $0,837 > 0,7$.

3.3. Αποτελέσματα

3.3.1. Δημογραφικά χαρακτηριστικά

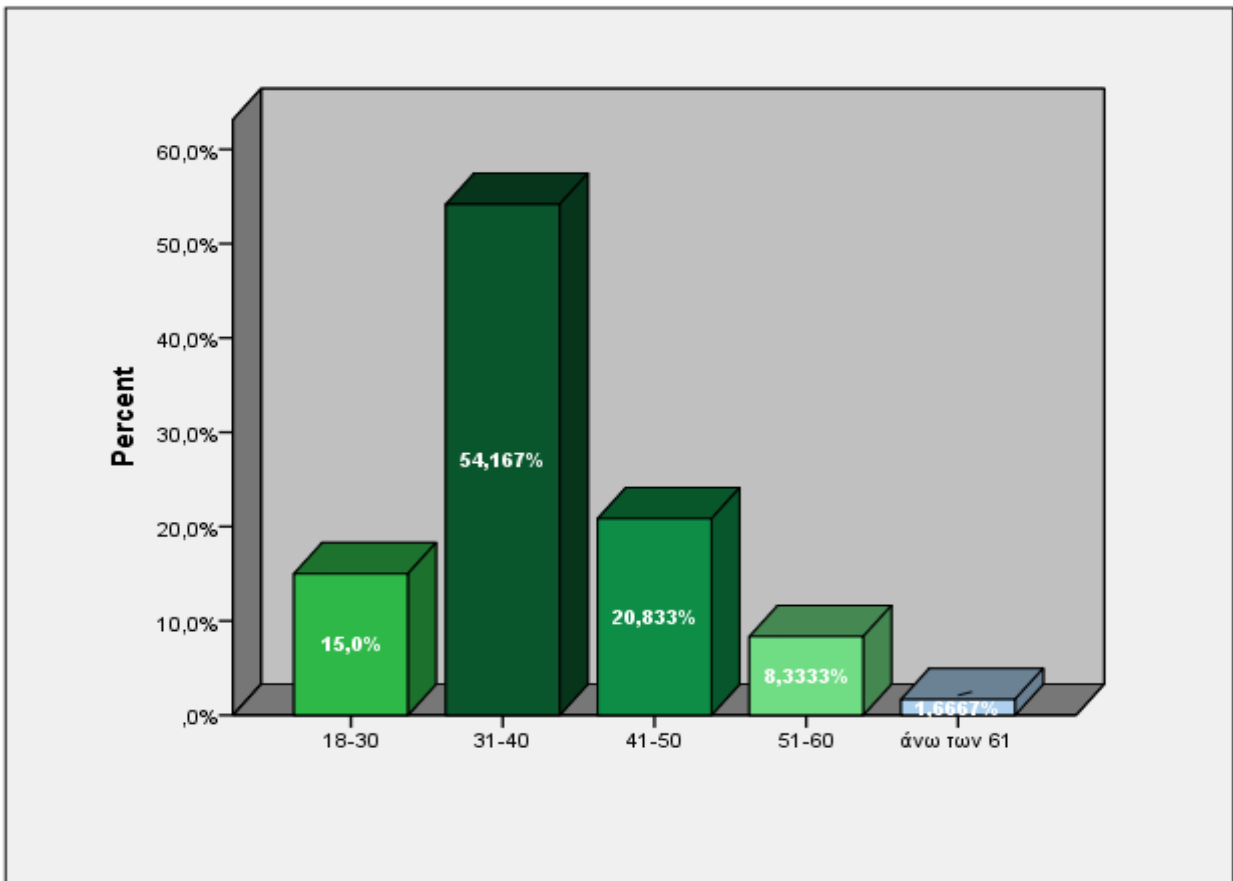
Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, στην έρευνα συμμετείχαν 120 εκπαιδευτικοί, εκ των οποίων το 70,83% ήταν γυναίκες και το 29,17% ήταν άντρες (Διάγραμμα 1).

Φύλο
■ Άντρας
■ Γυναίκα



Διάγραμμα 1: Φύλο

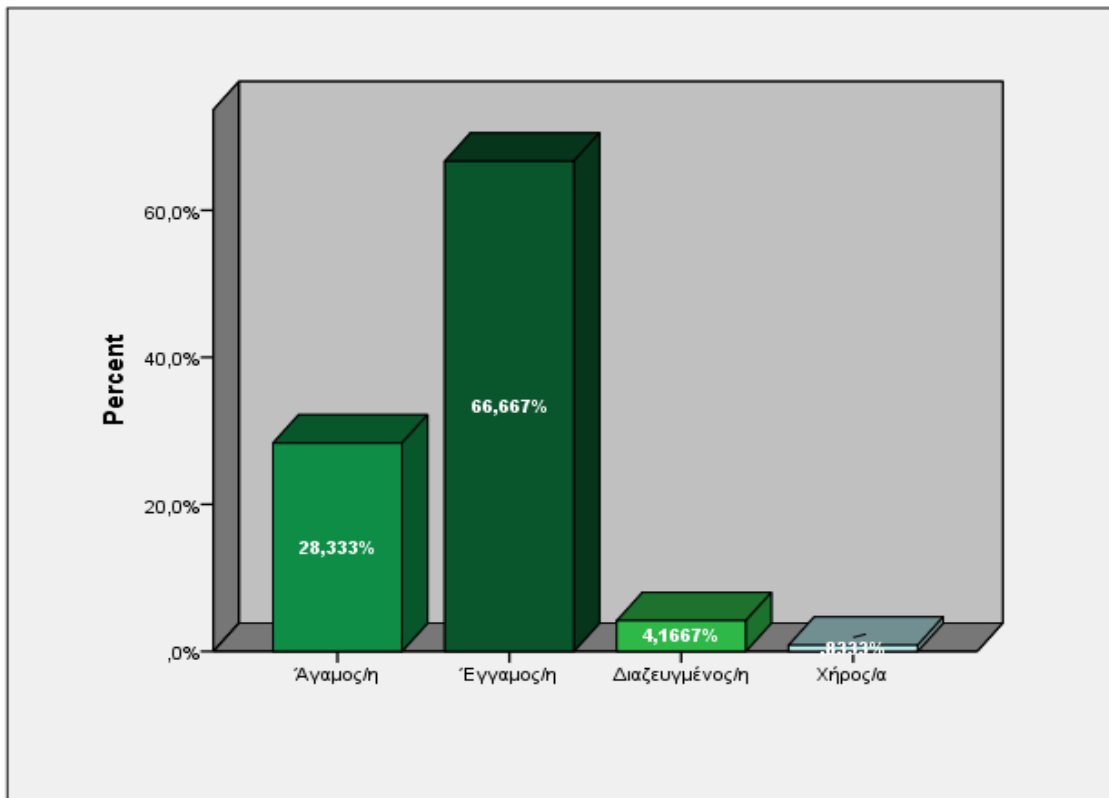
Αναφορικά με την ηλικία των συμμετεχόντων στην έρευνα, όπως φαίνεται στο διάγραμμα 2, το 54,16% ήταν ηλικίας 31 έως 40 ετών, το 20,83% ήταν ηλικίας 41 έως 50 ετών, το 15% ήταν ηλικίας από 18 έως 30 ετών, το 8,33% ήταν ηλικίας 51-60 ετών και το 1,66% ήταν ηλικίας άνω των 61 ετών.



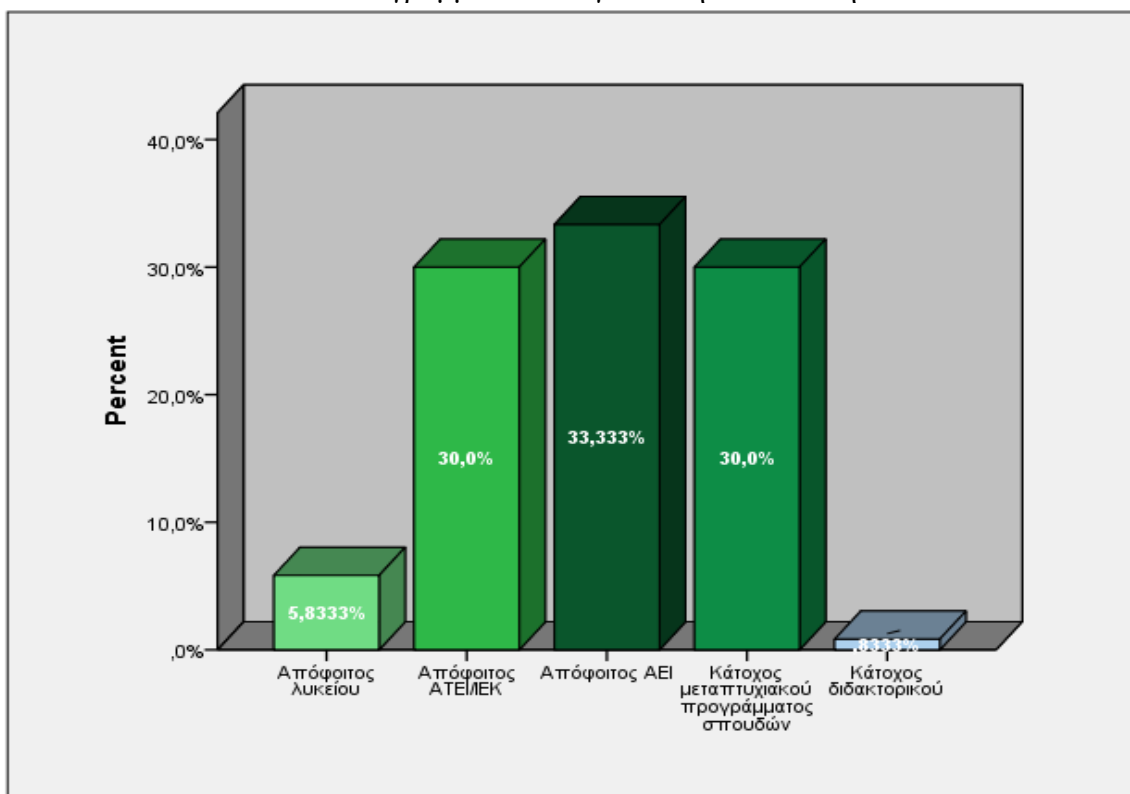
Διάγραμμα 2: Ηλικία

Όπως φαίνεται στο διάγραμμα 3, το 66,67% των συμμετεχόντων στην έρευνα είναι έγγαμοι/ες, το 28,33% είναι άγαμοι/ες, το 4,16% είναι διαζευγμένοι/ες και το 0,83% είναι χήροι/ες.

Επιπλέον, όπως φαίνεται στο διάγραμμα 4, το 33,33% των συμμετεχόντων στην έρευνα είναι απόφοιτοι ΑΕΙ, το 30% είναι απόφοιτοι ΑΤΕΙ/ΙΕΚ, το 30% είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών, το 5,83% είναι απόφοιτοι λυκείου και το 0,83% είναι κάτοχοι διδακτορικού διπλώματος ειδίκευσης.



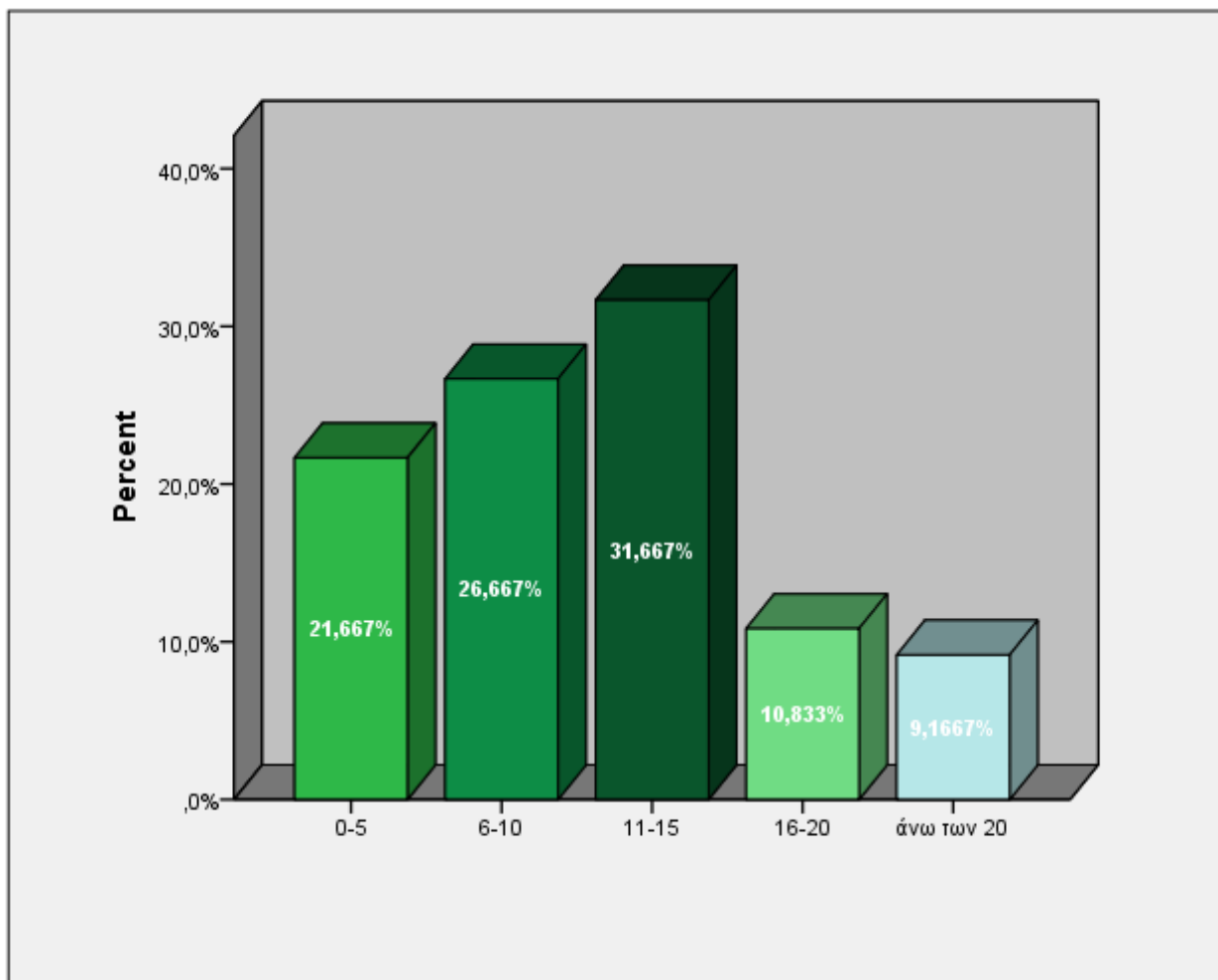
Διάγραμμα 3: Οικογενειακή κατάσταση



Διάγραμμα 4: Εκπαιδευτικό υπόβαθρο

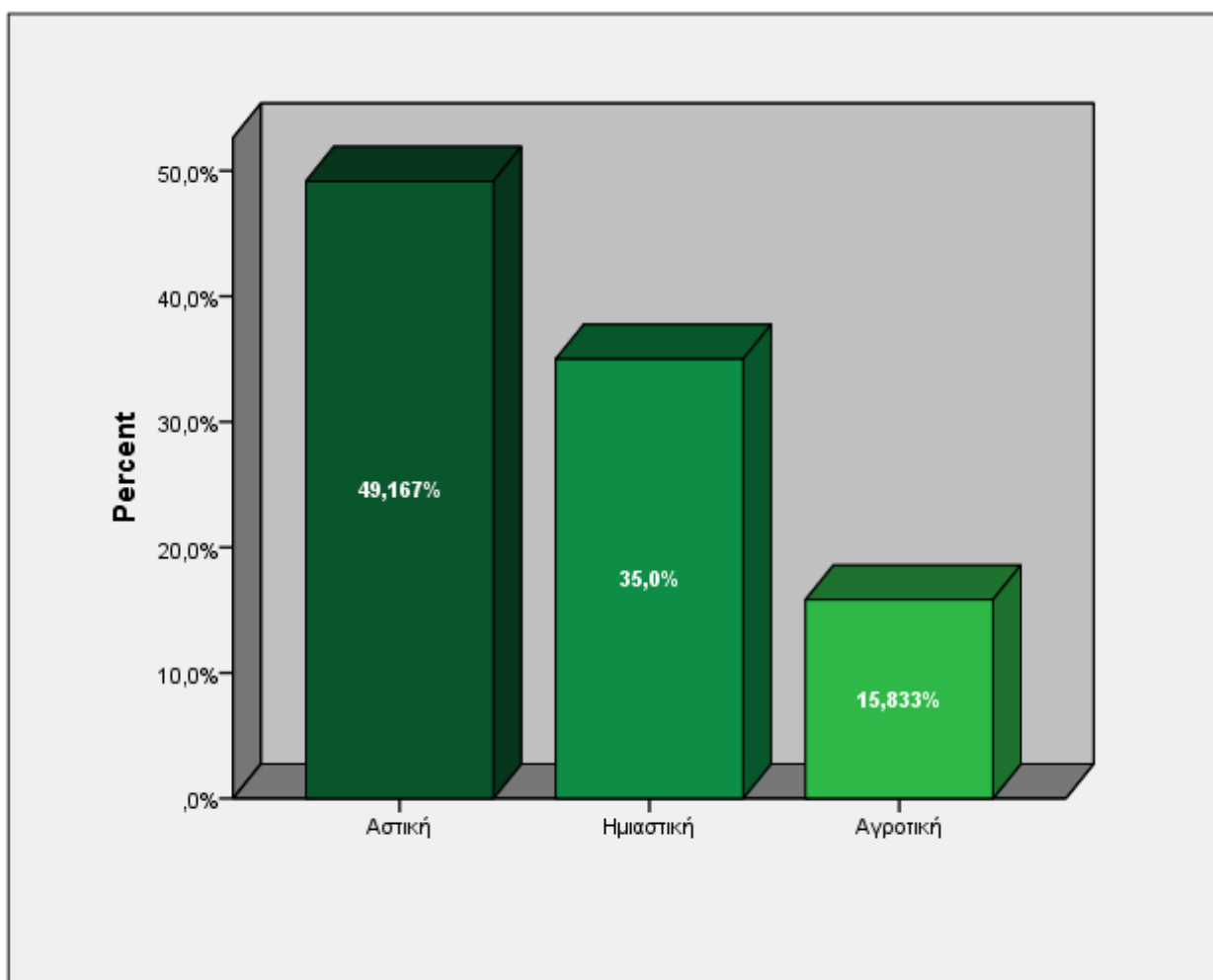
Όπως φαίνεται στο διάγραμμα 5, το 31,66% των συμμετεχόντων έχουν από 11 έως 15 έτη προϋπηρεσίας, το 26,66% έχουν από 6 έως 10 έτη προϋπηρεσίας, το 21,66% έχουν από 0

έως 5 έτη προϋπηρεσίας, το 10,83% έχουν από 16 έως 20 έτη προϋπηρεσίας και το 9,16% έχουν πάνω από 20 έτη προϋπηρεσίας.



Διάγραμμα 5: Έτη προϋπηρεσίας

Τέλος, όπως φαίνεται στο διάγραμμα 6, το 49,16% των ερωτώμενων διαμένουν σε αστική περιοχή, το 35% διαμένουν σε ημιαστική περιοχή και το 15,83% διαμένουν σε αγροτική περιοχή.

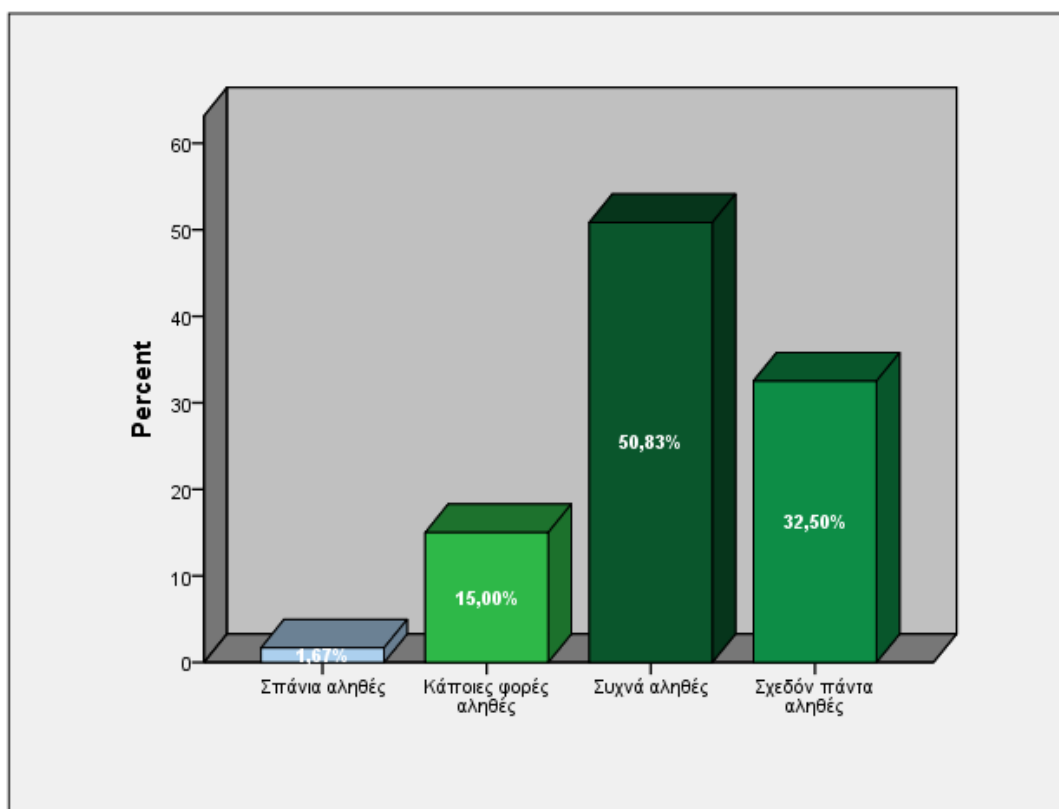


Διάγραμμα 6: Περιοχή διαμονής

3.3.2. Ψυχική ανθεκτικότητα εκπαιδευτικών

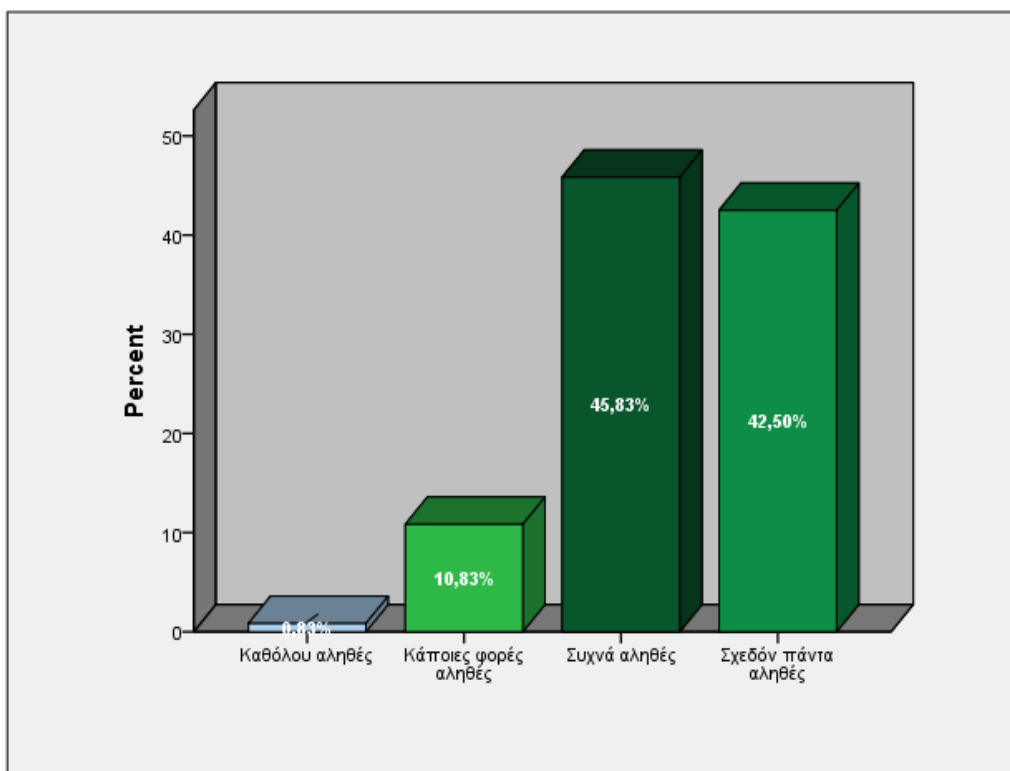
Στο ερωτηματολόγιο της έρευνας περιέχονταν 25 ερωτήσεις που σχετίζονταν με την ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών.

Ειδικότερα, όπως φαίνεται στο διάγραμμα 7, το 50,83% των συμμετεχόντων υποστήριξαν πως μπορούν συχνά να προσαρμοστούν στην αλλαγή, με το 32,50% να υποστηρίζει πως μπορεί σχεδόν πάντα να προσαρμοστούν στην αλλαγή, ενώ το 15% υποστηρίζει πως κάποιες φορές προσαρμόζονται στην αλλαγή και το 1,67% υποστηρίζουν πως προσαρμόζονται στην αλλαγή σπάνια.



Διάγραμμα 7: Προσαρμογή στην αλλαγή

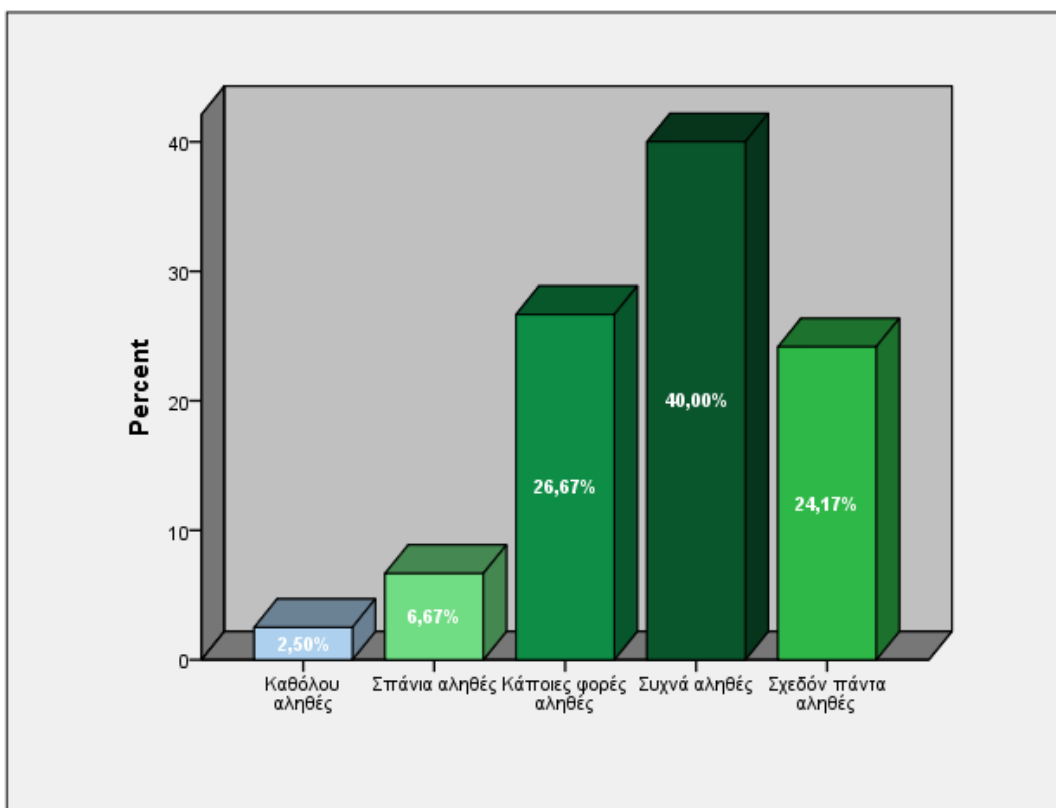
Στο διάγραμμα 8, φαίνεται πως το 45,83% των εκπαιδευτικών μπορούν συχνά να έχουν στενές και ασφαλείς σχέσεις, ενώ το 42,50% μπορούν σχεδόν πάντα να έχουν στενές και ασφαλείς σχέσεις, το 10,83% μπορούν κάποιες φορές στενές και ασφαλείς σχέσεις και το 0,83% να μην έχουν καθόλου στενές και ασφαλείς σχέσεις.



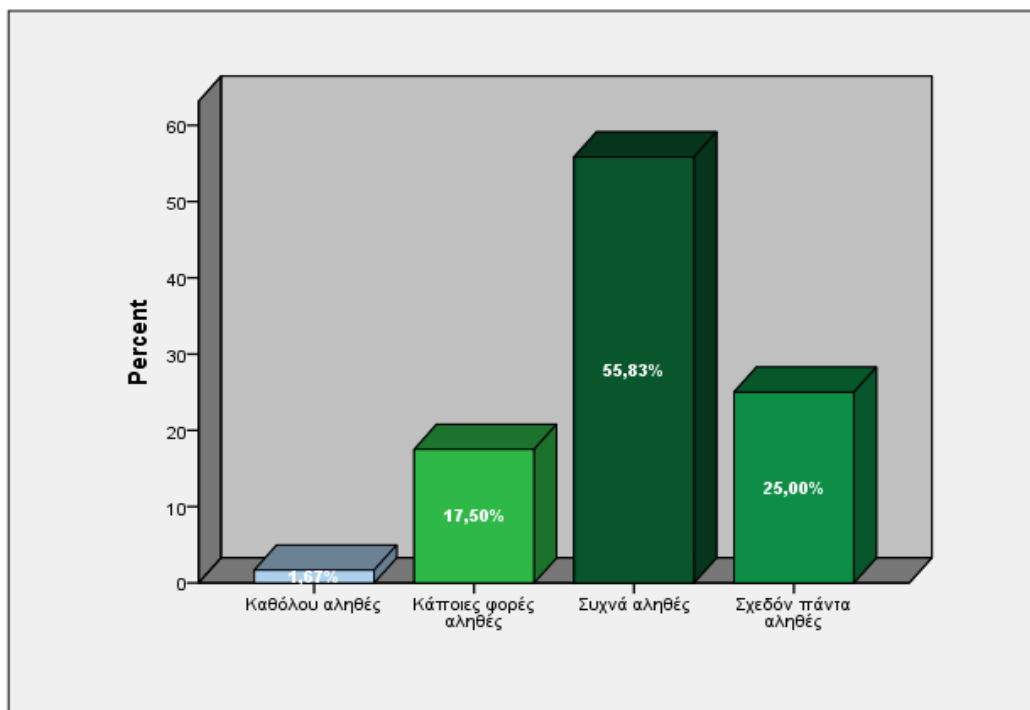
Διάγραμμα 8: Σύναψη στενών και ασφαλών σχέσεων

Όπως φαίνεται στο διάγραμμα 9, το 40% των εκπαιδευτικών υποστηρίζουν πως συχνά πιστεύουν πως η μοίρα και ο θεός μπορούν να βοηθήσουν, ενώ το 26,67% υποστηρίζουν πως κάποιες φορές η μοίρα και ο Θεός μπορούν να βοηθήσουν, το 24,17% υποστηρίζουν πως σχεδόν πάντα η μοίρα και ο Θεός μπορούν να βοηθήσουν, το 6,67% υποστηρίζουν πως σπάνια πιστεύουν πως η μοίρα και ο Θεός μπορούν να βοηθήσουν και το 2,50% πιστεύουν πως η μοίρα και ο Θεός δεν μπορούν να βοηθήσουν καθόλου.

Όπως φαίνεται στο διάγραμμα 10, το 55,83% των εκπαιδευτικών υποστηρίζουν πως συχνά μπορούν να τα βγάλουν πέρα με ότι τους προκύπτει, με το 25% υποστηρίζουν πως σχεδόν πάντα μπορούν να τα βγάλουν πέρα με ότι τους προκύπτει, το 17,50% υποστηρίζουν πως μερικές φορές μπορούν να τα βγάλουν πέρα με ότι τους προκύπτει και το 1,67% υποστηρίζουν πως δεν μπορούν να τα βγάλουν πέρα με ότι τους προκύπτει.

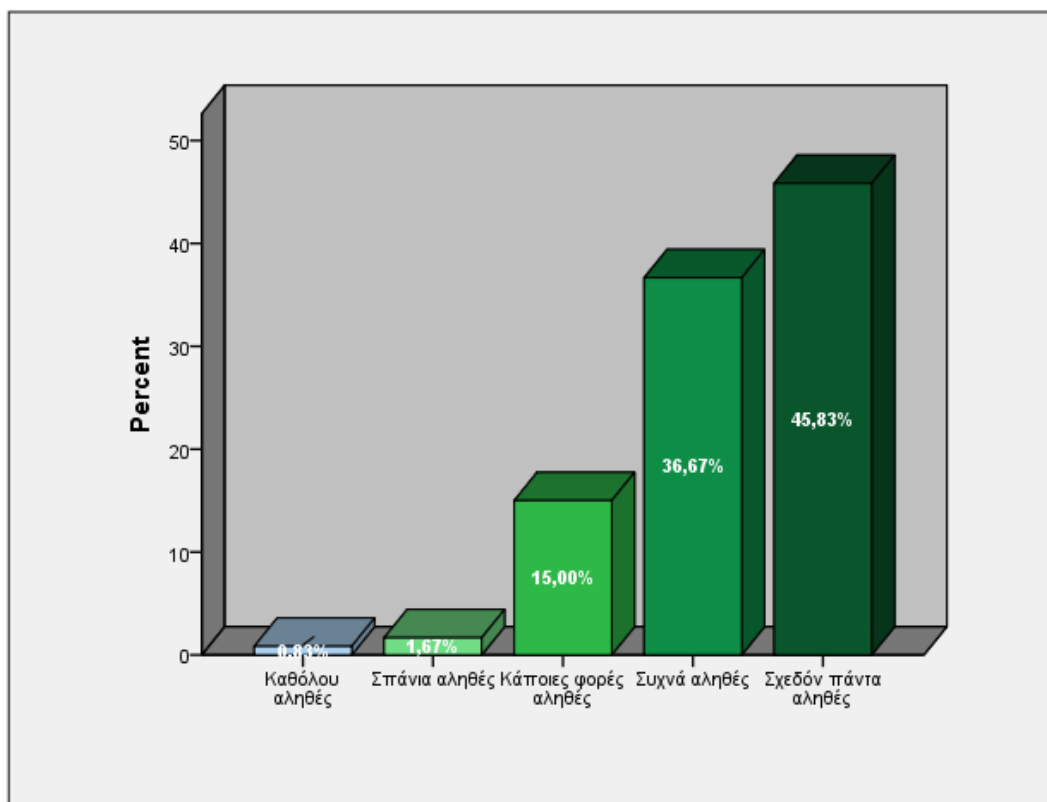


Διάγραμμα 9: Βοήθεια από τη μοίρα και το Θεό



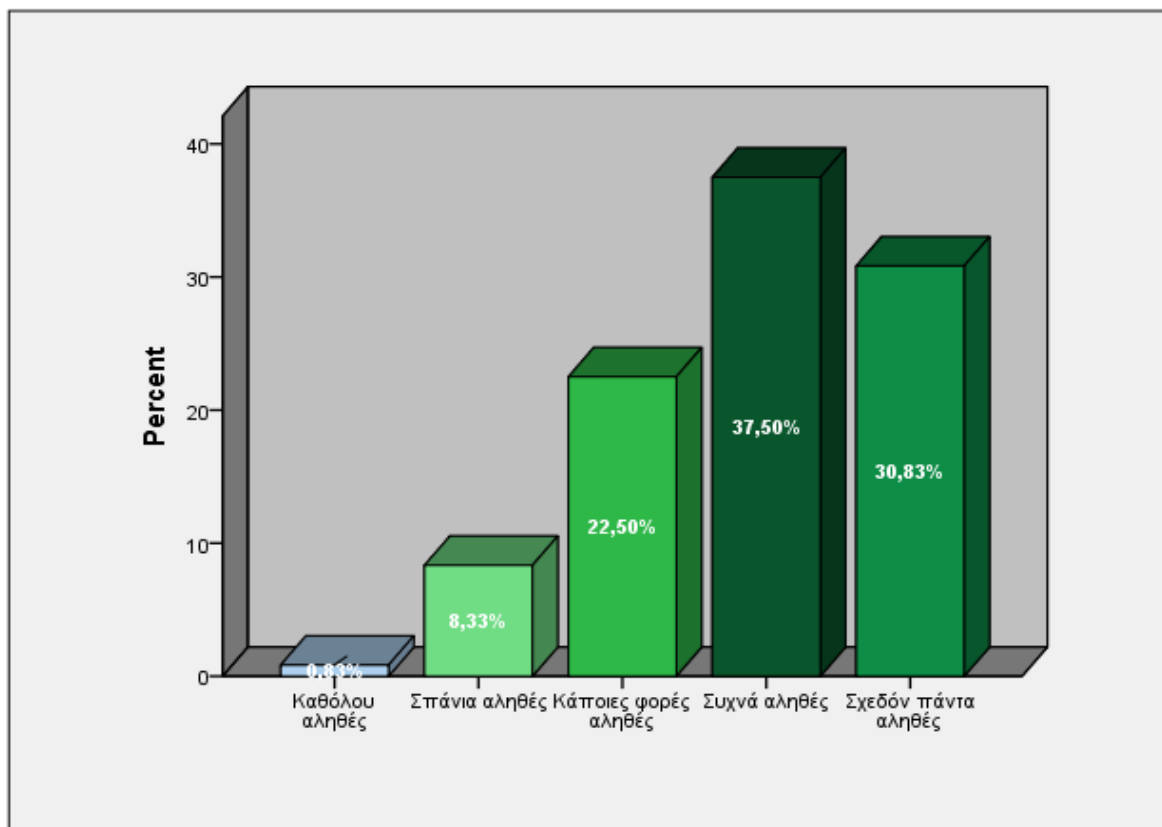
Διάγραμμα 10: Ανταπόκριση σε ό,τι προκύπτει

Όπως φαίνεται στο διάγραμμα 11, το 45,83% των εκπαιδευτικών υποστήριξαν πως σχεδόν πάντα προηγούμενες επιτυχίες τους δίνουν αυτοπεποίθηση για καινούργιες προκλήσεις, με το 36,67% υποστήριξαν πως αυτή η συνθήκη συμβαίνει συχνά, το 15% υποστήριξαν πως αυτή η συνθήκη συμβαίνει κάποιες φορές, το 1,67% υποστήριξαν πως αυτή η συνθήκη συμβαίνει σπάνια και το 0,83% υποστήριξαν πως αυτή η συνθήκη δεν συμβαίνει καθόλου.



Διάγραμμα 11: Αυτοπεποίθηση μετά από προηγούμενες επιτυχίες

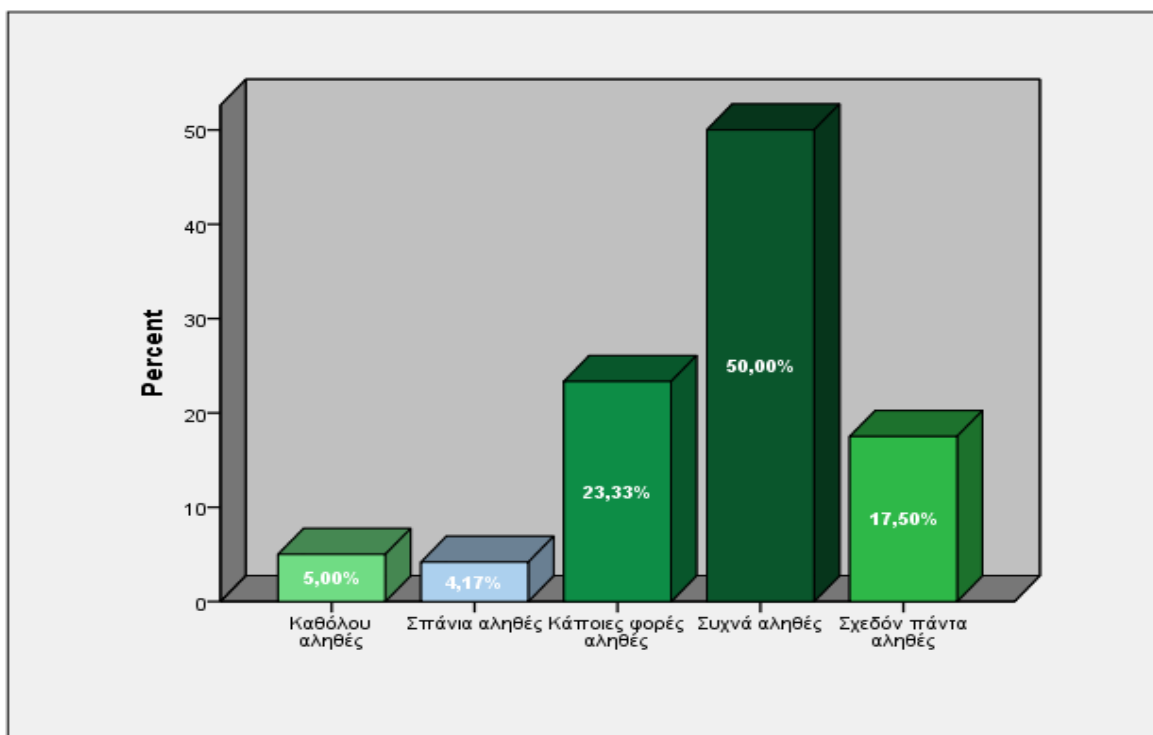
Όπως φαίνεται στο διάγραμμα 12, το 37,50% των εκπαιδευτικών υποστηρίζουν πως συχνά βλέπουν την εύθυμη πλευρά των πραγμάτων, ενώ το 30,83% πως σχεδόν πάντα βλέπουν την εύθυμη πλευρά των πραγμάτων, το 22,50% υποστηρίζουν πως κάποιες φορές βλέπουν την εύθυμη πλευρά των πραγμάτων, με το 8,33% να υποστηρίζει πως σπάνια συμβαίνει η παραπάνω συνθήκη και το 0,83% να υποστηρίζει καθόλου.



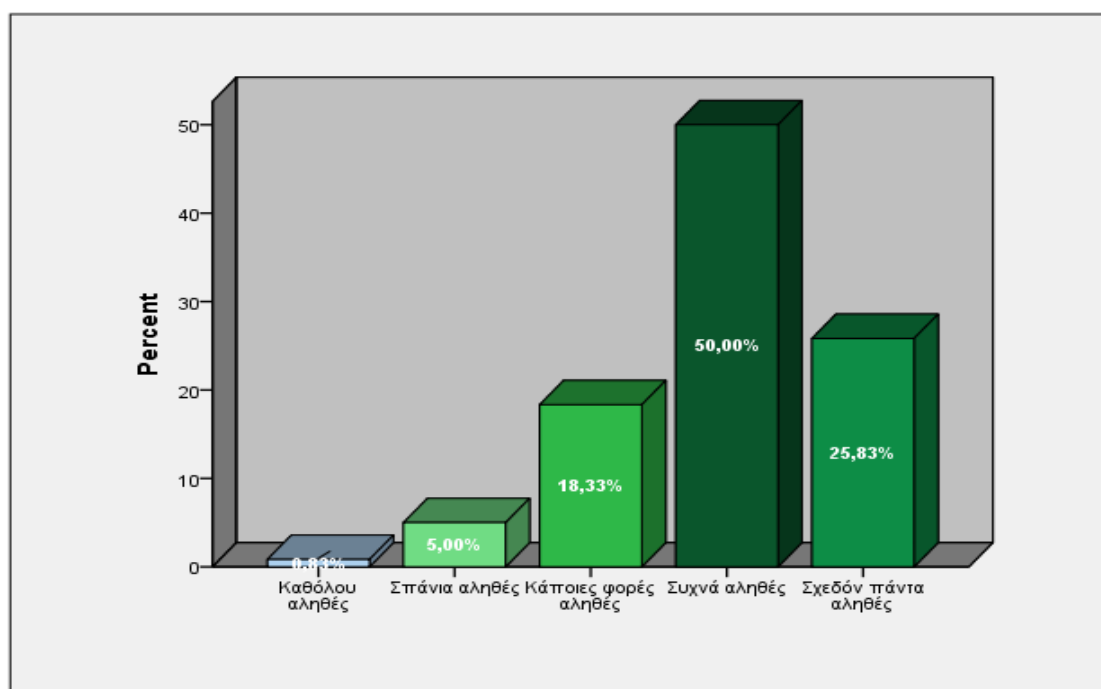
Διάγραμμα 12: Ανταπόκριση στην εύθυμη πλευρά των πραγμάτων

Συνεχίζοντας, όπως φαίνεται στο διάγραμμα 13, στην πρόταση «Το να αντεπεξέρχομαι στο στρες μου δίνει δύναμη», το 50% των εκπαιδευτικών απάντησε συχνά, το 23,33% απάντησε κάποιες φορές, το 17,50% απάντησε σχεδόν πάντα, το 5% απάντησε καθόλου και το 4,17% απάντησε σπάνια.

Στο διάγραμμα 14, φαίνεται πως στην πρόταση «Έχω την τάση να ανακάμπτω μετά από κάποια δοκιμασία ή ασθένεια», το 50% των εκπαιδευτικών απάντησαν συχνά, το 25,83% απάντησαν σχεδόν πάντα, το 18,33% απάντησαν κάποιες φορές, το 5% απάντησαν σπάνια και το 0,83% απάντησαν καθόλου.

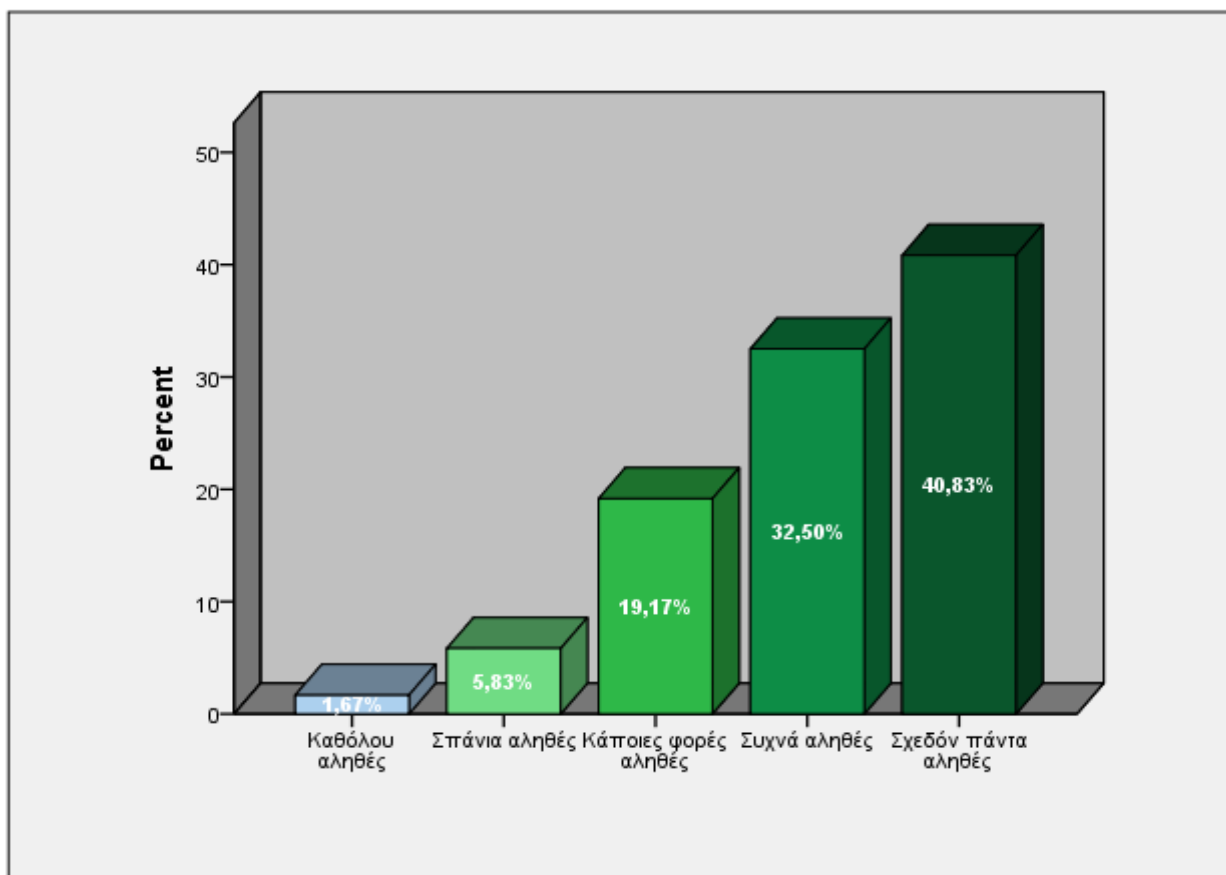


Διάγραμμα 13: Δύναμη από ανταπόκριση στο στρες



Διάγραμμα 14: Ανάκαμψη μετά από κάποια δοκιμασία ή ασθένεια

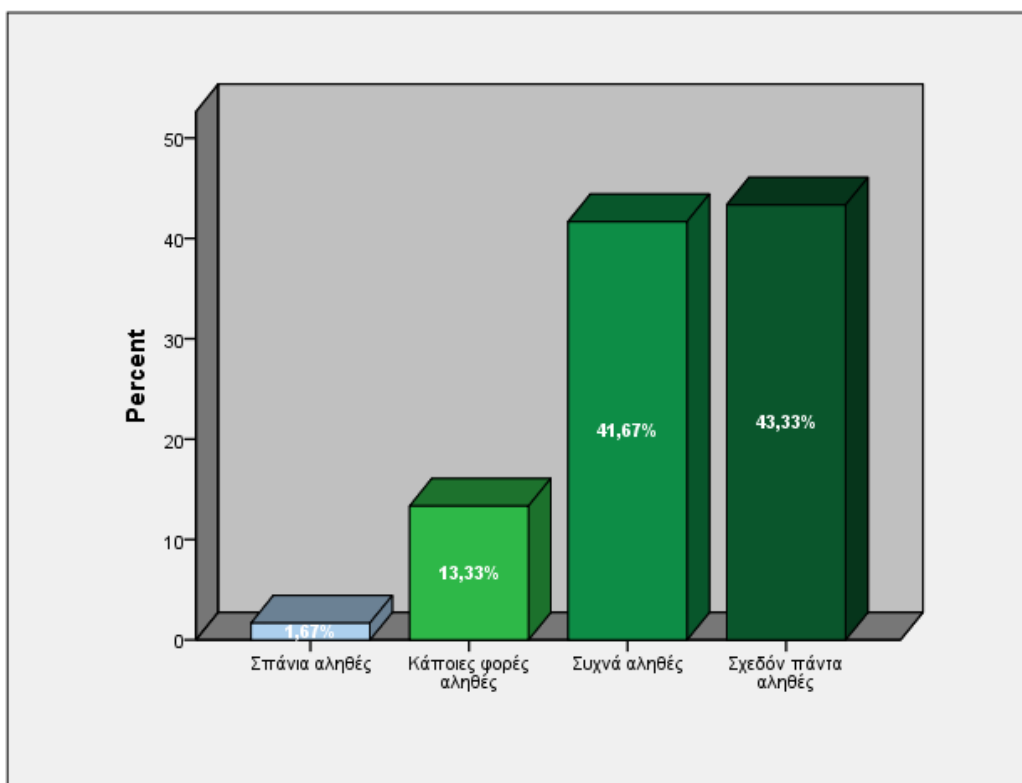
Στο διάγραμμα 15, φαίνεται στην ερώτηση «Τα πράγματα συμβαίνουν για κάποιο λόγο» το 40,83% των εκπαιδευτικών απάντησαν σχεδόν πάντα, το 32,50% απάντησαν συχνά, το 19,17% απάντησαν κάποιες φορές, το 5,83% απάντησαν σπάνια και το 1,67% απάντησαν καθόλου.



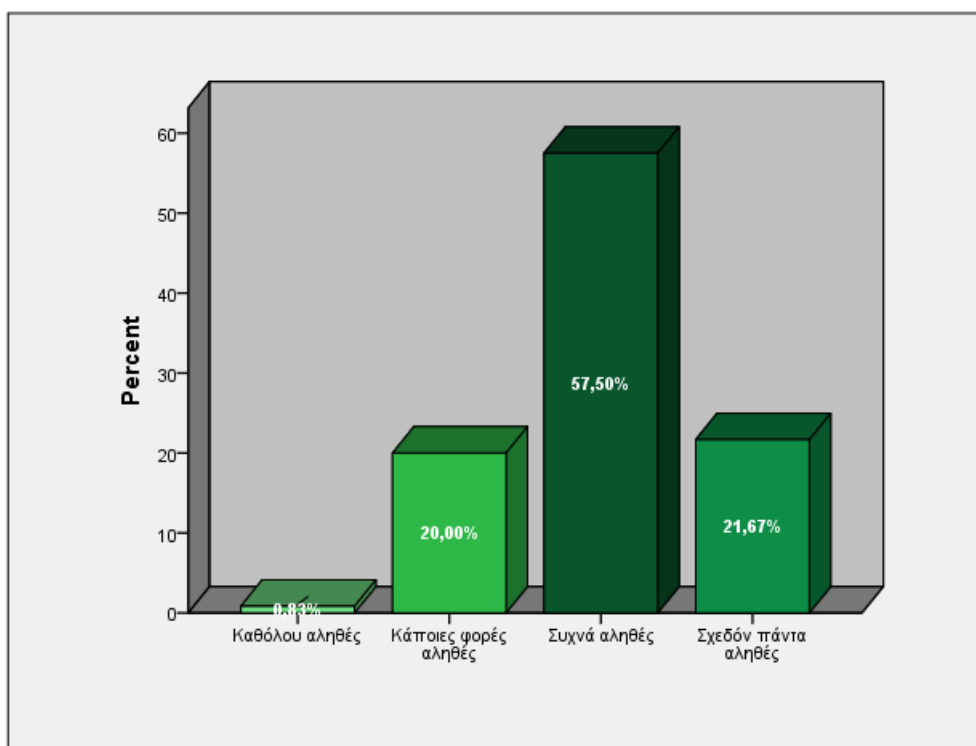
Διάγραμμα 15: Τα πράγματα συμβαίνουν για κάποιο λόγο

Όπως φαίνεται στο διάγραμμα 16, στην ερώτηση «Κάνω την καλύτερη δυνατή προσπάθεια, ό,τι και να γίνει», το 43,33% των εκπαιδευτικών υποστήριξαν σχεδόν πάντα, το 41,67% υποστήριξαν συχνά, το 13,33% υποστήριξαν κάποιες φορές και το 1,67% υποστήριξαν σπάνια.

Επιπλέον, στο διάγραμμα 17, στην ερώτηση «Μπορώ να επιτυγχάνω τους στόχους μου», το 57,50% των εκπαιδευτικών υποστήριξαν συχνά, το 21,67% υποστήριξαν σχεδόν πάντα, το 20% υποστήριξαν κάποιες φορές και το 0,83% υποστήριξαν καθόλου.

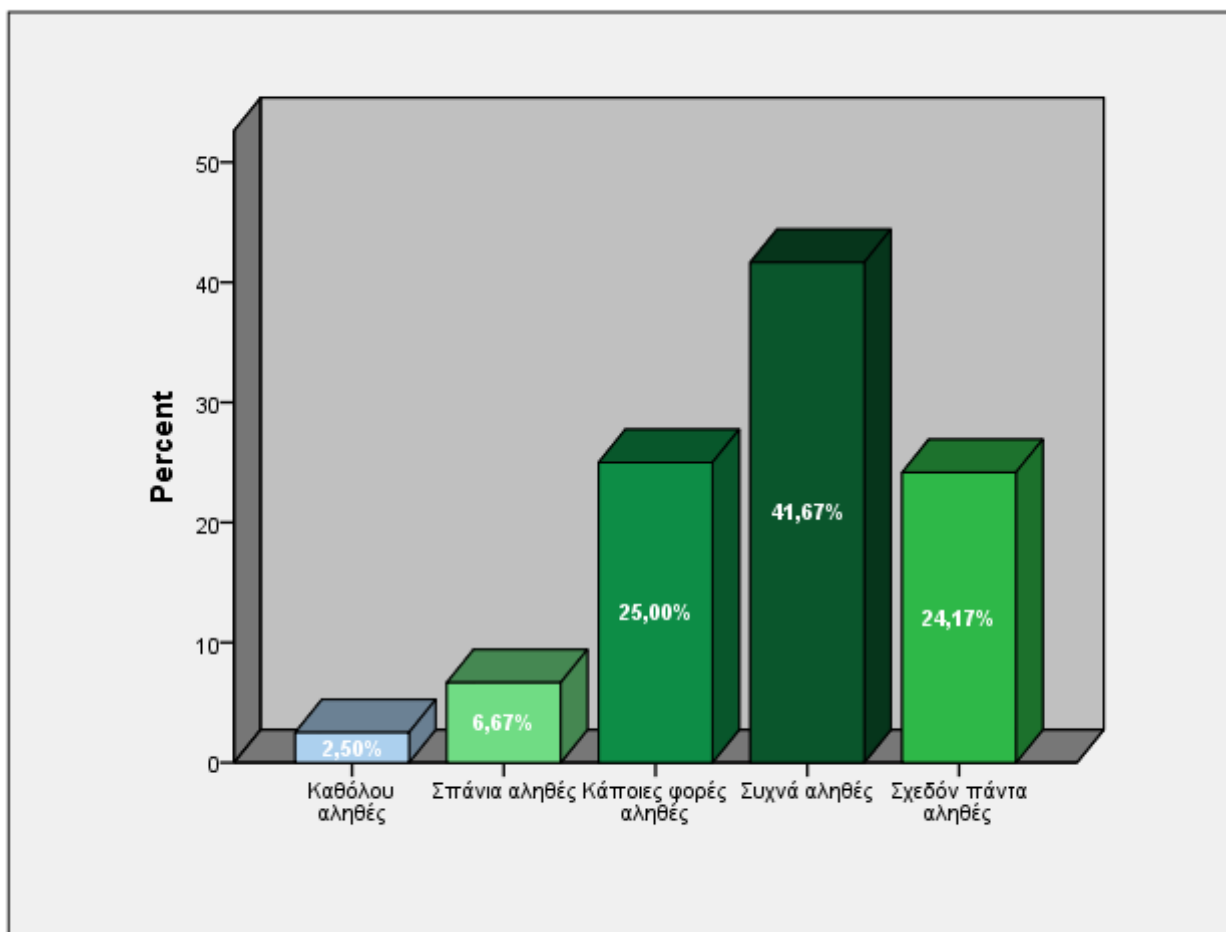


Διάγραμμα 16: Καταβολή προσπάθειας παρά οποιαδήποτε συνθήκη



Διάγραμμα 17: Επιτυχία στους στόχους

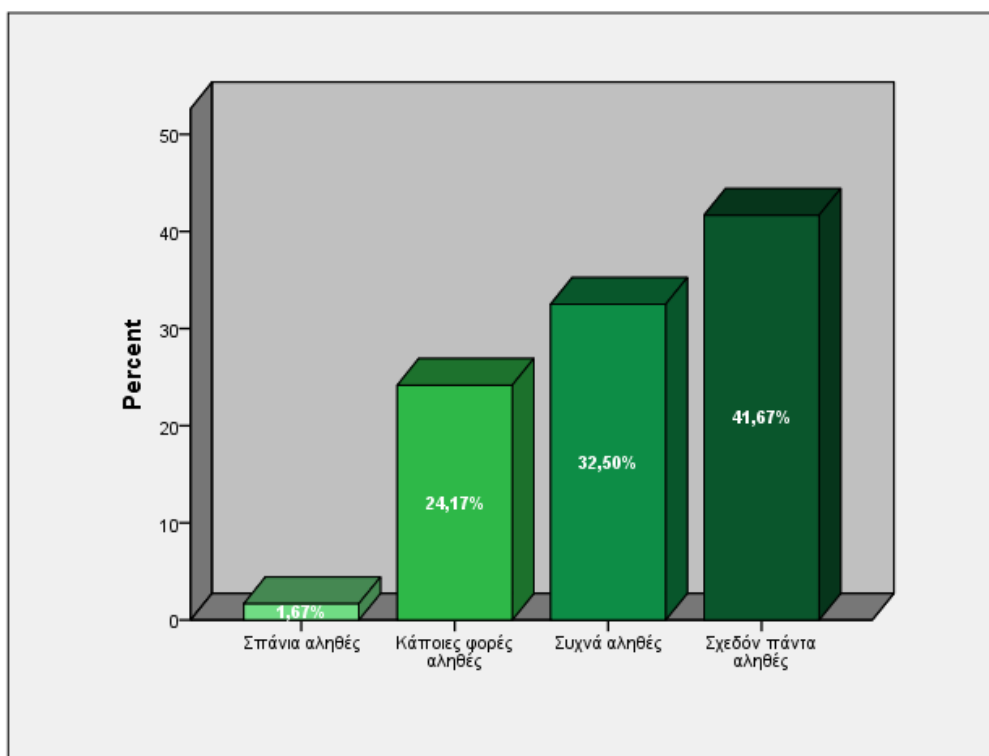
Συνεχίζοντας, όπως φαίνεται στο διάγραμμα 18, στην ερώτηση «Όταν τα πράγματα φαίνονται χωρίς ελπίδα, εγώ δεν παραιτούμαι», το 41,67% των εκπαιδευτικών υποστήριξαν συχνά, το 25% υποστήριξαν κάποιες φορές, το 24,17% υποστήριξαν σχεδόν πάντα, το 6,67% υποστήριξαν σπάνια και το 2,50% υποστήριξαν καθόλου.



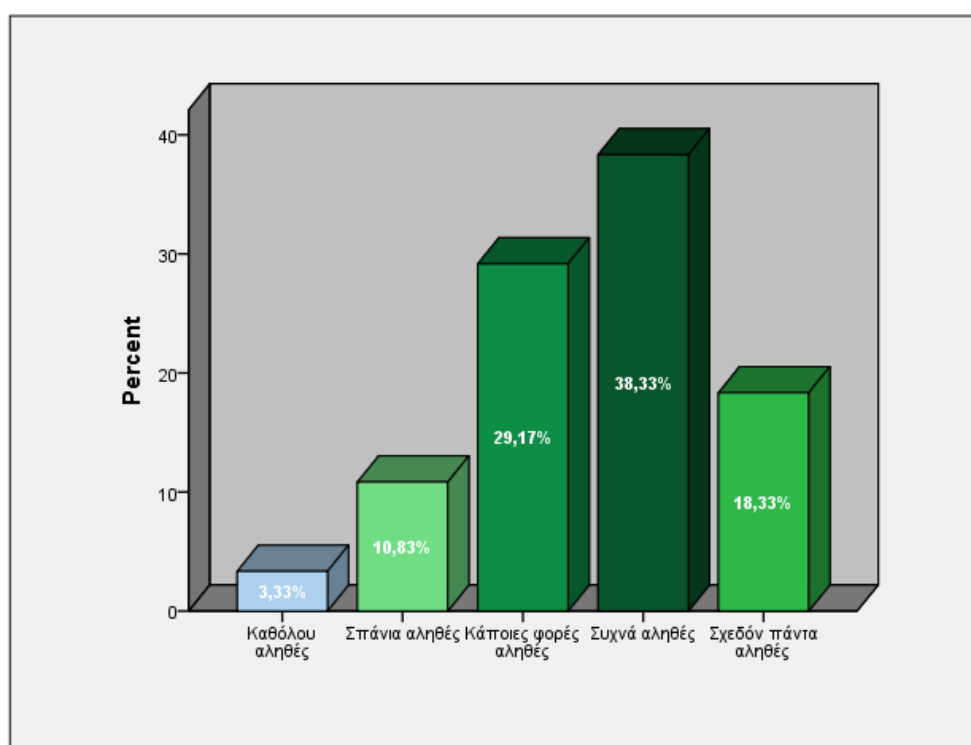
Διάγραμμα 18: Μη παραίτηση όταν δεν υπάρχει ελπίδα

Όπως φαίνεται στο διάγραμμα 19, στην πρόταση «Ξέρω που να στραφώ για βοήθεια», το 41,67% των εκπαιδευτικών απάντησαν σχεδόν πάντα, το 32,50% απάντησαν συχνά, το 24,17% απάντησαν κάποιες φορές και το 1,67% απάντησαν σπάνια.

Στο διάγραμμα 20, στην πρόταση «Όταν βρίσκομαι κάτω από πίεση, συγκεντρώνομαι και σκέφτομαι καθαρά», το 38,33% των εκπαιδευτικών απάντησαν συχνά, το 29,17% απάντησαν κάποιες φορές, το 18,33% απάντησαν σχεδόν πάντα, το 10,83% απάντησαν σπάνια και το 3,33% απάντησαν καθόλου.



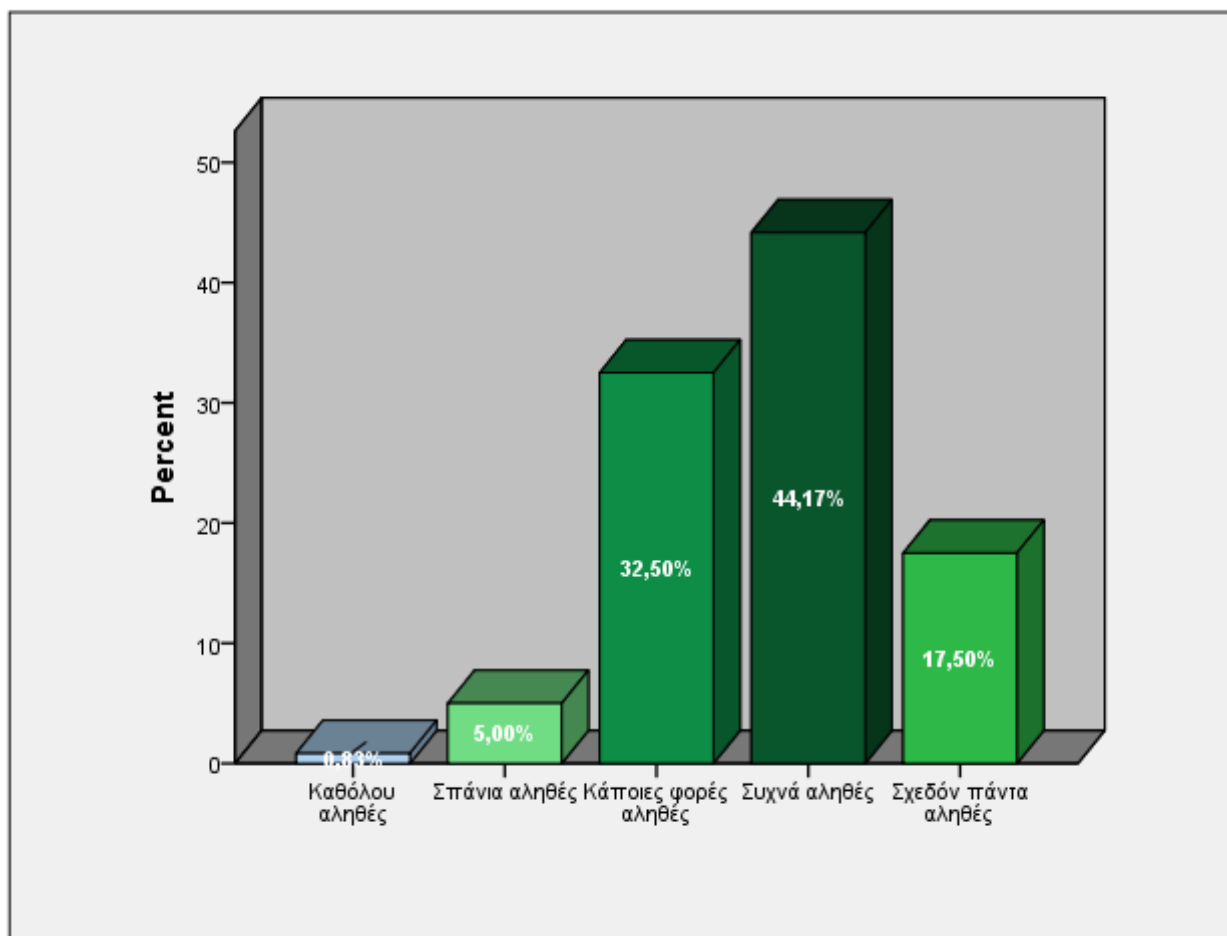
Διάγραμμα 19: Στροφή για βοήθεια



Διάγραμμα 20: Συγκέντρωση και καθαρή σκέψη μετά από πίεση

Όπως φαίνεται στο διάγραμμα 21, το 44,17% των εκπαιδευτικών στην πρόταση «Προτιμώ να παίρνω το προβάδισμα στην επίλυση προβλημάτων» απάντησαν συχνά, το

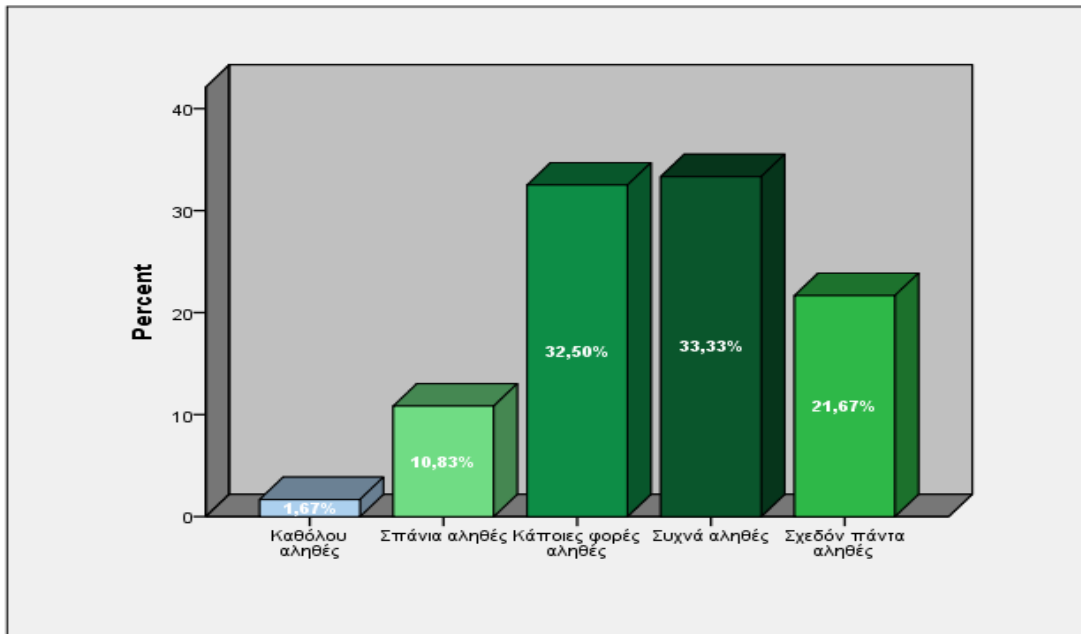
32,50% απάντησαν κάποιες φορές, το 17,50% απάντησαν σχεδόν πάντα, το 5% απάντησαν σπάνια και το 0,83% απάντησαν καθόλου.



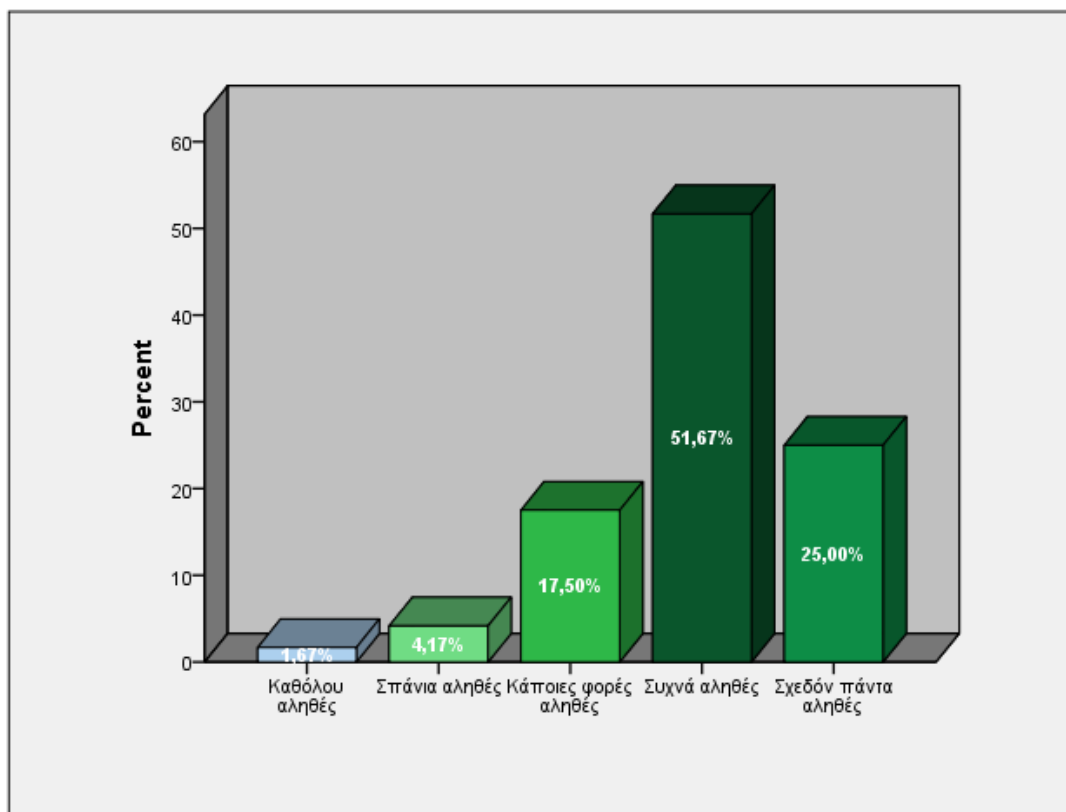
Διάγραμμα 21: Προβάδισμα στην επίλυση προβλημάτων

Εν συνεχεία, όπως φαίνεται στο διάγραμμα 22, το 33,33% των συμμετεχόντων στην πρόταση «Δεν αποθαρρύνομαι εύκολα από την αποτυχία» απάντησαν συχνά, ενώ το 32,50% απάντησε σπάνια, το 21,67% απάντησε σχεδόν πάντα, το 10,83% απάντησε σπάνια και το 1,67% απάντησε καθόλου.

Στο διάγραμμα 23, φαίνεται πως το 51,67% των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών στην πρόταση «Με θεωρώ δυνατό άτομο» απάντησαν συχνά, το 25% απάντησαν σχεδόν πάντα, το 17,50% απάντησαν κάποιες φορές, το 4,17% απάντησαν σπάνια και το 1,67% απάντησαν καθόλου.



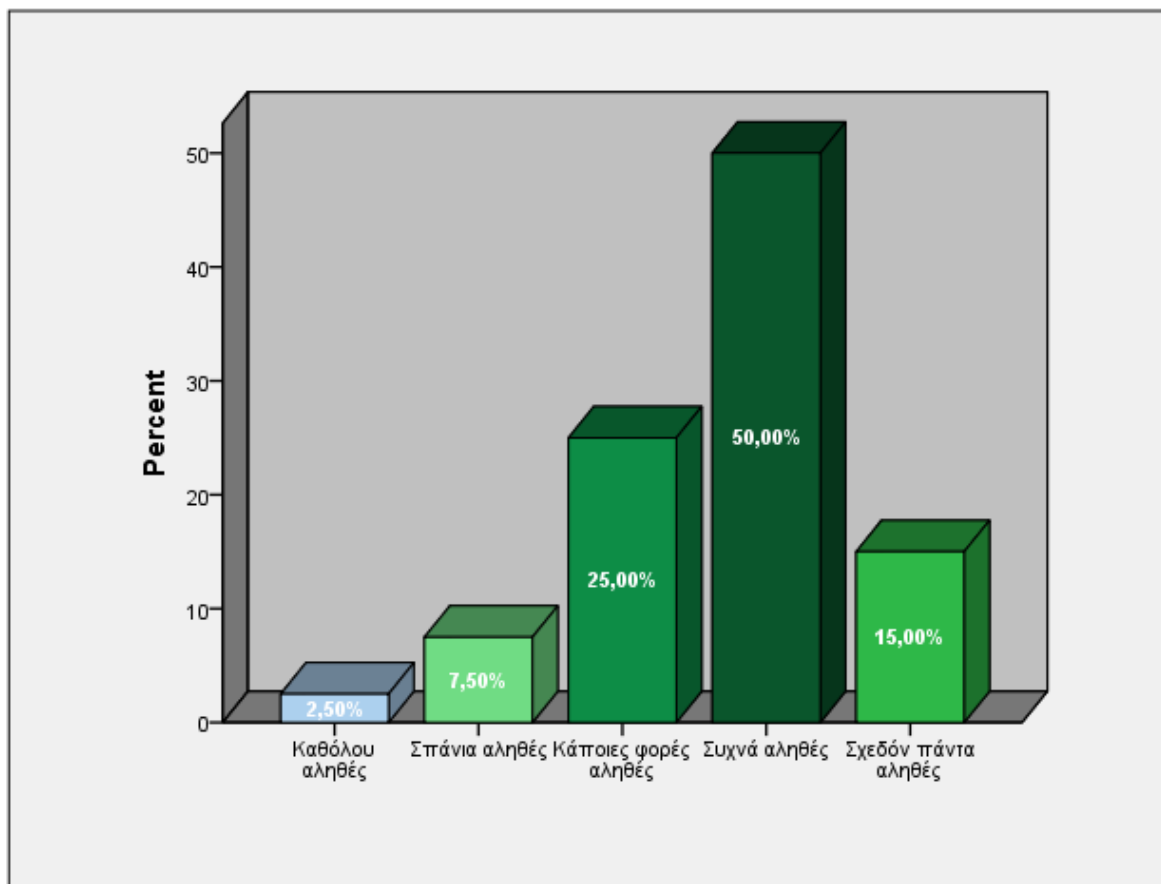
Διάγραμμα 22:Μη αποθάρρυνση από αποτυχία



Διάγραμμα 23: Θεώρηση ως δυνατό άτομο

Στο διάγραμμα 24, φαίνεται πως το 50% των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών υποστήριξαν συχνά στην πρόταση «Μπορώ να παίρνω μη δημοφιλείς ή δύσκολες

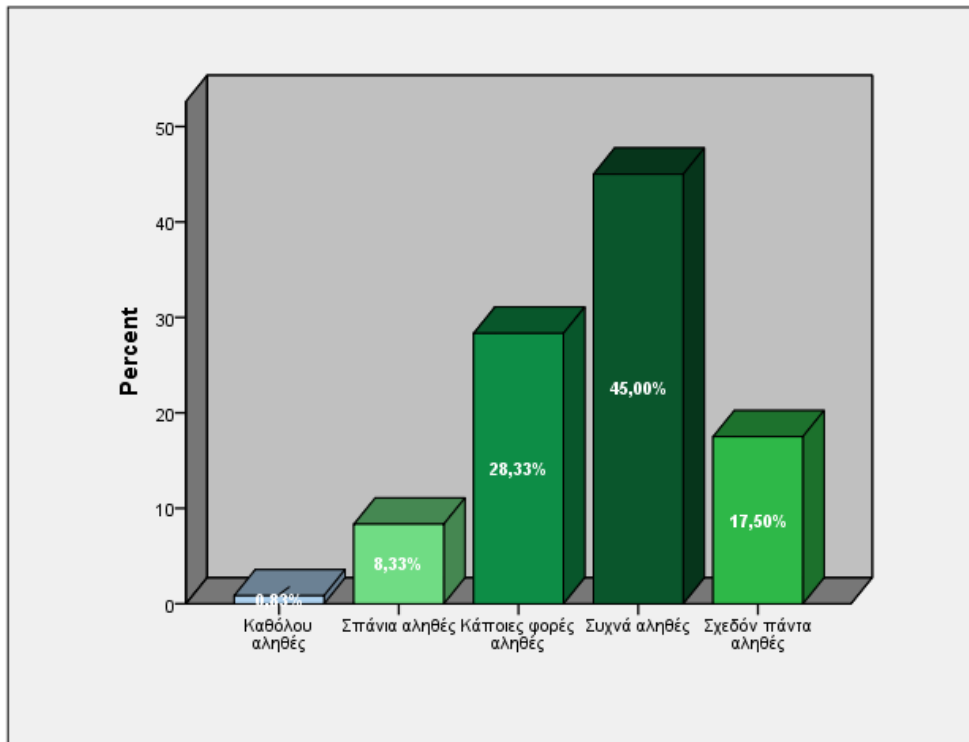
αποφάσεις», με το 25% να υποστηρίζουν κάποιες φορές, το 15% να υποστηρίζουν σχεδόν πάντα, το 7,50% να υποστηρίζουν σπάνια και το 2,50% να υποστηρίζουν καθόλου.



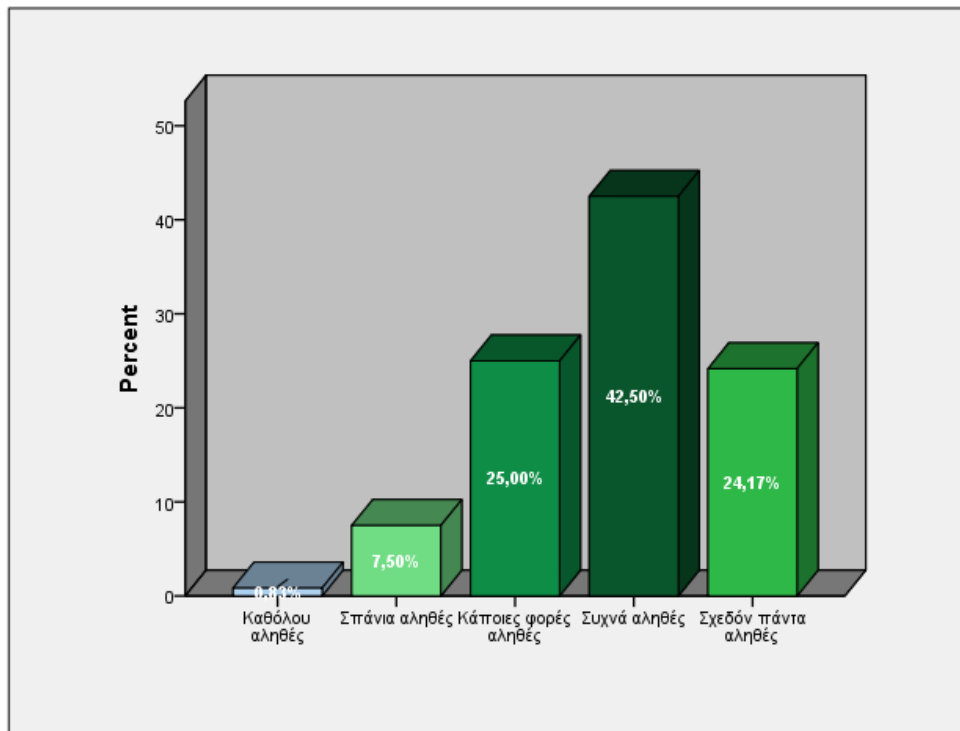
Διάγραμμα 24: Λήψη μη δημοφιλών ή δύσκολων αποφάσεων

Στο διάγραμμα 25, φαίνεται πως στην ερώτηση «Μπορώ να χειρίζομαι δυσάρεστα συναισθήματα» οι εκπαιδευτικοί απάντησαν συχνά σε ποσοστό 45%, κάποιες φορές σε ποσοστό 28,33%, σχεδόν πάντα σε ποσοστό 17,50%, σπάνια σε ποσοστό 8,33% και καθόλου σε ποσοστό 0,83%.

Στο διάγραμμα 26, οι εκπαιδευτικοί στην ερώτηση «Έχω ανάγκη να ακολουθώ τη διαίσθησή μου» απάντησαν συχνά σε ποσοστό 42,50%, κάποιες φορές σε ποσοστό 25%, σχεδόν πάντα σε ποσοστό 24,17%, σπάνια σε ποσοστό 7,50% και καθόλου σε ποσοστό 0,83%.

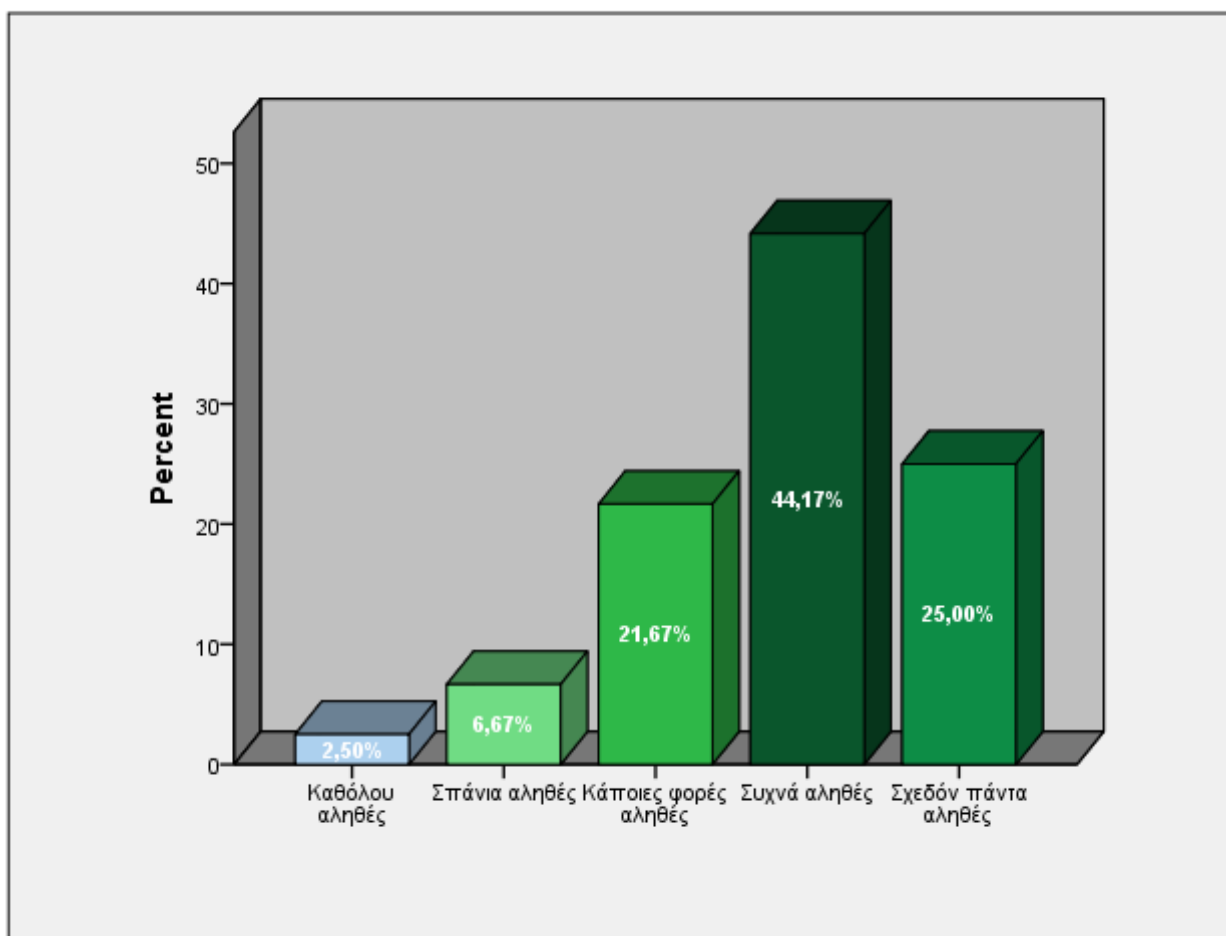


Διάγραμμα 25: Διαχείριση δυσάρεστων συναισθημάτων



Διάγραμμα 26: Ανάγκη για ανταπόκριση στη διαίσθηση

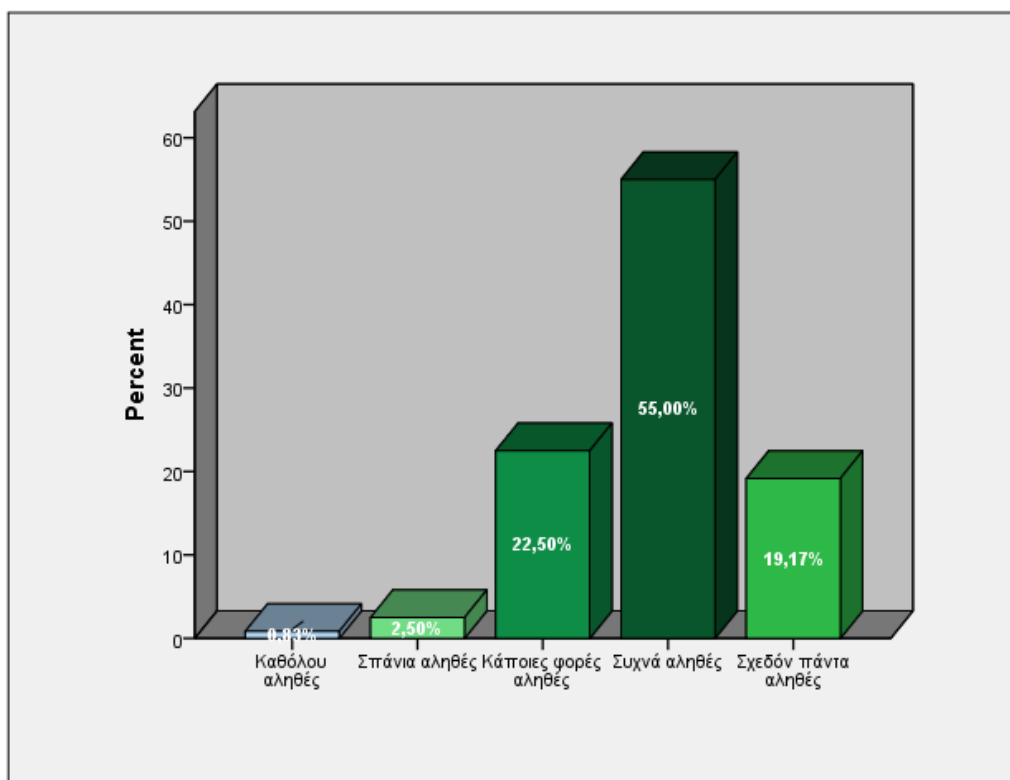
Στο διάγραμμα 27, φαίνεται πως στην πρόταση «Έχω ισχυρή αίσθηση σκοπού» το 44,17% των εκπαιδευτικών απάντησε συχνά, το 25% απάντησε σχεδόν πάντα, το 21,67% απάντησε κάποιες φορές, το 6,67% απάντησε σπάνια και το 2,50% απάντησε καθόλου.



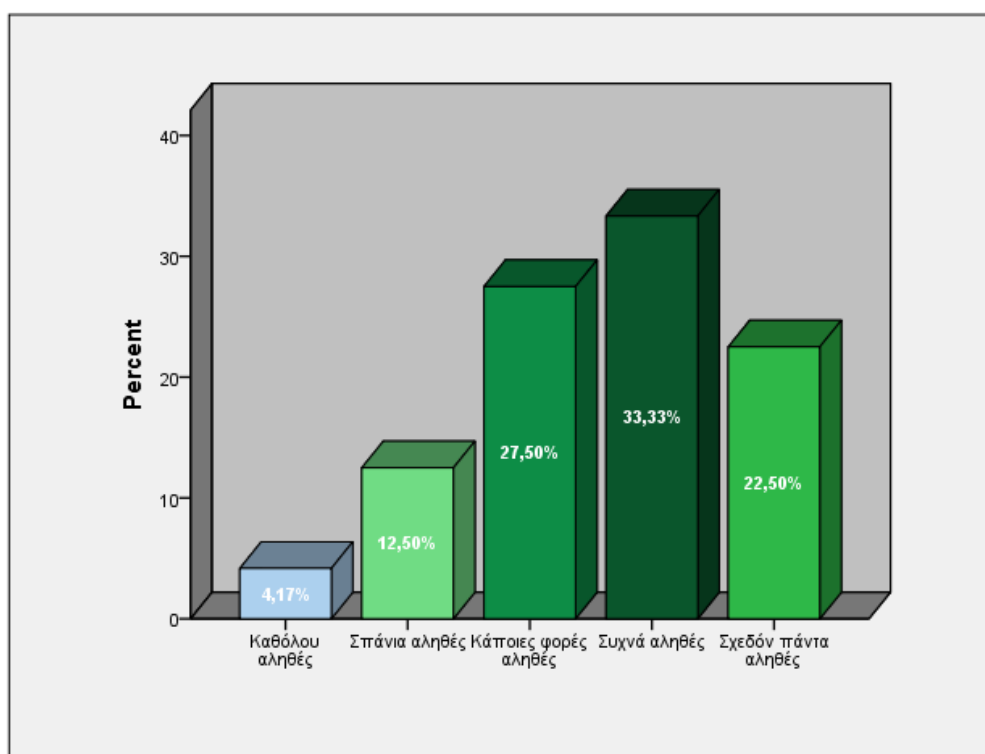
Διάγραμμα 27: Κατοχή ισχυρής αίσθησης σκοπού

Στο διάγραμμα 28, φαίνεται πως στην πρόταση «Νιώθω ότι έχω τον έλεγχο της ζωής μου» το 55% απάντησε συχνά, το 22,50% απάντησε κάποιες φορές, το 19,17% απάντησε σχεδόν πάντα, το 2,50% απάντησε σπάνια και το 0,83% απάντησε καθόλου.

Στο διάγραμμα 29, φαίνεται πως στην πρόταση «Μου αρέσουν οι προκλήσεις», το 33,33% των εκπαιδευτικών απάντησαν συχνά, το 27,50% απάντησαν κάποιες φορές, το 22,50% απάντησαν σχεδόν πάντα, το 12,50% απάντησαν σπάνια και το 4,17% απάντησαν καθόλου.



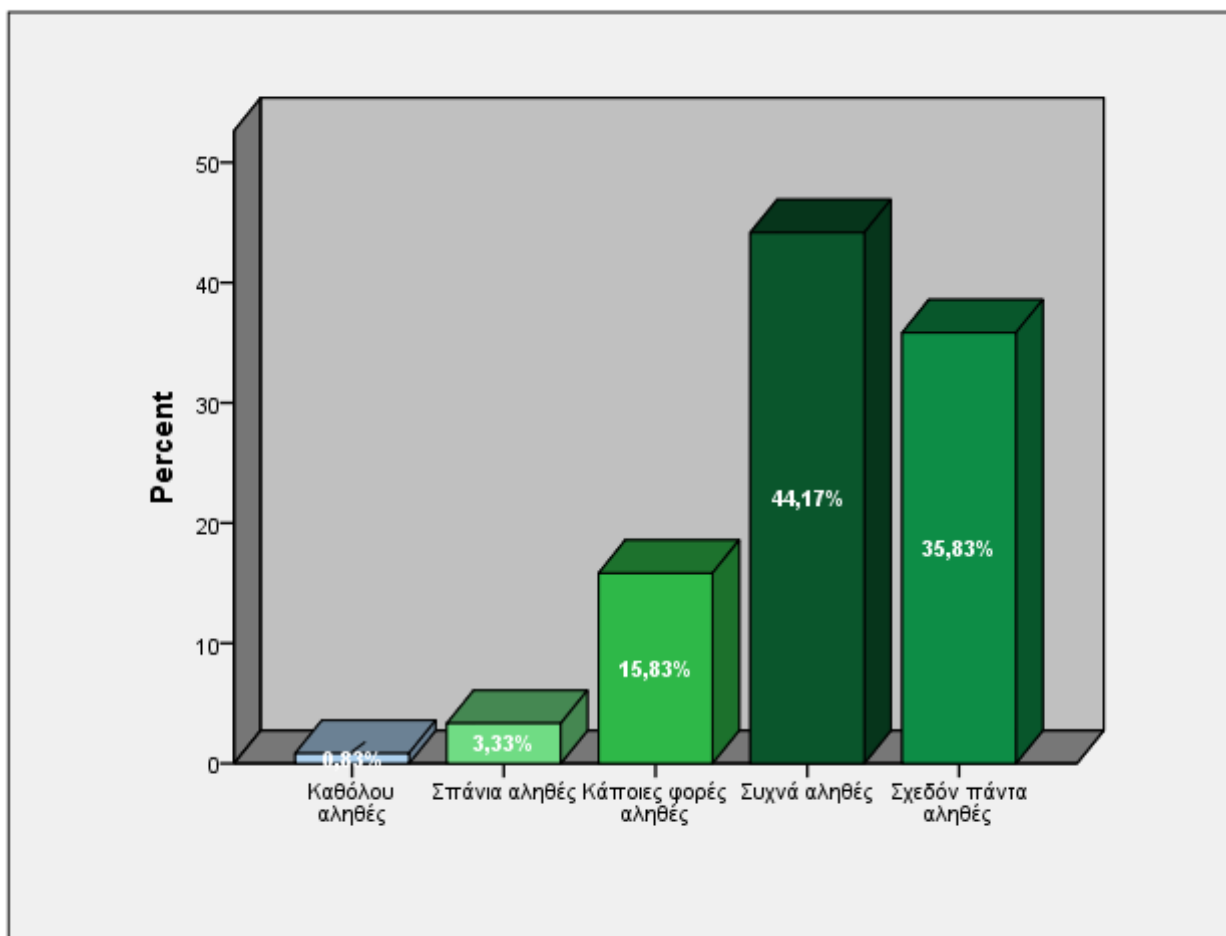
Διάγραμμα 28: Έλεγχος στη ζωή



Διάγραμμα 29: Αρέσκεια σε προκλήσεις

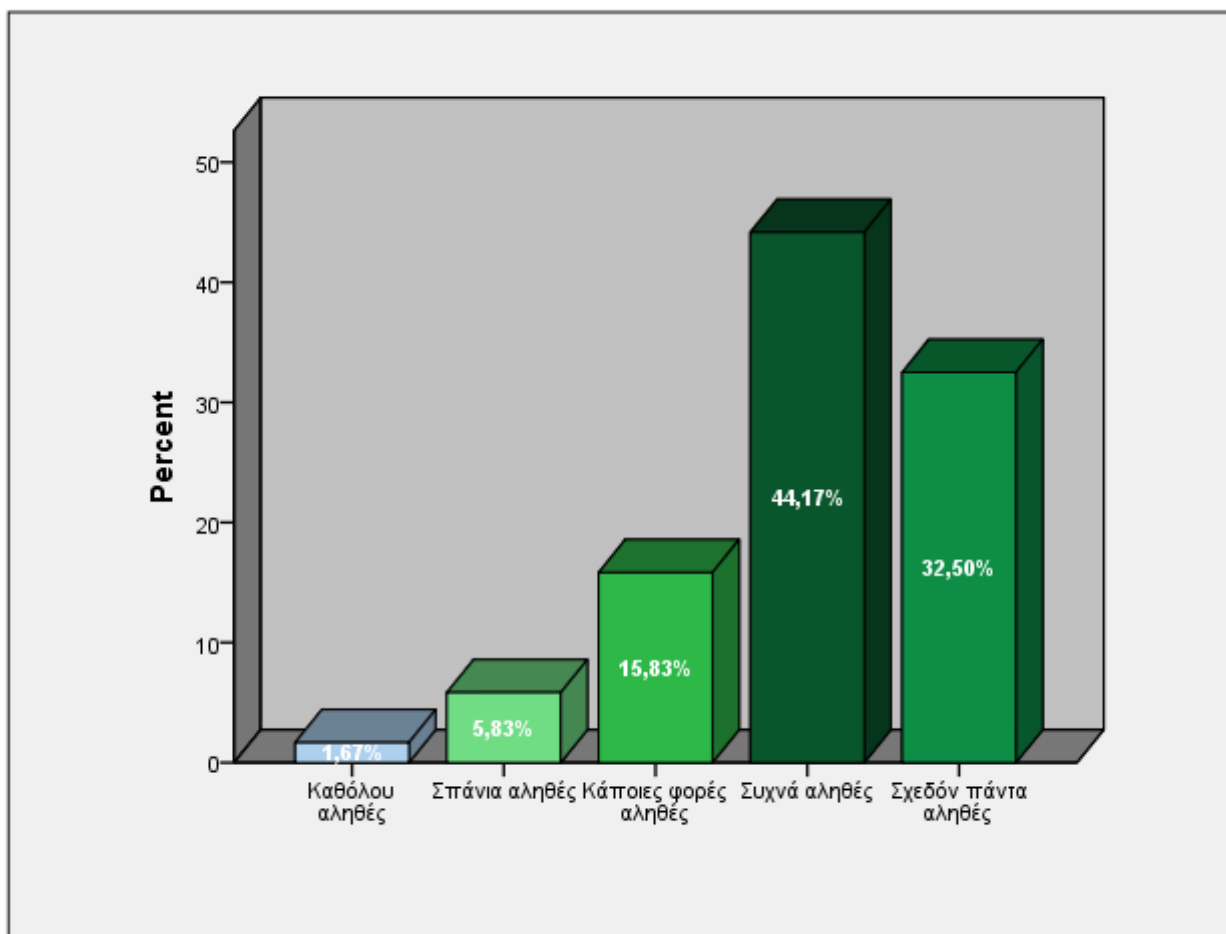
Όπως φαίνεται στο διάγραμμα 30, φαίνεται πως στην πρόταση «Εργάζομαι για να επιτυγχάνω τους στόχους μου» οι εκπαιδευτικοί απάντησαν συχνά, το 35,83% απάντησαν

σχεδόν πάντα, το 15,83% απάντησαν κάποιες φορές, το 3,33% απάντησαν σπάνια και το 0,83% απάντησαν καθόλου.



Διάγραμμα 30: Επίτευξη των στόχων μέσω της εργασίας

Τέλος, όπως φαίνεται στο διάγραμμα 31, το 44,17% των εκπαιδευτικών στην πρόταση «Καμαρώνω για τις επιτεύξεις μου» απάντησαν συχνά, το 32,50% απάντησαν σχεδόν πάντα, το 15,83% απάντησαν κάποιες φορές, το 5,83% απάντησαν σπάνια και το 1,67% απάντησαν καθόλου.

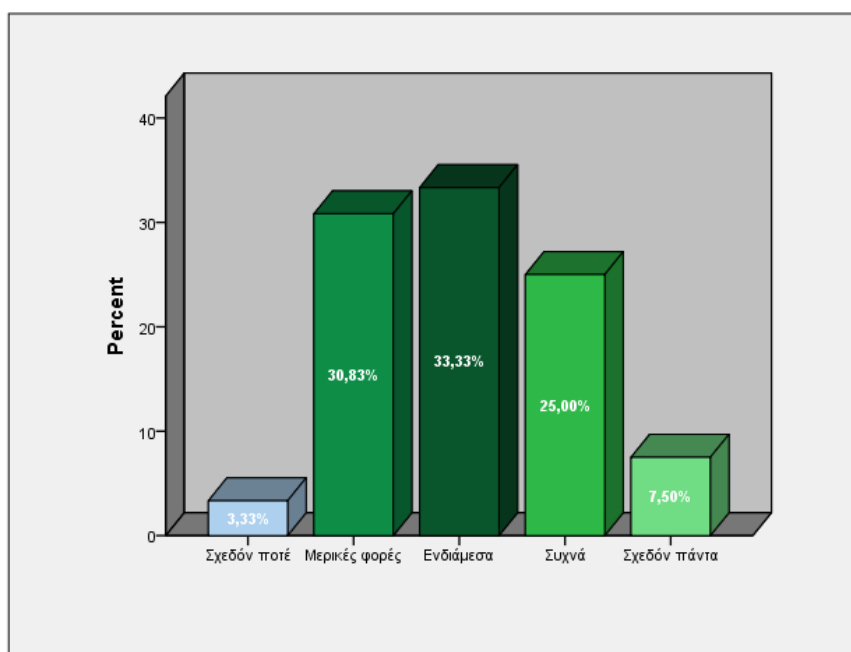


Διάγραμμα 31: Καμάρι για τις επιτεύγματα

3.3.3. Αυτό-συμπόνια εκπαιδευτικών

Στο ερωτηματολόγιο της έρευνας περιέχονταν 26 ερωτήσεις που σχετίζονταν με την αυτό-συμπόνια των εκπαιδευτικών.

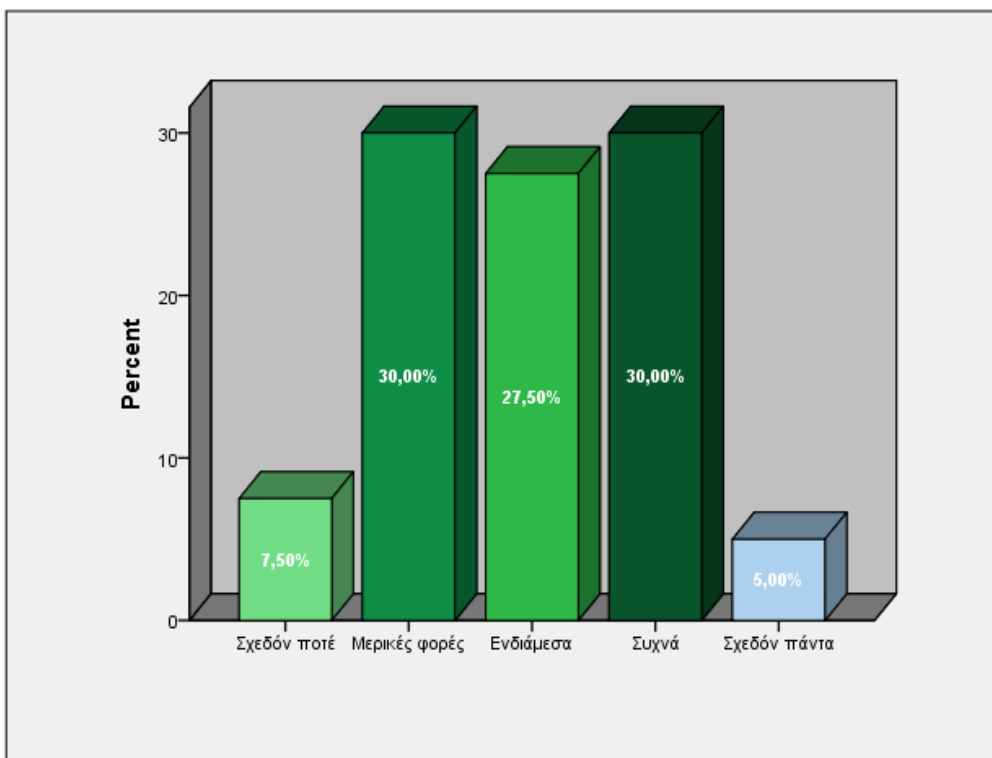
Πιο συγκεκριμένα, όπως φαίνεται στο διάγραμμα 32, το 33,33% των εκπαιδευτικών στην πρόταση «Αποδοκιμάζω και κατακρίνω τα ελαττώματα και τα μειονεκτήματά μου» απάντησαν ενδιάμεσα, το 30,83% απάντησαν μερικές φορές, το 25% απάντησαν συχνά, το 7,50% απάντησαν σχεδόν πάντα και το 3,33% απάντησαν σχεδόν ποτέ.



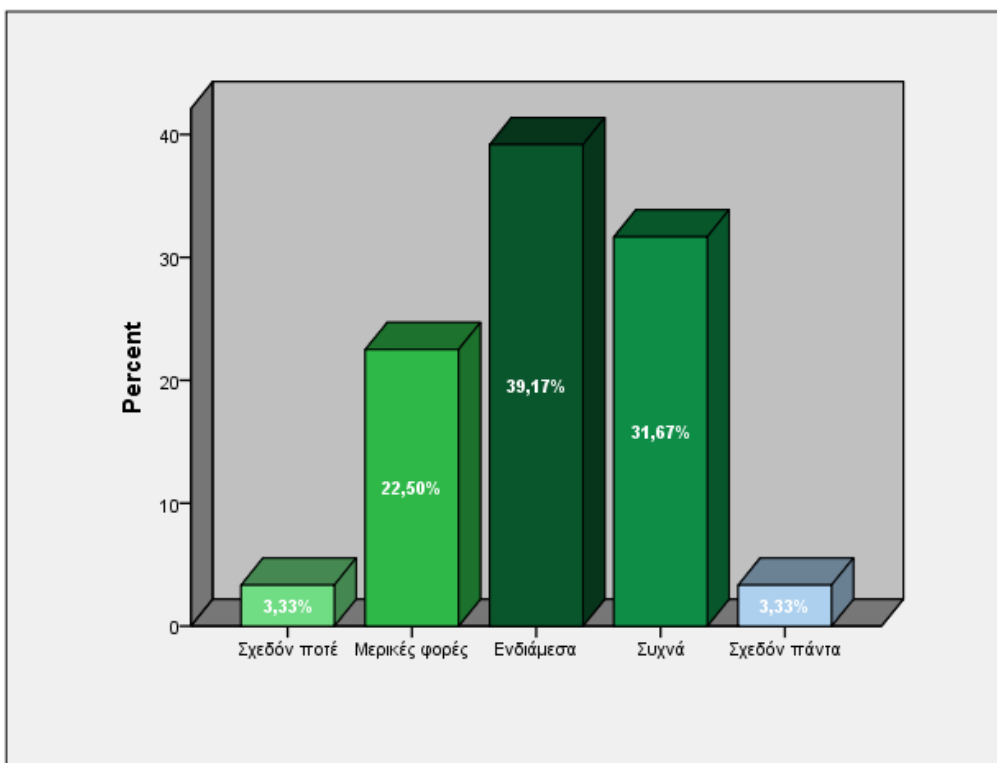
Διάγραμμα 32: Αποδοκιμασία σε ελαττώματα και μειονεκτήματα

Στο διάγραμμα 33, φαίνεται πως στην πρόταση «Όταν αισθάνομαι θλιμμένος/η, τείνω να εστιάζω υπερβολικά την προσοχή μου σε όλα αυτά που πηγαίνουν στραβά» οι εκπαιδευτικοί απάντησαν μερικές φορές, το 30% απάντησαν συχνά, το 27,50% απάντησαν ενδιάμεσα, το 7,50% απάντησαν σχεδόν ποτέ και το 5% απάντησαν σχεδόν πάντα.

Στο διάγραμμα 34, φαίνεται πως στην πρόταση «Όταν τα πράγματα πηγαίνουν στραβά, βλέπω τις δυσκολίες μου σαν κομμάτι της ζωής που το περνούν όλοι» οι εκπαιδευτικοί απάντησαν ενδιάμεσα σε ποσοστό 39,17%, συχνά σε ποσοστό 31,67%, μερικές φορές σε ποσοστό 22,50%, σχεδόν πάντα σε ποσοστό 3,33% και σχεδόν ποτέ σε ποσοστό 3,33%.



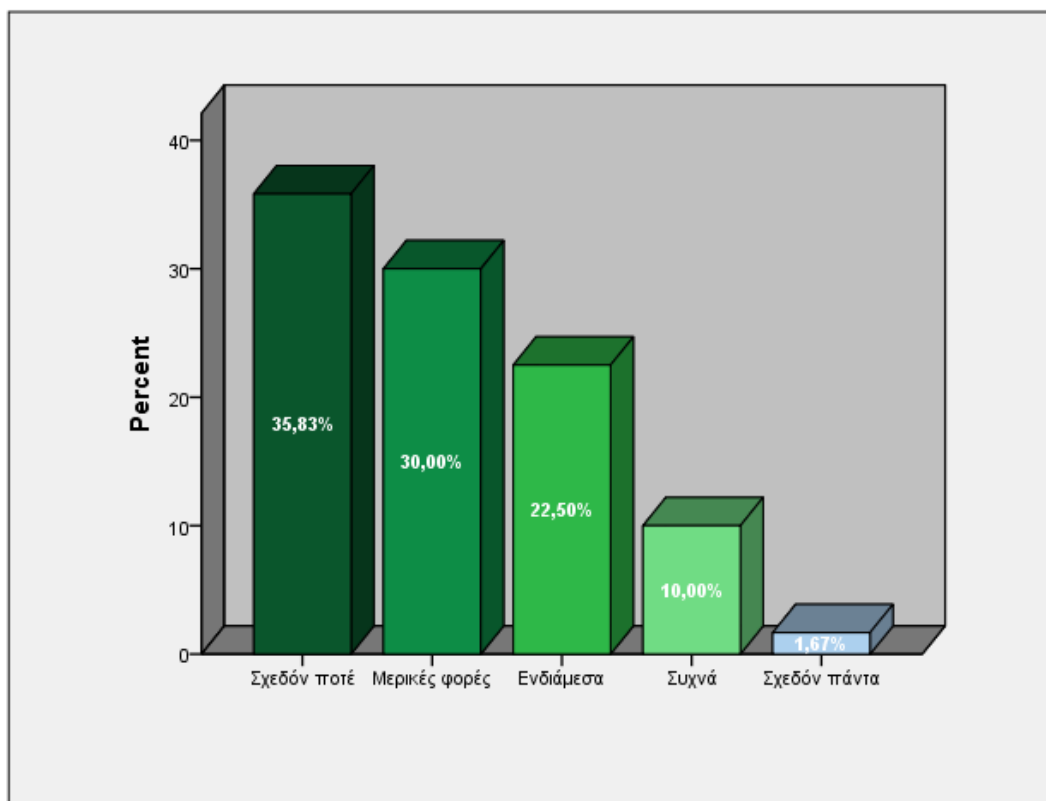
Διάγραμμα 33: Εστίαση προσοχής σε καταστάσεις που πηγαίνουν στραβά



Διάγραμμα 34: Δυσκολίες ως κομμάτι της ζωής σε καταστάσεις που πηγαίνουν στραβά

Στο διάγραμμα 35, φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί στην πρόταση «Όταν σκέφτομαι τα μειονεκτήματά μου, αισθάνομαι ότι είμαι ξεκομμένος/η από τον υπόλοιπο κόσμο», οι

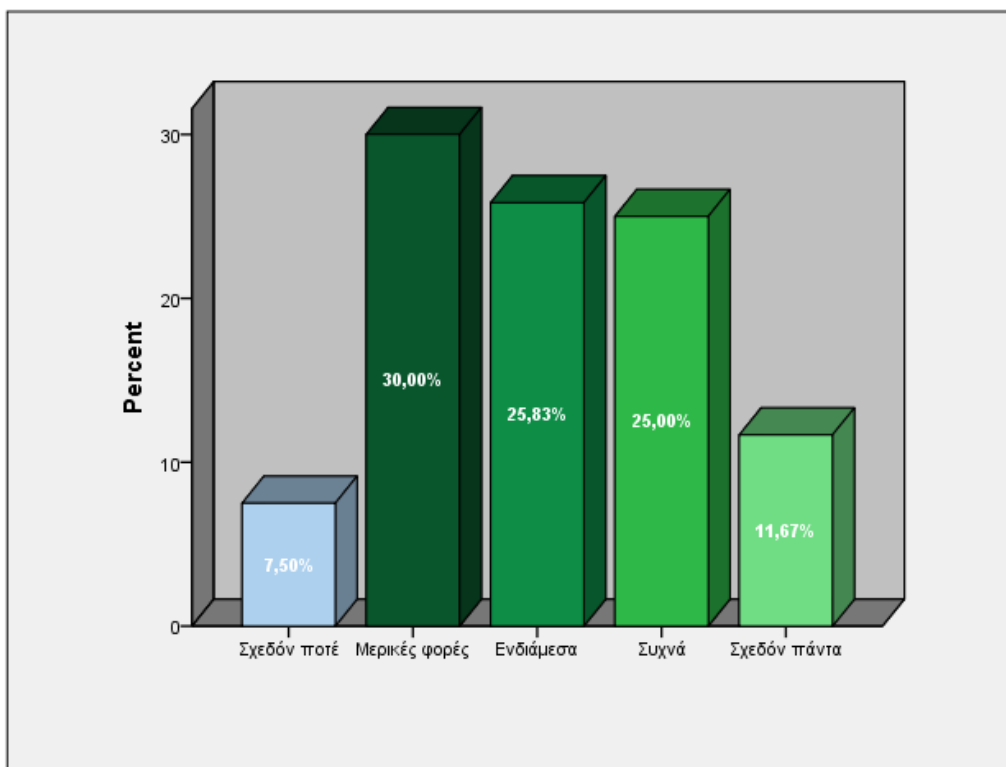
εκπαιδευτικοί απάντησαν σχεδόν ποτέ σε ποσοστό 35,83%, μερικές φορές σε ποσοστό 30%, ενδιάμεσα σε ποσοστό 22,50%, συχνά σε ποσοστό 10% και σχεδόν πάντα σε ποσοστό 1,67%.



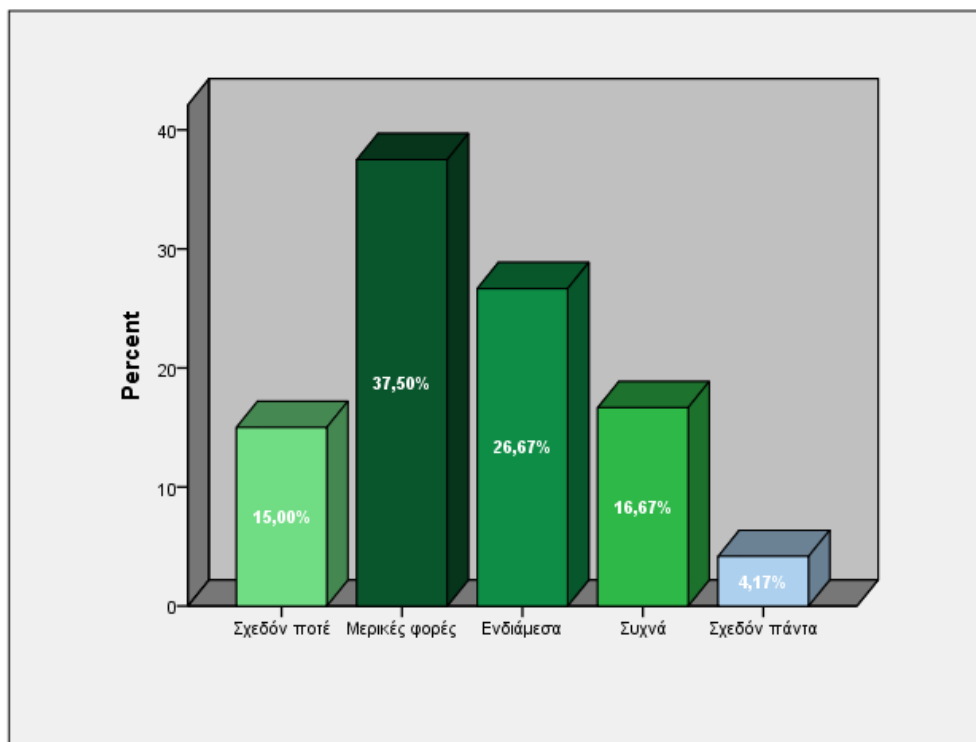
Διάγραμμα 35: Αποκοπή από τον κόσμο κατά τη σκέψη των μειονεκτημάτων

Στο διάγραμμα 36, στην πρόταση «Προσπαθώ να δίνω αγάπη στον εαυτό μου όταν πονάω συναισθηματικά» οι εκπαιδευτικοί απάντησαν μερικές φορές σε ποσοστό 30%, ενδιάμεσα σε ποσοστό 25,83%, συχνά σε ποσοστό 25%, σχεδόν πάντα σε ποσοστό 11,67% και το 7,50% απάντησαν σχεδόν πάντα.

Στο διάγραμμα 37, στην πρόταση «Όταν αποτυγχάνω σε κάτι προσωπικά σημαντικό, κατακλύζομαι από συναισθήματα ανεπάρκειας», οι εκπαιδευτικοί απάντησαν μερικές φορές σε ποσοστό 37,50%, ενδιάμεσα σε ποσοστό 26,67%, συχνά σε ποσοστό 16,67%, σχεδόν ποτέ σε ποσοστό 15% και σχεδόν πάντα σε ποσοστό 4,17%.



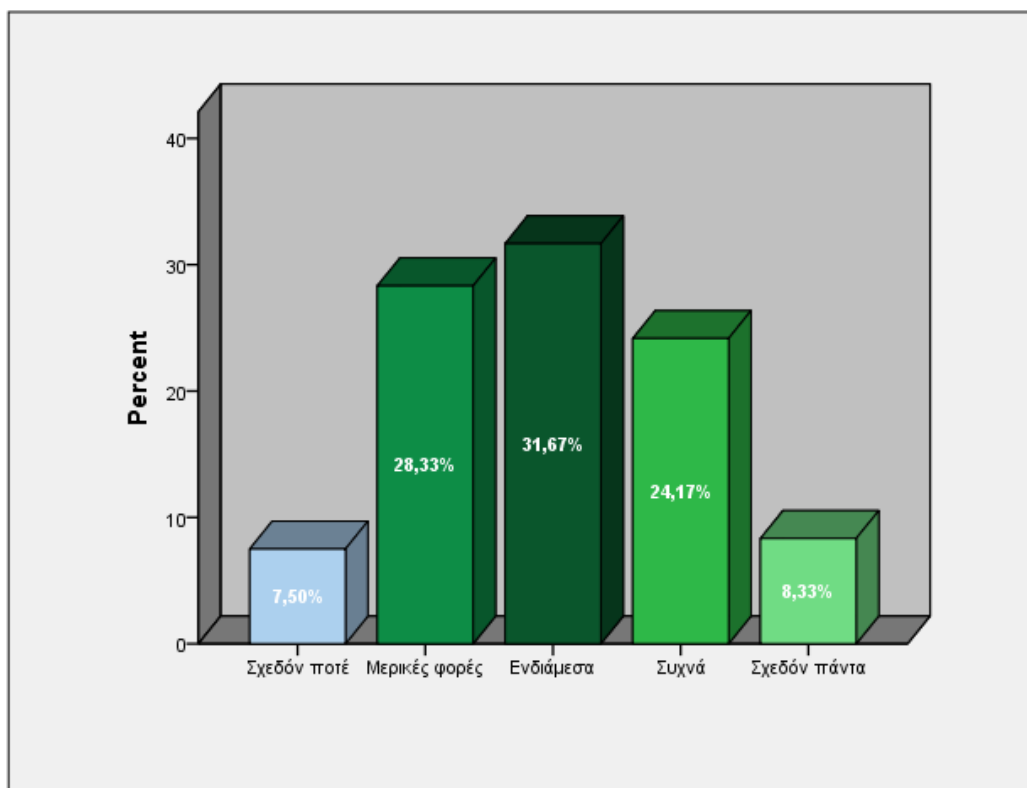
Διάγραμμα 36: Αγάπη προς τον εαυτό κατά τον συναισθηματικό πόνο



Διάγραμμα 37: Συναισθήματα ανεπάρκειας κατά την αποτυχία σε προσωπικά ζητήματα

Στο διάγραμμα 38, στην πρόταση «Όταν είμαι μελαγχολικός / η και απογοητευμένος/η, υπενθυμίζω στον εαυτό μου ότι υπάρχουν κι άλλοι άνθρωποι στον

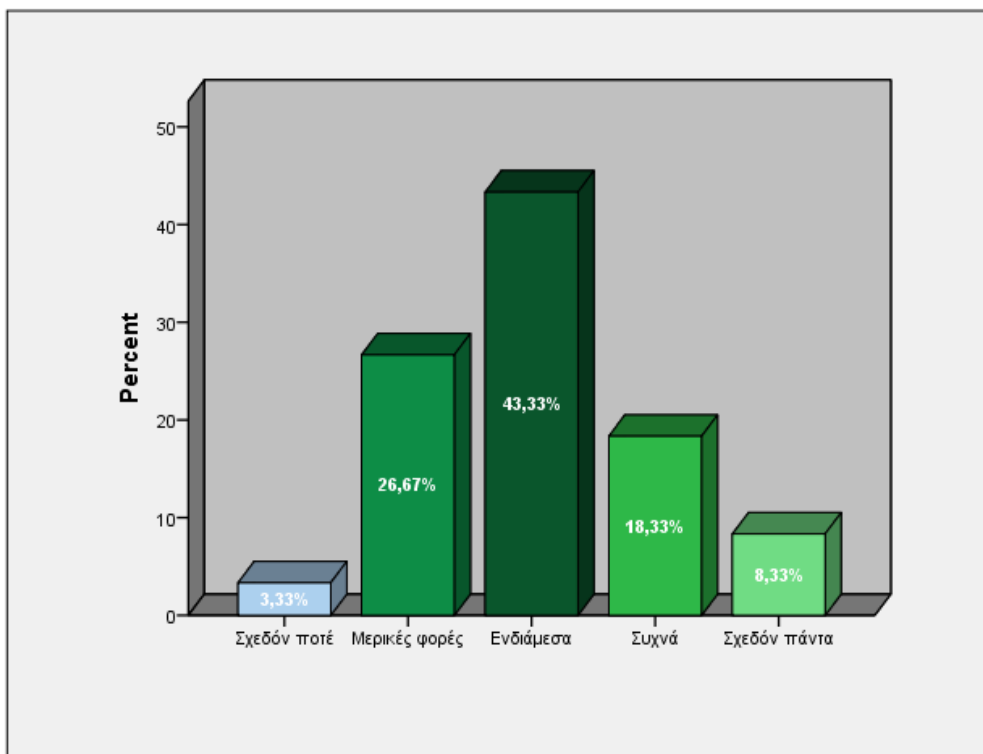
κόσμο που αισθάνονται όπως κι εγώ», οι εκπαιδευτικοί απάντησαν ενδιάμεσα σε ποσοστό 31,67%, μερικές φορές σε ποσοστό 28,33%, συχνά σε ποσοστό 24,17%, σχεδόν ποτέ σε ποσοστό 7,50% και σχεδόν πάντα σε ποσοστό 8,33%.



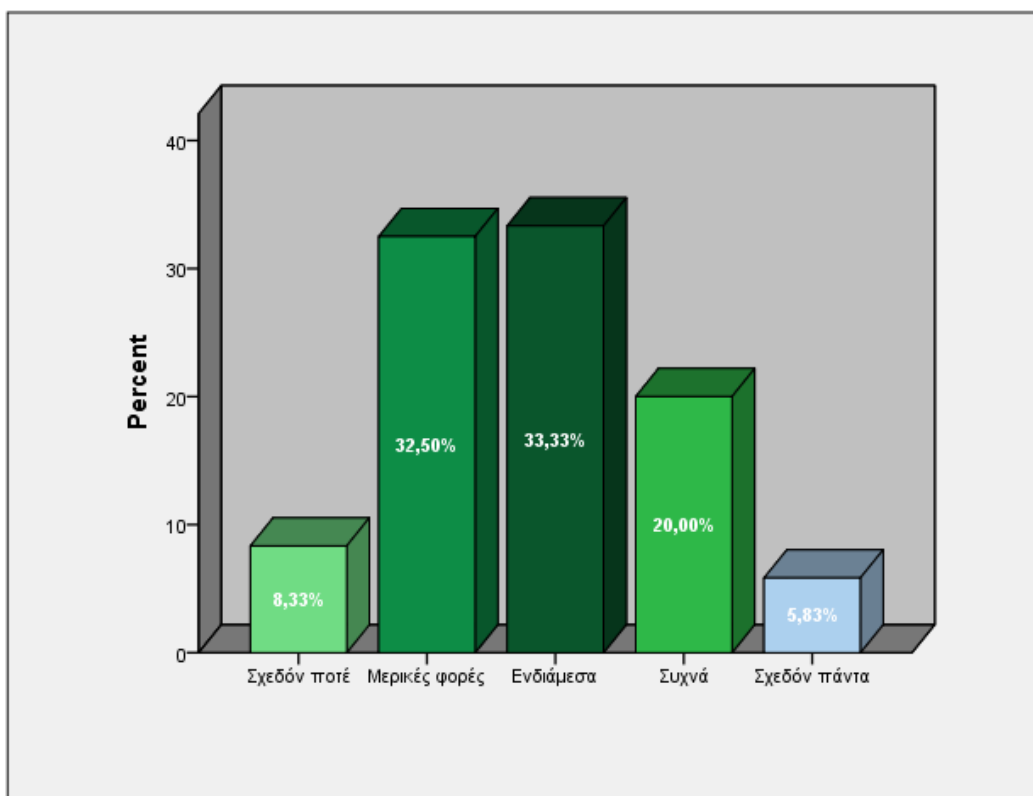
Διάγραμμα 38: Αίσθηση πως υπάρχουν και άλλοι άνθρωποι με παρόμοια προβλήματα όταν υπάρχει μελαγχολία ή απογοήτευση

Στο διάγραμμα 39, φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί στην ερώτηση «Όταν περνώ δύσκολες στιγμές, γίνομαι αυστηρός/η με τον εαυτό μου» απάντησαν ενδιάμεσα σε ποσοστό 43,33%, μερικές φορές σε ποσοστό 26,67%, συχνά σε ποσοστό 18,33%, σχεδόν πάντα σε ποσοστό 8,33% και σχεδόν ποτέ σε ποσοστό 3,33%.

Στο διάγραμμα 40, φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί στην ερώτηση «Όταν κάτι με αναστατώσει, προσπαθώ να μετριάσω τα συναισθήματά μου» απάντησαν ενδιάμεσα σε ποσοστό 33,33%, μερικές φορές σε ποσοστό 32,50%, συχνά σε ποσοστό 20%, σχεδόν ποτέ σε ποσοστό 8,33% και σχεδόν πάντα σε ποσοστό 5,83%.



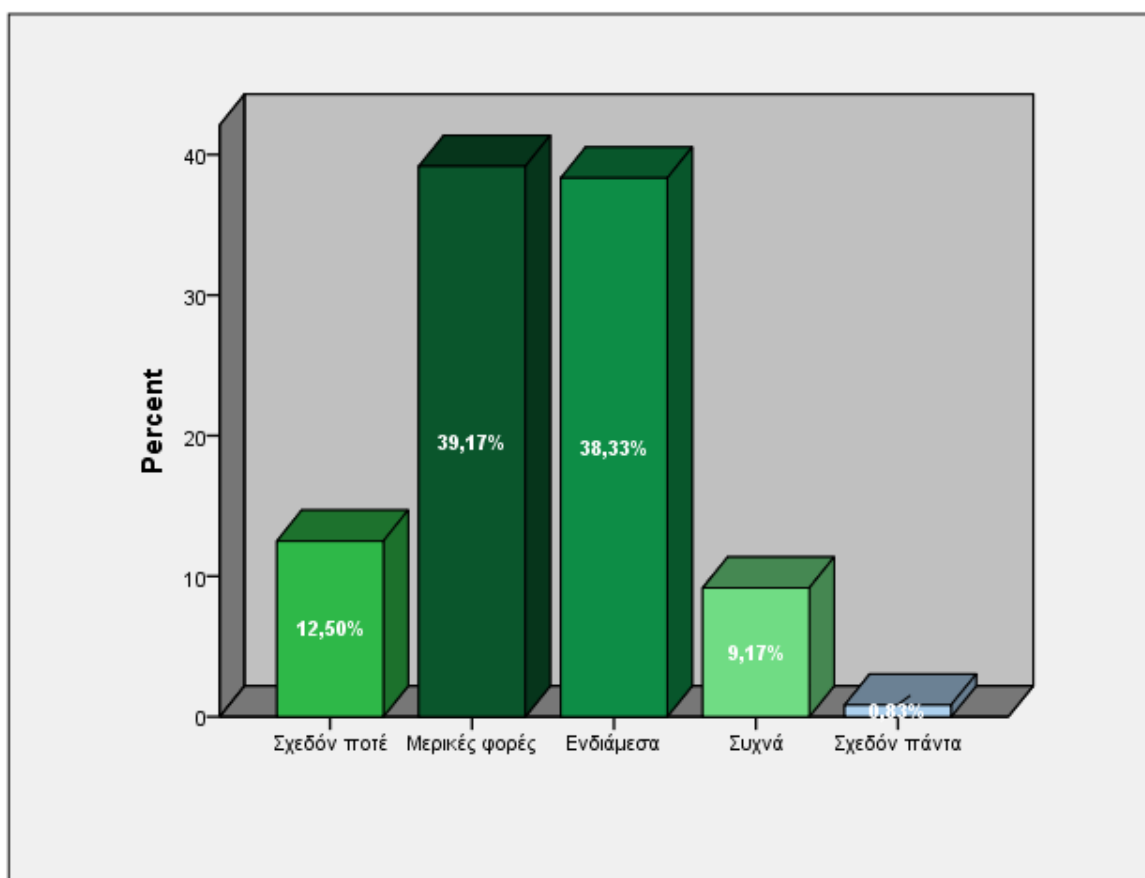
Διάγραμμα 39: Αυστηρότητα με τον εαυτό σε δύσκολες στιγμές



Διάγραμμα 40: Μετριασμός συναισθημάτων κατά την αναστάτωση

Στο διάγραμμα 41, φαίνεται πως στην πρόταση «Όταν αισθάνομαι ανεπαρκής για κάποιον λόγο, σκέφτομαι ότι οι περισσότεροι άνθρωποι έχουν συναισθήματα ανεπάρκειας»

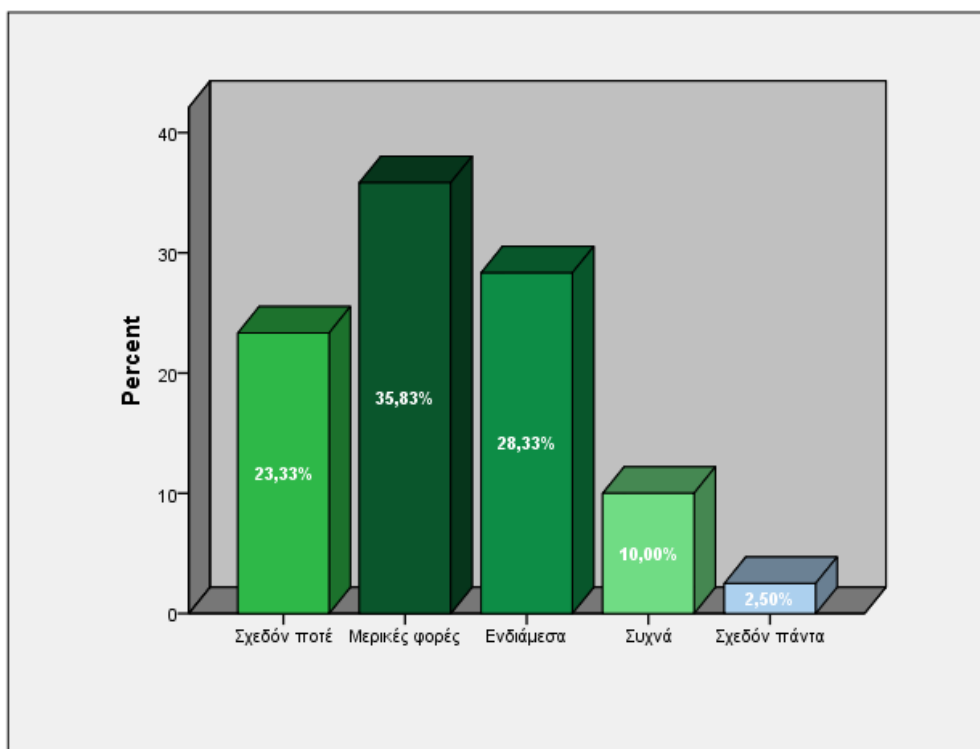
οι εκπαιδευτικοί απάντησαν μερικές φορές σε ποσοστό 39,17%, ενδιάμεσα σε ποσοστό 38,33%, σχεδόν ποτέ σε ποσοστό 12,50%, συχνά σε ποσοστό 9,17% και σχεδόν πάντα σε ποσοστό 0,83%.



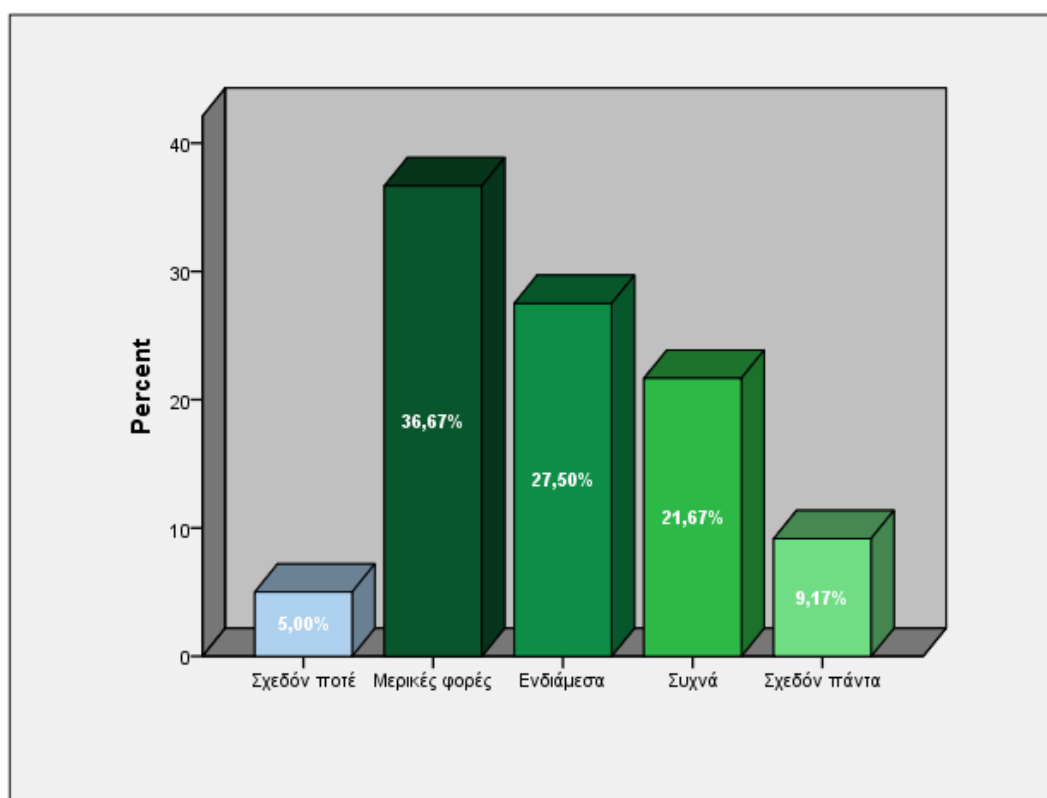
Διάγραμμα 41: Σκέψη για άλλους ανθρώπους με συναισθήματα ανεπάρκειας

Στο διάγραμμα 42, φαίνεται πως στην πρόταση «Δεν ανέχομαι, ούτε έχω υπομονή με πτυχές της προσωπικότητάς μου που δε συμπαθώ» απάντησαν μερικές φορές σε ποσοστό 35,83%, ενδιάμεσα σε ποσοστό 28,33%, σχεδόν ποτέ σε ποσοστό 23,33%, συχνά σε ποσοστό 10% και σχεδόν πάντα σε ποσοστό 2,50%.

Στο διάγραμμα 43, φαίνεται πως στην πρόταση «Όταν περνά δύσκολες στιγμές, δίνω στον εαυτό μου τη φροντίδα και τη στοργή που έχει ανάγκη» το 36,67% των εκπαιδευτικών απάντησαν μερικές φορές, το 27,50% απάντησαν ενδιάμεσα, το 21,67% απάντησαν συχνά, το 9,17% απάντησαν σχεδόν πάντα και το 5% απάντησαν σχεδόν ποτέ.



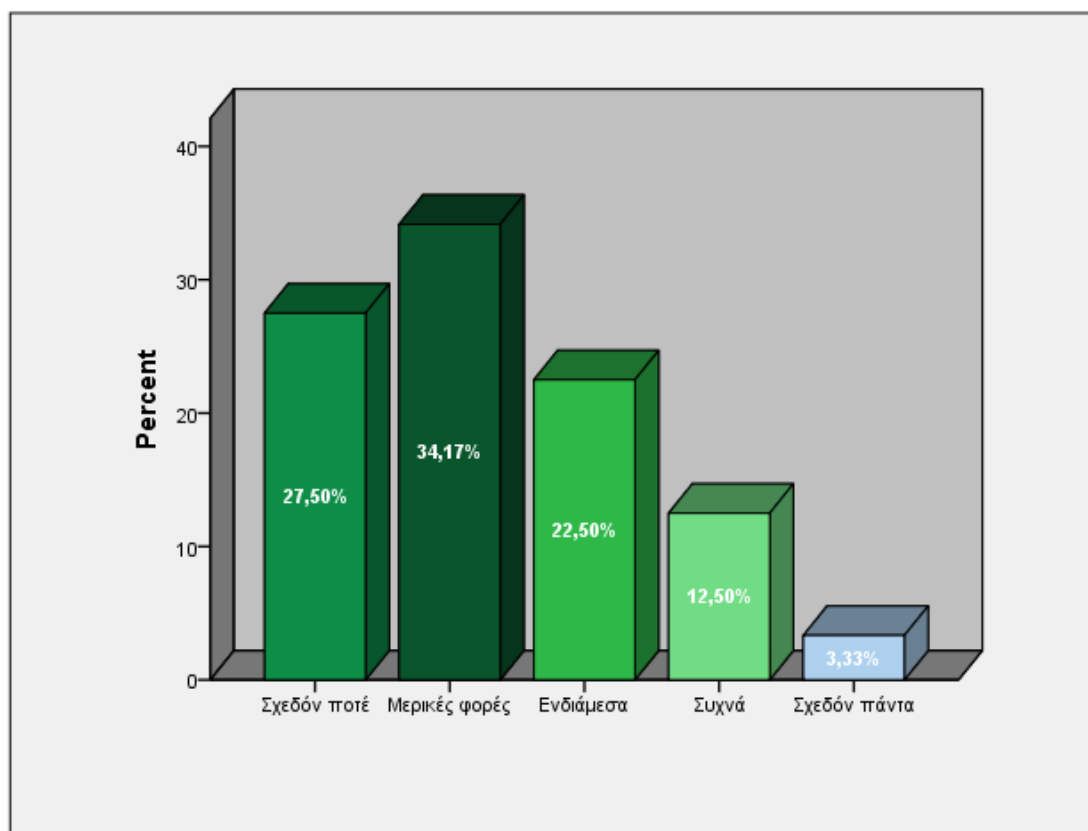
Διάγραμμα 42: Μη ανοχή και υπομονή για πτυχές προσωπικότητας



Διάγραμμα 43: Φροντίδα και στοργή προς τον εαυτό σε δύσκολες στιγμές

Όπως φαίνεται στο διάγραμμα 44, στην ερώτηση «Όταν αισθάνομαι θλιμμένος/η, αισθάνομαι επίσης ότι οι περισσότεροι άνθρωποι είναι πιθανότατα πιο ευτυχισμένοι από

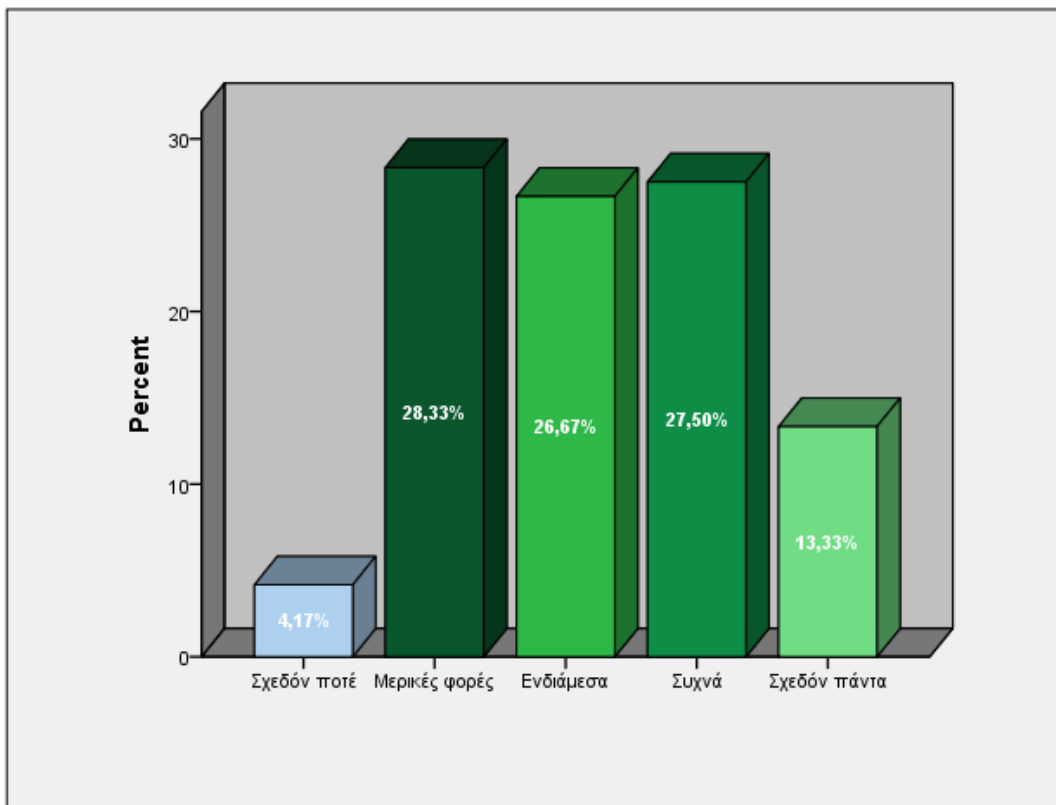
εμένα» το 34,17% των εκπαιδευτικών απάντησαν μερικές φορές, το 27,50% απάντησαν σχεδόν ποτέ, το 22,50% απάντησαν ενδιάμεσα, το 12,50% απάντησαν συχνά και το 3,33% απάντησαν σχεδόν πάντα.



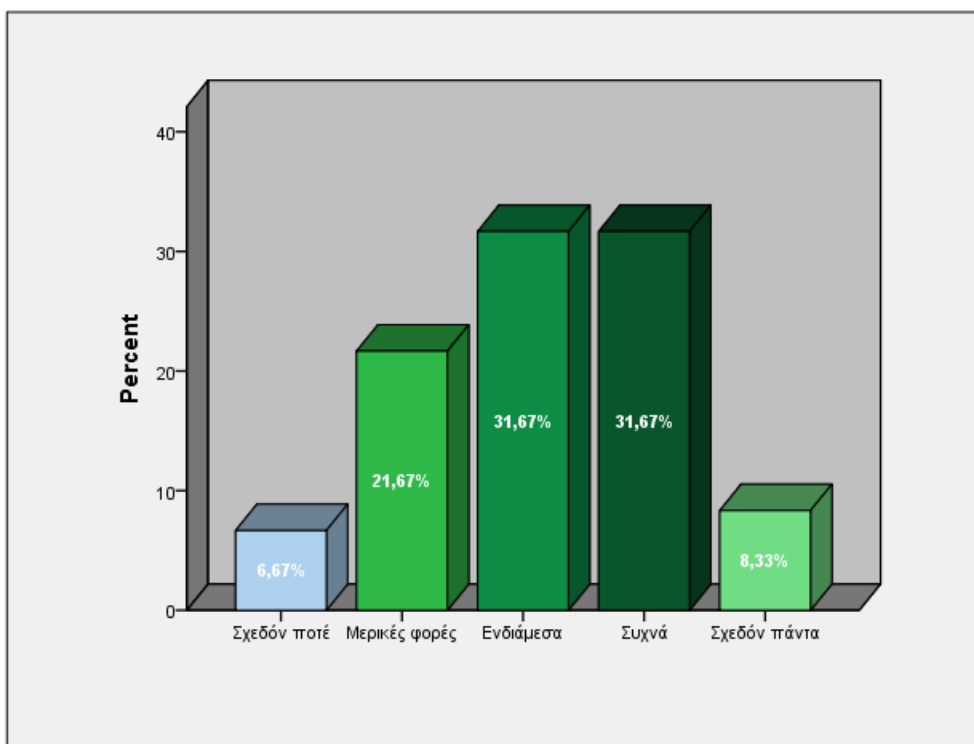
Διάγραμμα 44: Αντίληψη για πιο ευτυχισμένους ανθρώπους σε κατάσταση θλίψης

Όπως φαίνεται στο διάγραμμα 45, στην ερώτηση «Όταν συμβεί κάτι επίπονο, προσπαθώ να δω την κατάσταση ψύχραιμα και ισορροπημένα» οι εκπαιδευτικοί απάντησαν μερικές φορές σε ποσοστό 28,33%, συχνά σε ποσοστό 27,50%, ενδιάμεσα σε ποσοστό 26,67%, σχεδόν πάντα σε ποσοστό 13,33% και σχεδόν ποτέ σε ποσοστό 4,17%.

Στο διάγραμμα 46, φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί στην ερώτηση «Προσπαθώ να δω τις αποτυχίες μου ως μέρος της ανθρώπινης φύσης» απάντησαν ενδιάμεσα σε ποσοστό 31,67%, συχνά σε ποσοστό 31,67%, μερικές φορές σε ποσοστό 21,67%, σχεδόν ποτέ σε ποσοστό 6,67% και σχεδόν πάντα σε ποσοστό 8,33%.

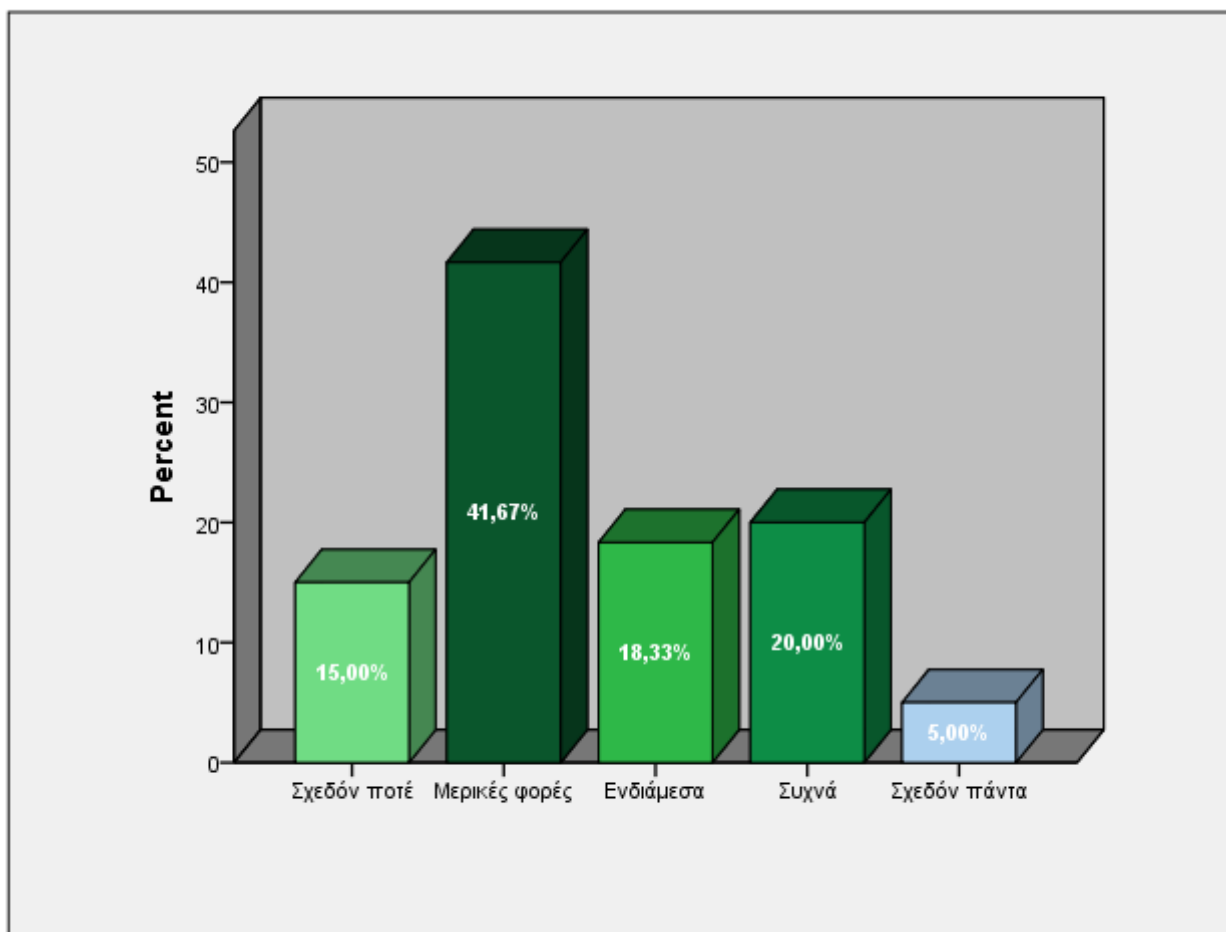


Διάγραμμα 45: Ψυχραιμία σε επίπονες καταστάσεις



Διάγραμμα 46: Αντίληψη αποτυχιών ως μέρος της ανθρώπινης φύσης

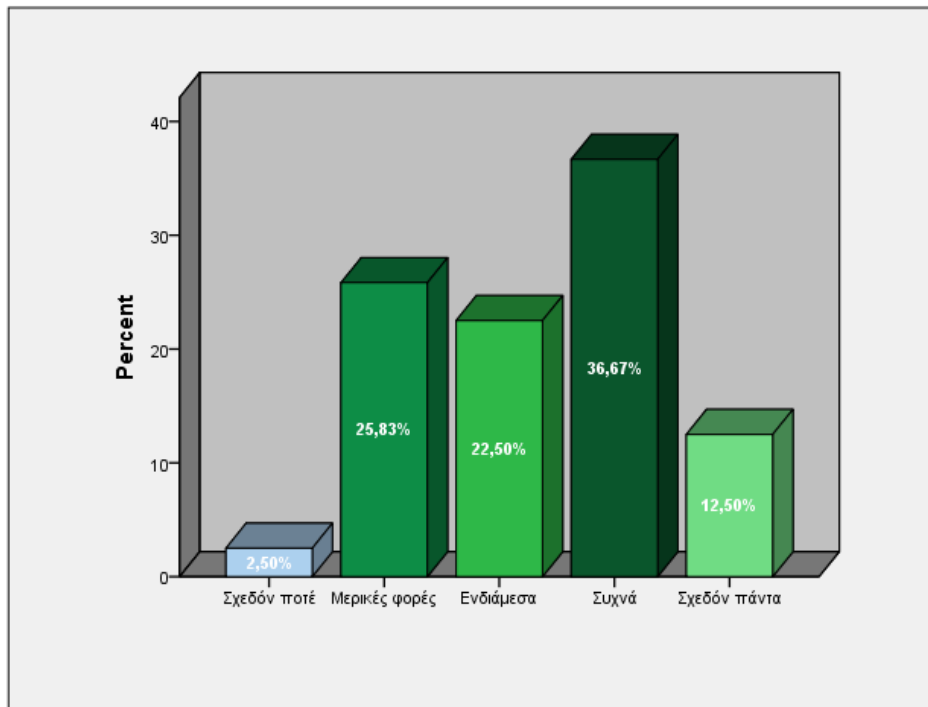
Στο διάγραμμα 47, φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί στην ερώτηση «Όταν βλέπω πτυχές του εαυτού μου που δε συμπαθώ, τα βάζω με τον εαυτό μου» απάντησαν μερικές φορές σε ποσοστό 41,67%, συχνά σε ποσοστό 20%, ενδιάμεσα σε ποσοστό 18,33%, σχεδόν ποτέ σε ποσοστό 15% και σχεδόν πάντα σε ποσοστό 5%.



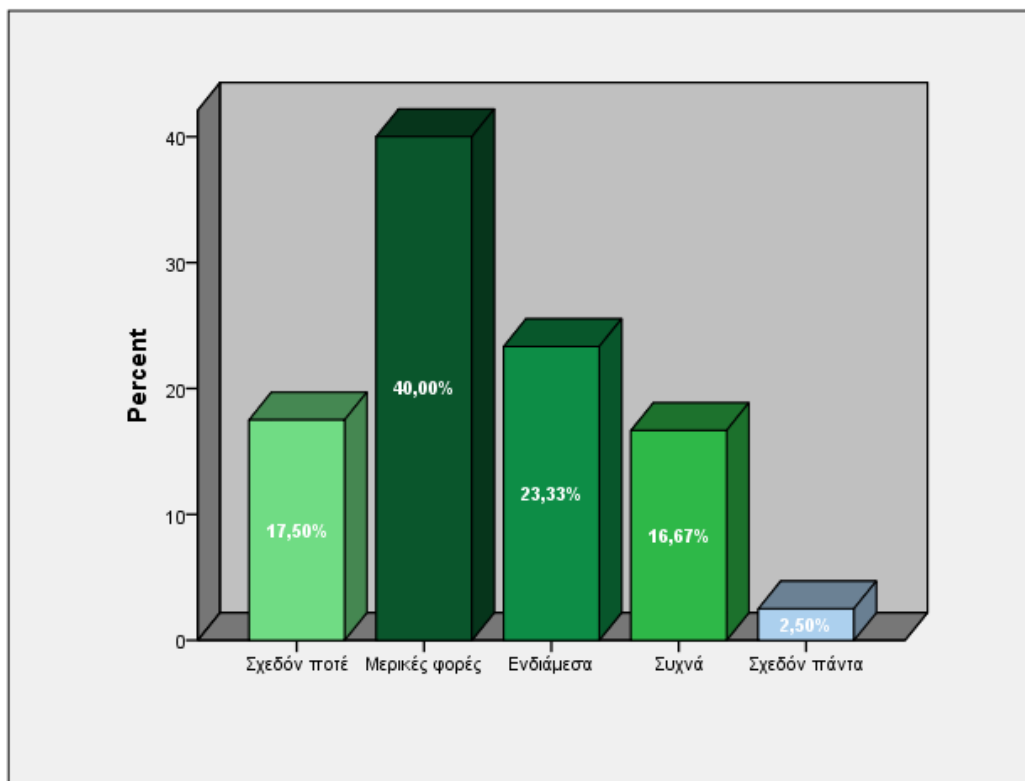
Διάγραμμα 47: Φταιξιμο στον εαυτό σε μη επιθυμητές πτυχές

Στο διάγραμμα 47, φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί στην ερώτηση «Όταν αποτυγχάνω σε κάτι σημαντικό για εμένα, προσπαθώ να δω τα πράγματα από όλες τις πλευρές» απάντησαν συχνά σε ποσοστό 36,67%, μερικές φορές σε ποσοστό 25,83%, ενδιάμεσα σε ποσοστό 22,50%, σχεδόν πάντα σε ποσοστό 12,50% και σχεδόν ποτέ σε ποσοστό 2,50%.

Όπως φαίνεται στο διάγραμμα 48, στην ερώτηση «Όταν αγωνίζομαι πραγματικά για κάτι, αισθάνομαι ότι άλλοι μάλλον βρίσκονται σε πιο ευνοϊκή θέση» οι εκπαιδευτικοί απάντησαν μερικές φορές σε ποσοστό 40%, ενδιάμεσα σε ποσοστό 23,33%, σχεδόν ποτέ σε ποσοστό 17,50% συχνά σε ποσοστό 16,67% και σχεδόν πάντα σε ποσοστό 2,50%.



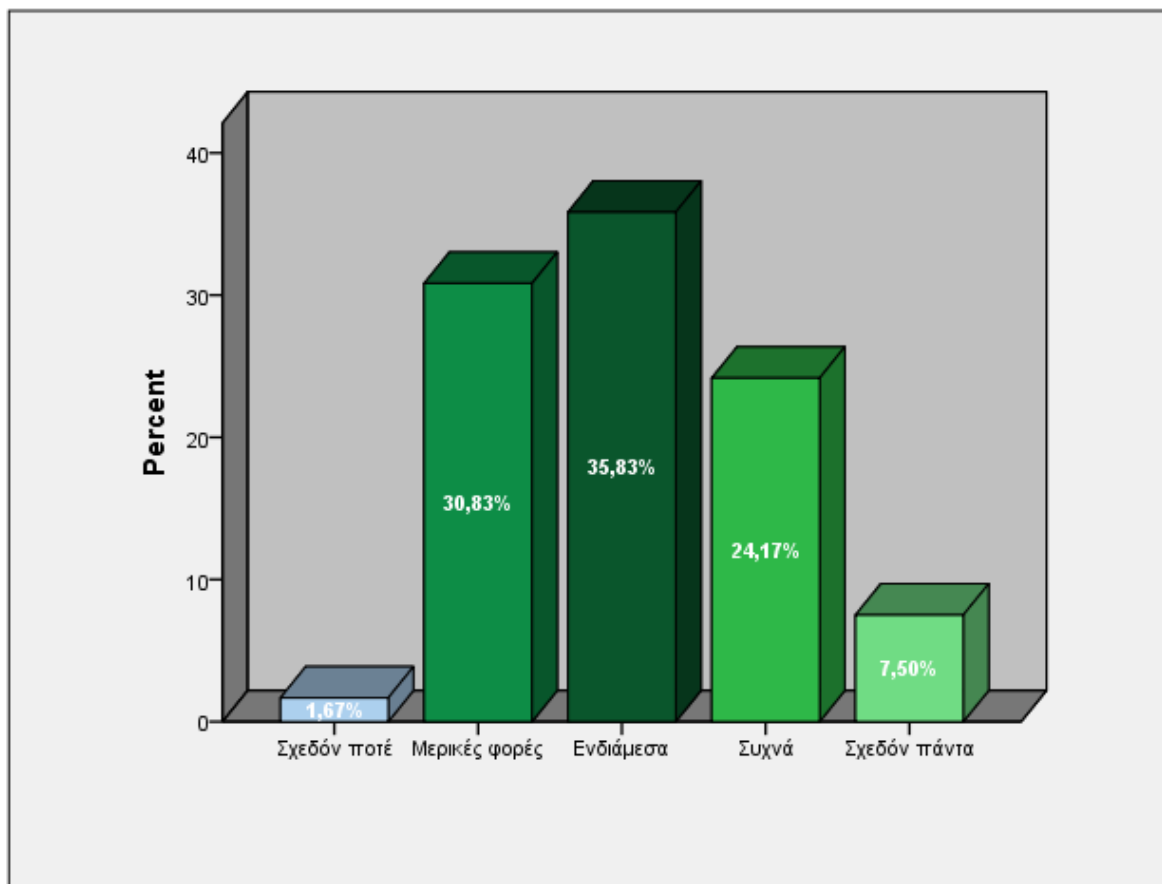
Διάγραμμα 47: Αντίληψη πραγμάτων από διαφορετικές πλευρές κατά την αποτυχία



Διάγραμμα 48: Αντίληψη για ευνοϊκότερη θέση των άλλων κατά την επίπονη προσπάθεια για κάτι

Όπως φαίνεται στο διάγραμμα 49, το 35,83% των συμμετεχόντων υποστήριξαν ενδιάμεσα στην ερώτηση «Είμαι καλός/ή με τον εαυτό μου όταν περνώ δοκιμασίες», μερικές

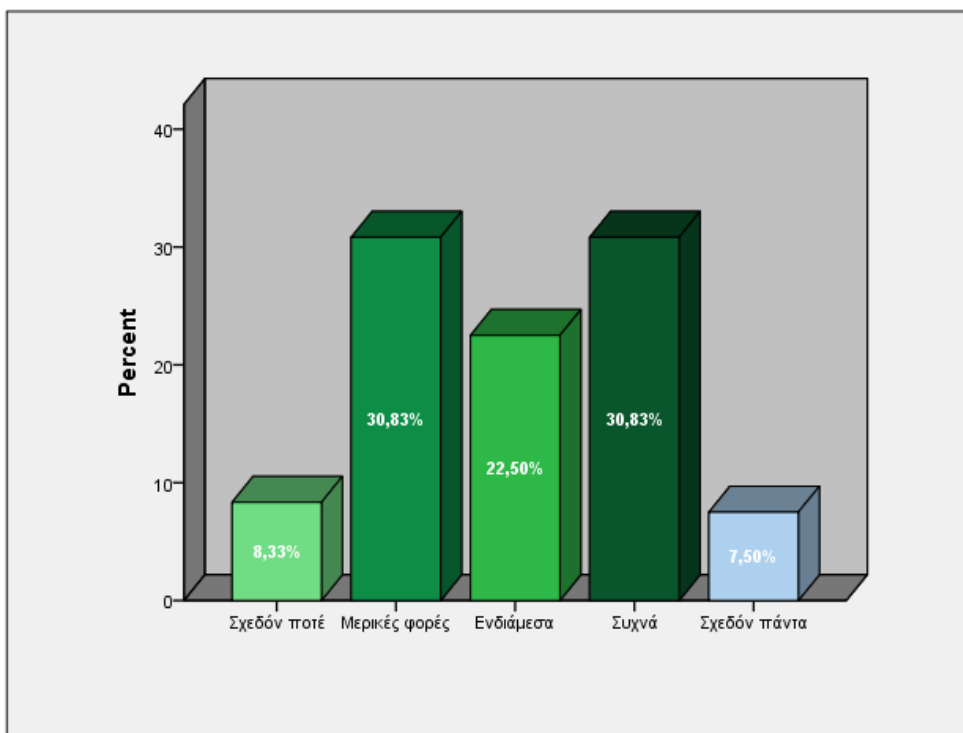
φορές σε ποσοστό 30,83%, συχνά σε ποσοστό 24,17%, σχεδόν πάντα σε ποσοστό 7,50% και σχεδόν ποτέ σε ποσοστό 1,67%.



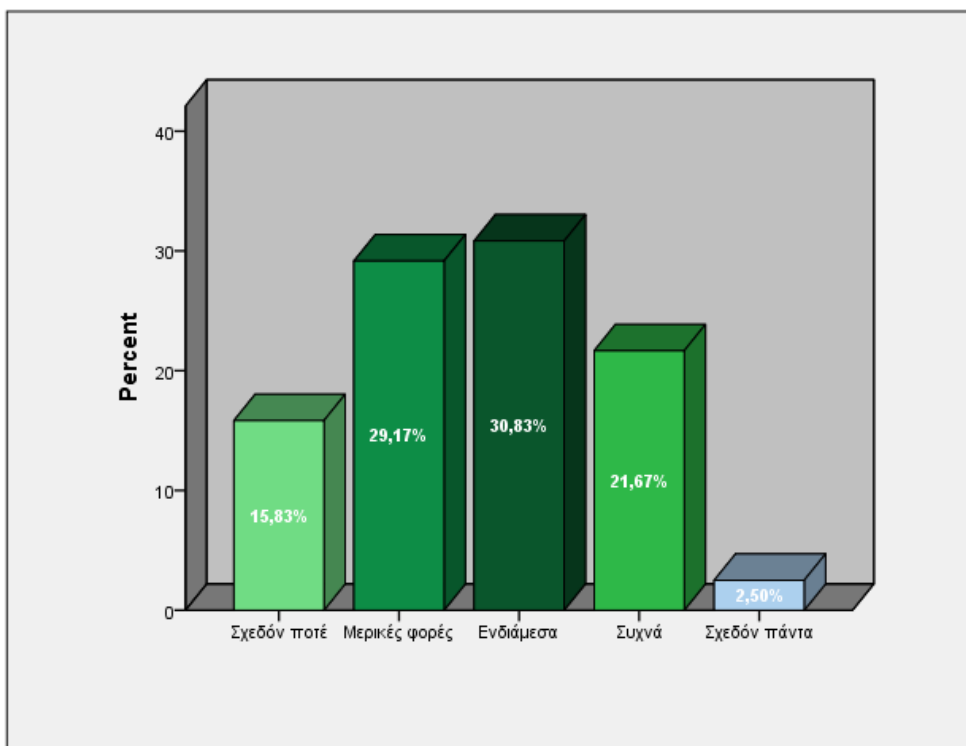
Διάγραμμα 49: Ανταπόκριση στις δοκιμασίες

Στο διάγραμμα 50, φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί στην ερώτηση «Όταν κάτι με αναστατώσει, με παρασύρουν τα συναισθήματά μου» οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί απάντησαν μερικές φορές σε ποσοστό 30,83%, συχνά σε ποσοστό 30,83%, ενδιάμεσα σε ποσοστό 22,50%, σχεδόν ποτέ σε ποσοστό 8,33% και σχεδόν πάντα σε ποσοστό 7,50%.

Στο διάγραμμα 51, φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί στην ερώτηση «Μπορώ να γίνω λίγο ψυχρός/η προς τον εαυτό μου όταν δοκιμάζομαι» απάντησαν ενδιάμεσα σε ποσοστό 38,83%, μερικές φορές σε ποσοστό 29,17%, συχνά σε ποσοστό 21,67%, σχεδόν ποτέ σε ποσοστό 15,83% και σχεδόν πάντα σε ποσοστό 2,50%.



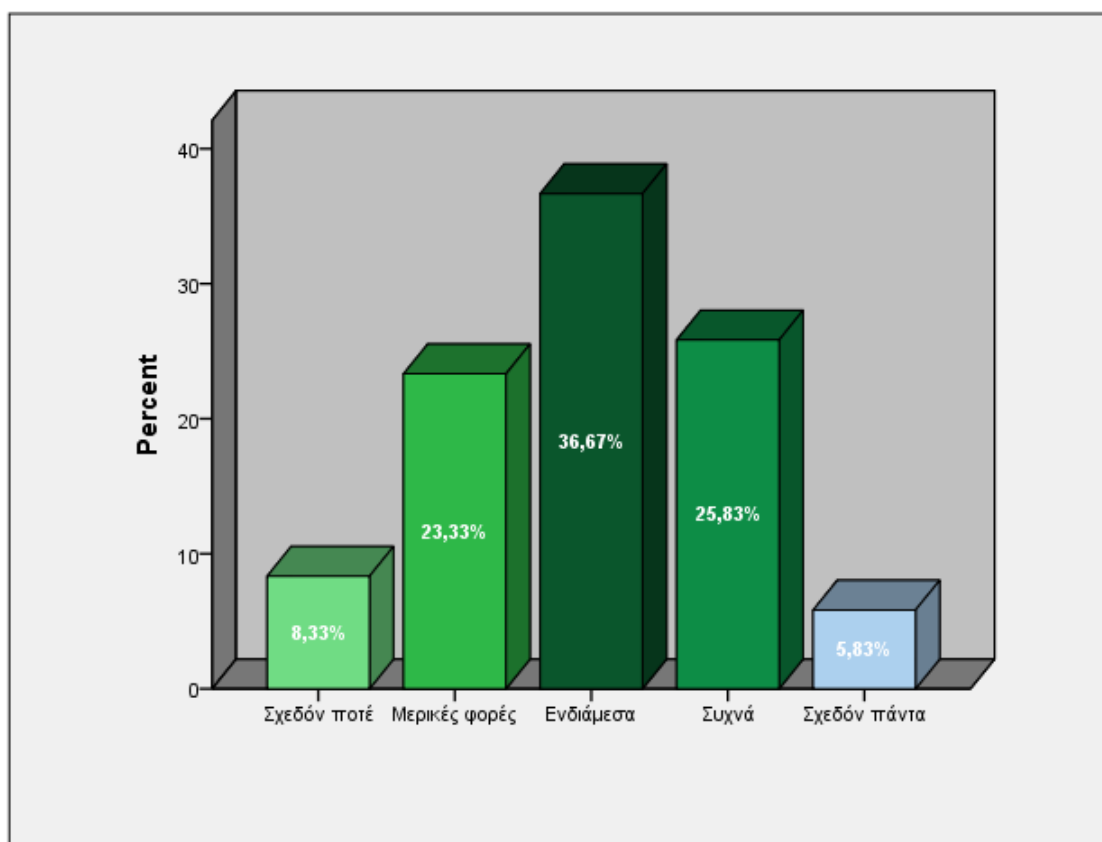
Διάγραμμα 50: Αναστάτωση όταν παρασύρουν τα συναισθήματα



Διάγραμμα 51: Ψυχρότητα προς τον εαυτό σε δοκιμασίες

Όπως φαίνεται στο διάγραμμα 52, στην ερώτηση «Όταν αισθάνομαι θλιμμένος/η, προσπαθώ να προσεγγίσω τα συναισθήματά μου με περιέργεια και ειλικρίνεια» οι

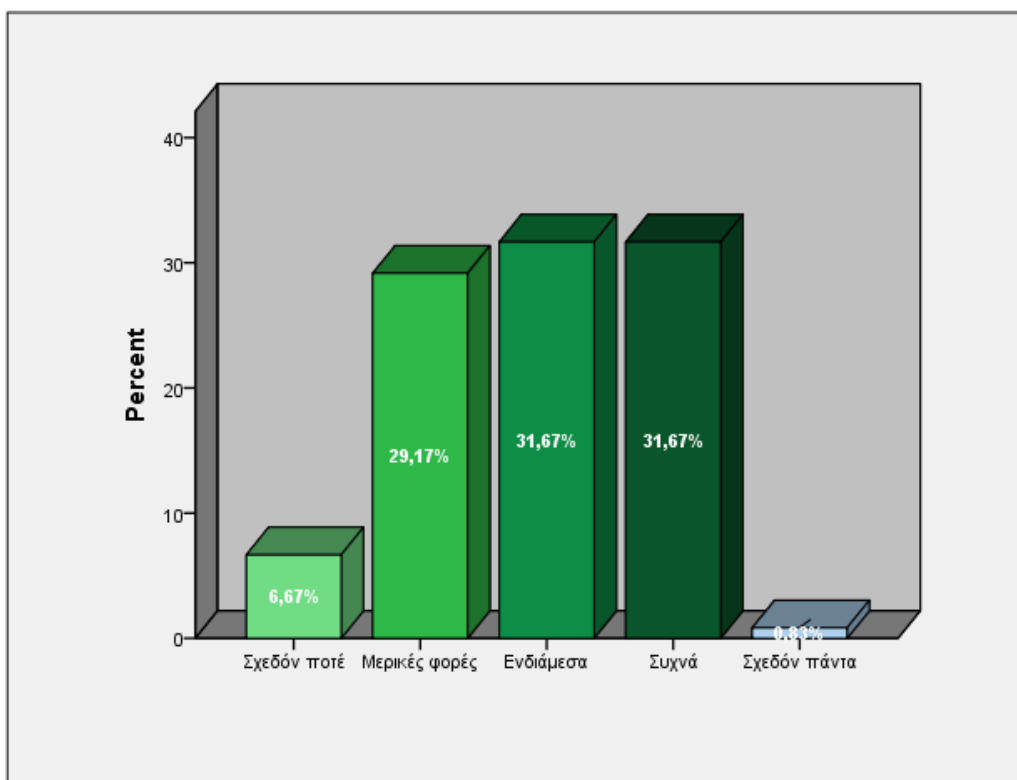
εκπαιδευτικοί απάντησαν ενδιάμεσα σε ποσοστό 36,67%, συχνά σε ποσοστό 25,83%, μερικές φορές σε ποσοστό 23,33%, σχεδόν ποτέ σε ποσοστό 8,33% και σχεδόν πάντα σε ποσοστό 5,83%.



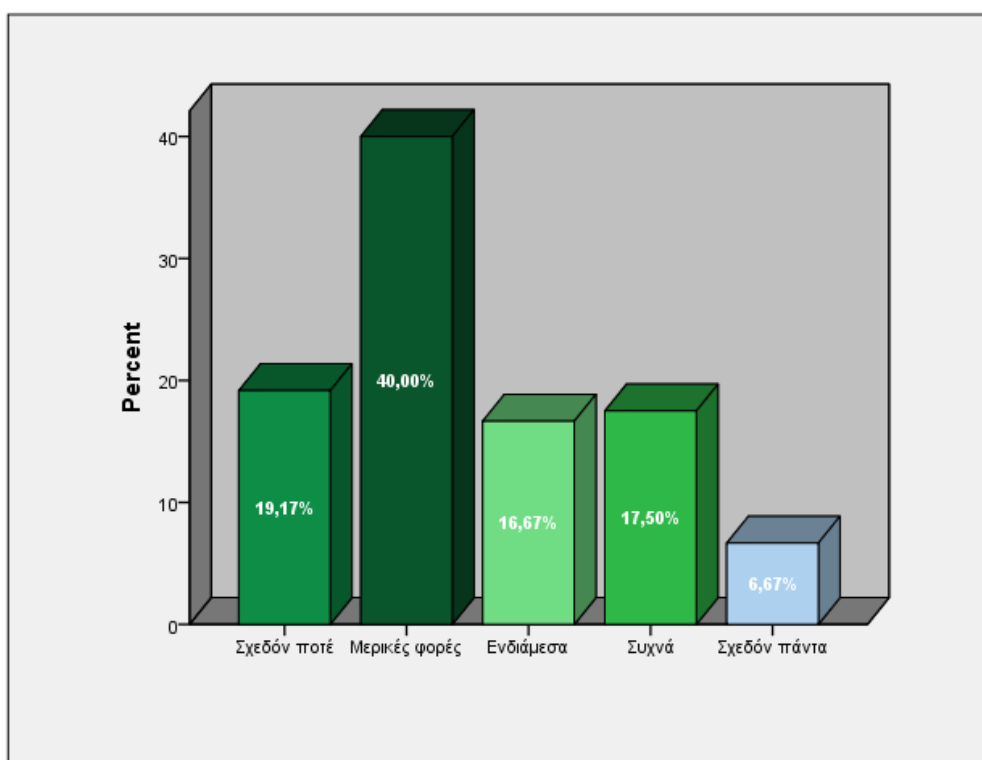
Διάγραμμα 52: Προσέγγιση συναισθημάτων με περιέργεια και ειλικρίνεια σε κατάσταση θλίψης

Στο διάγραμμα 53, οι εκπαιδευτικοί στην ερώτηση «Είμαι ανεκτικός με τα ελαττώματα και τις ανεπάρκειές μου» οι εκπαιδευτικοί απάντησαν ενδιάμεσα σε ποσοστό 31,67%, συχνά σε ποσοστό 31,67%, μερικές φορές σε ποσοστό 29,17%, σχεδόν ποτέ σε ποσοστό 6,67% και σχεδόν πάντα σε ποσοστό 0,83%.

Όπως φαίνεται στο διάγραμμα 54, οι εκπαιδευτικοί στην ερώτηση «Όταν συμβεί κάτι επίπονο, μεγαλοποιώ το γεγονός δίνοντας του υπερβολικές διαστάσεις» απάντησαν μερικές φορές σε ποσοστό 40%, σχεδόν ποτέ σε ποσοστό 19,17%, συχνά σε ποσοστό 17,50%, ενδιάμεσα σε ποσοστό 16,67% και σχεδόν πάντα σε ποσοστό 6,67%.

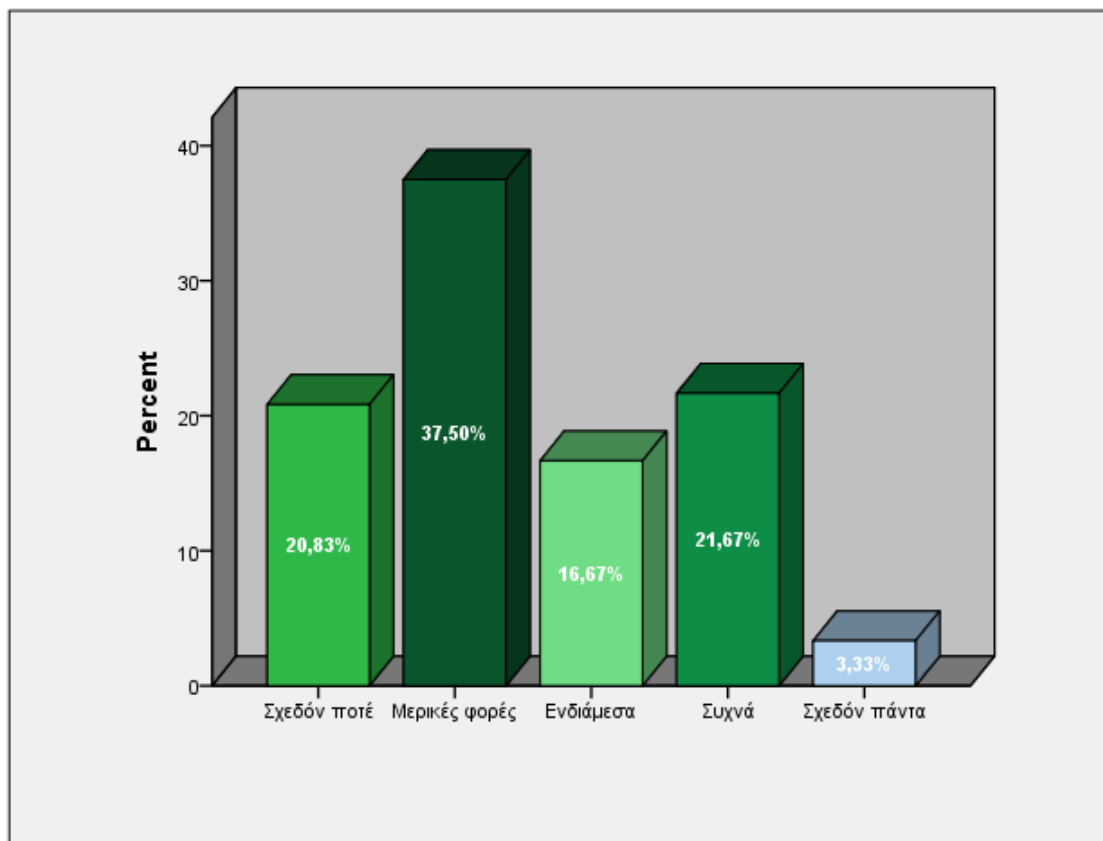


Διάγραμμα 53: Ανεκτικότητα σε ελαττώματα και ανεπάρκειες



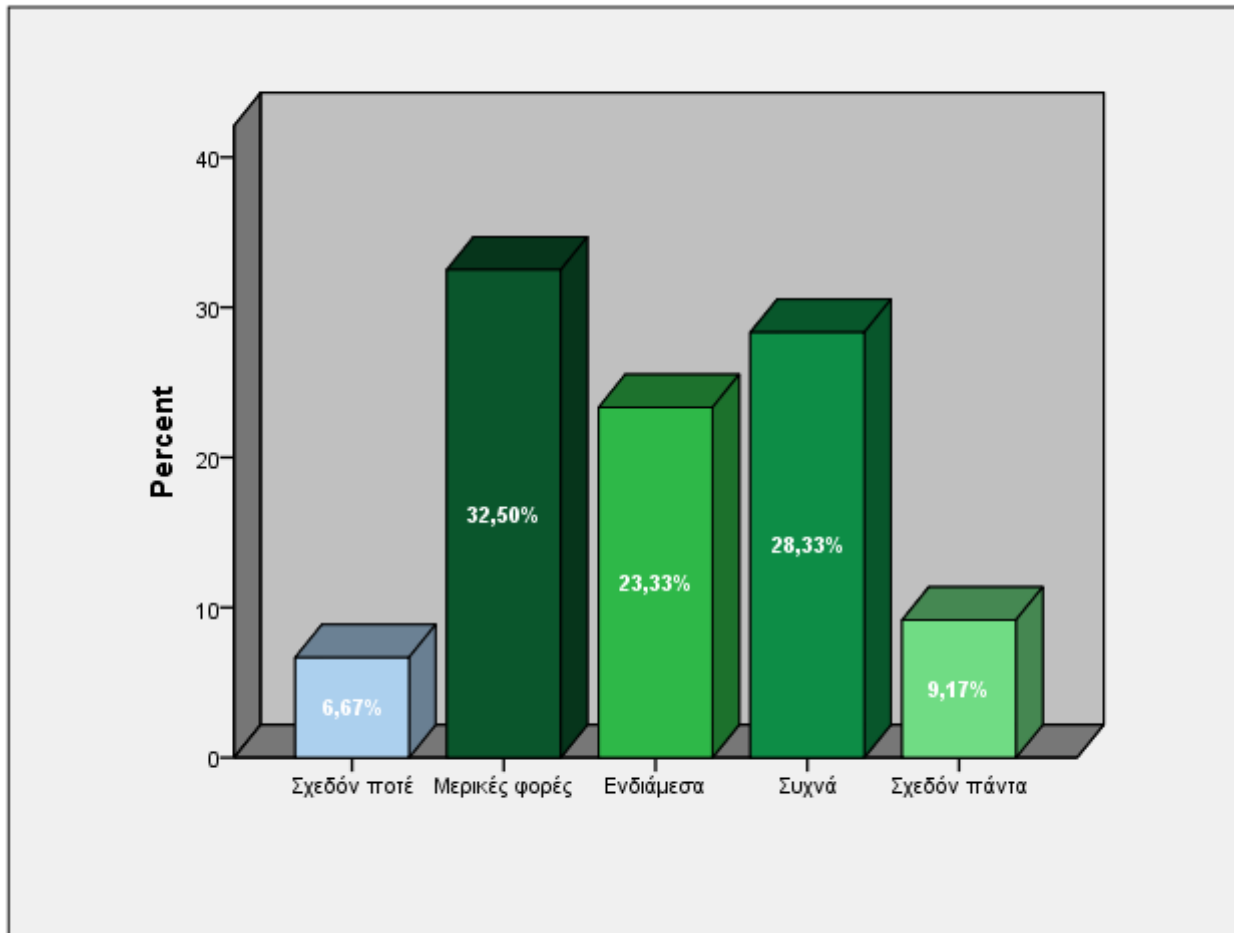
Διάγραμμα 54: Μεγαλοποίηση γεγονότων σε υπερβολικές διαστάσεις σε επίπονες καταστάσεις

Στο διάγραμμα 55, στην ερώτηση «Όταν αποτυγχάνω σε κάτι σημαντικό για εμένα, αισθάνομαι μόνος/η στην αποτυχία μου» οι εκπαιδευτικοί απάντησαν μερικές φορές σε ποσοστό 37,50%, συχνά σε ποσοστό 21,67%, σχεδόν ποτέ σε ποσοστό 20,83%, ενδιάμεσα σε ποσοστό 16,67% και σχεδόν πάντα σε ποσοστό 3,33%.



Διάγραμμα 55: Αίσθηση αποτυχία σε κατάσταση προσωπικής αποτυχίας

Τέλος, όπως φαίνεται στο διάγραμμα 56, στην ερώτηση «Προσπαθώ να δείχνω υπομονή και κατανόηση στις πτυχές της προσωπικότητάς μου που δε συμπαθώ» οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί απάντησαν μερικές φορές σε ποσοστό 32,50%, συχνά σε ποσοστό 28,33%, ενδιάμεσα σε ποσοστό 23,33%, σχεδόν πάντα σε ποσοστό 9,17% και σχεδόν ποτέ σε ποσοστό 6,67%.



Διάγραμμα 56: Υπομονή και κατανόηση για ανεπιθύμητες πτυχές προσωπικότητας

3.4. Ανάλυση συσχετίσεων

Προκειμένου να εξαχθούν πιο σαφή και ολοκληρωμένα συμπεράσματα ως προς την ψυχική ανθεκτικότητα και την αυτό-συμπόνια των εκπαιδευτικών, πραγματοποιήθηκαν κάποιες επιπλέον αναλύσεις συσχετίσεων, ώστε να απαντηθούν και τα υπόλοιπα ερευνητικά ερωτήματα.

Οι αναλύσεις συσχετίσεων που πραγματοποιήθηκαν είναι η ανάλυση συσχετίσεων χ^2 και ο έλεγχος για τη διαφορά των μέσων όρων t-Test. Πιο συγκεκριμένα, το τεστ Chi-square της ανεξαρτησίας είναι ένα τεστ στατιστικής υπόθεσης που χρησιμοποιείται για να καθοριστεί εάν δύο κατηγορικές ή ονομαστικές μεταβλητές είναι πιθανό να σχετίζονται ή όχι. Από την άλλη πλευρά, το t-Test συγκρίνει τα μέσα δύο ανεξάρτητων ομάδων προκειμένου να προσδιοριστεί εάν υπάρχουν στατιστικά στοιχεία ότι τα σχετικά πληθυσμιακά μέσα είναι σημαντικά διαφορετικά. Το ανεξάρτητο δείγμα t-Test είναι μια παραμετρική δοκιμή.

Ειδικότερα, όπως φαίνεται στον πίνακα 1, δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά της ψυχικής ανθεκτικότητας και της αυτό-συμπόνιας των εκπαιδευτικών ως προς τα δύο φύλα, αφού το $p=0,692>0,05$ και $p=0,075>0,05$ αντίστοιχα. Συγκεκριμένα φαίνεται πως στην περίπτωση της ψυχικής ανθεκτικότητας ο μέσος όρος απαντήσεων των αντρών είναι 4,02 και η τυπική απόκλιση είναι 0,746, ενώ ο μέσος όρος απαντήσεων των γυναικών είναι 3,85 και η τυπική απόκλιση είναι 0,6 με το στατιστικό t να ισούται με $1,3<2$. Παρόμοια, στην περίπτωση της αυτό-συμπόνιας ο μέσος όρος απαντήσεων των αντρών είναι 2,48 και η τυπική απόκλιση είναι 0,658, ενώ ο μέσος όρος απαντήσεων των γυναικών είναι 2,82 και η τυπική απόκλιση 2,823 με το στατιστικό t να ισούται με $-2,66<2$. Η παραπάνω ανάλυση αφορά το 3^ο και 7^ο ερευνητικά ερωτήματα.

Πίνακας 1: t-Test ψυχικής ανθεκτικότητας και αυτό-συμπόνιας με φύλο

	<i>Άντρες</i>			<i>Γυναίκες</i>			<i>t</i>	<i>P</i>
	<i>N</i>	<i>Mean</i>	<i>S.D.</i>	<i>N</i>	<i>Mean</i>	<i>S.D.</i>		
Ψυχική ανθεκτικότητα	35	4,02	0,746	85	3,85	0,6	1,3	0,69
Αυτό-συμπόνια	35	2,48	0,658	85	2,823	0,62	-2,66	0,07

Εν συνεχεία, όπως φαίνεται στον πίνακα 2, δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στην ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών ως προς την ηλικιακή κατηγορία, αφού το $p=0,247>0,05$. Η παραπάνω ανάλυση αφορά το 4^ο ερευνητικό ερώτημα.

Πίνακας 2: χ^2 ψυχικής ανθεκτικότητας με ηλικία

<i>Ηλικιακή κατηγορία</i>									
<i>Ψυχική ανθεκτικότητα εκπαιδευτικών ανά ηλικία</i>									
<i>ηλικία</i>	<i>18-30</i>	<i>31-40</i>	<i>41-50</i>	<i>51-60</i>	<i>άνω των 61</i>	<i>df</i>	<i>Chi-Square</i>	<i>P</i>	
Καθόλου αληθές	0	1	0	0	0	16	19,429	0,247	
Σπάνια αληθές	0	0	0	1	0				
Κάποιες φορές αληθές	3	12	4	3	0				
Συχνά αληθές	12	47	16	4	1				
Σχεδόν πάντα αληθές	3	5	5	2	1				

Όπως φαίνεται στον πίνακα 3, υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της αυτό-συμπόνιας των εκπαιδευτικών και της ηλικιακής κατηγορίας, αφού το $p=0,043<0,05$. Πιο συγκεκριμένα, φαίνεται πως εκείνοι που διαθέτουν υψηλότερα επίπεδα αυτό-συμπόνιας είναι οι εκπαιδευτικοί ηλικίας μεταξύ 51 έως 60 ετών (3/10 εκπαιδευτικούς). Η παραπάνω ανάλυση αφορά το 8^ο ερευνητικό ερώτημα.

Πίνακας 3: χ^2 αυτό-συμπόνιας με ηλικία

<i>Ηλικιακή κατηγορία</i>									
<i>Αυτό-συμπόνια εκπαιδευτικών ανά ηλικία</i>									
<i>ηλικία</i>	<i>18-30</i>	<i>31-40</i>	<i>41-50</i>	<i>51-60</i>	<i>άνω των 61</i>	<i>df</i>	<i>Chi-Square</i>	<i>P</i>	
Σχεδόν ποτέ	1	0	1	1	0	12	21,515	0,043	
Μερικές φορές	9	19	6	1	2				
Ενδιάμεσα	8	41	16	5	0				
Συχνά	0	5	2	3	0				

Η ανάλυση του πίνακα 4, αφορά το 5^ο ερευνητικό ερώτημα. Πιο συγκεκριμένα, όπως φαίνεται στον παρακάτω πίνακα, δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς την ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών και την οικογενειακή τους κατάσταση, αφού το $p=0,250>0,05$.

Πίνακας 4: χ^2 ψυχικής ανθεκτικότητας και οικογενειακής κατάστασης

Οικογενειακή κατάσταση									
Ψυχική ανθεκτικότητα εκπαιδευτικών ανά οικογενειακή κατάσταση	Άγαμος/ ή		Έγγαμο ς/ή		Διαζευγ μένος/ή	Χήρος/α	df	Chi-Square	P
Καθόλου αληθές	0	1	0	0	12	14,84	0,25		
Σπάνια αληθές	0	1	0	0					
Κάποιες φορές αληθές	7	12	3	0					
Συχνά αληθές	23	56	1	0					
Σχεδόν πάντα αληθές	4	10	1	1					

Στον πίνακα 5, παρουσιάζεται η ανάλυση που αφορά το 9^ο ερευνητικό ερώτημα. Πιο συγκεκριμένα, όπως φαίνεται δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς την αυτό-συμπόνια των εκπαιδευτικών και την οικογενειακή τους κατάσταση, αφού το $p=0,192>0,05$.

Πίνακας 5: χ^2 αυτό-συμπόνιας και οικογενειακής κατάστασης

Οικογενειακή κατάσταση									
Αυτο-συμπόνια εκπαιδευτικών ανά οικογενειακή κατάσταση	Άγαμος/ ή		Έγγαμος/ ή		Διαζευγμέν ος/ή	Χήρος/α	df	Chi-Square	P
Σχεδόν ποτέ	1	2	0	0	9	12,397	0,192		
Μερικές φορές	13	21	2	1					
Ενδιάμεσα	17	52	1	0					
Συχνά	3	5	2	0					

Η ανάλυση του πίνακα 6, παρουσιάζει την ανάλυση που αφορά το 6^ο ερευνητικό ερώτημα. Όπως φαίνεται λοιπόν από την παρακάτω ανάλυση, δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς την ψυχική ανθεκτικότητα και τα έτη προϋπηρεσίας, αφού το $p=0,570>0,05$.

Πίνακας 6: χ^2 ψυχικής ανθεκτικότητας και ετών προϋπηρεσίας

		<i>Έτη προϋπηρεσίας</i>							
		0-5	6-10	11-15	16-20	άνω των 20	df	Chi-Square	P
Ψυχική ανθεκτικότητα εκπαιδευτικών ανά έτη προϋπηρεσίας	Καθόλου αληθές	1	0	0	0	0	16	14,385	0,57
	Σπάνια αληθές	0	1	0	0	0			
	αληθές	3	7	9	0	3			
	Συχνά αληθές	19	21	24	11	5			
	αληθές	3	3	5	2	3			

Η ανάλυση του πίνακα 7, αφορά το 10^ο ερευνητικό ερώτημα. Ειδικότερα, φαίνεται πως δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς την αυτό-συμπόνια των εκπαιδευτικών και τα έτη προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών, αφού το $p=0,207>0,05$.

Πίνακας 7: χ^2 αυτό-συμπόνιας και ετών προϋπηρεσίας

		<i>Έτη προϋπηρεσίας</i>							
		0-5	6-10	11-15	16-20	άνω των 20	df	Chi-Square	P
Αυτό-συμπόνια ανά έτη προϋπηρεσίας	Σχεδόν ποτέ	1	0	1	0	1	12	15,669	0,207
	Μερικές φορές	4	16	10	5	2			
	Ενδιάμεσα	19	12	24	7	8			
	Συχνά	2	4	3	1	0			

Τέλος, στον πίνακα 8, παρουσιάζεται ο έλεγχος συσχετίσεων για την συσχέτιση της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών και της αυτό-συμπόνιας τους. Όπως φαίνεται λοιπόν, υπάρχει αρνητική συσχέτιση μεταξύ των δύο εννοιών, αφού όσο αυξάνεται το επίπεδο ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών, μειώνεται η αυτό-συμπόνιας τους.

Πίνακας 8: Έλεγχος συσχετίσεων ψυχικής ανθεκτικότητας και αυτό-συμπόνιας

	1	2
Ψυχική ανθεκτικότητα	—	
Αυτό-συμπόνια	-0,261	—
p=0,01		

Συζήτηση

Μέσω της παραπάνω έρευνας φάνηκε πως τα επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών είναι σε μέτρια επίπεδα. Ειδικότερα, ως προς την ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών οι ερωτήσεις με την υψηλότερη βαθμολόγηση αφορούσαν την ύπαρξη στενών διαπροσωπικών σχέσεων, την καταβολή προσπάθειας, την ανάπτυξη της αυτοπεποίθησης λόγω προηγούμενων αποτυχιών, την ικανότητα προσαρμογής στην αλλαγή και την καταβολή προσπάθειας μέσω της εργασίας για την επίτευξη των στόχων. Από την άλλη πλευρά, ως προς την αυτό-συμπόνια των εκπαιδευτικών οι ερωτήσεις με την υψηλότερη βαθμολόγηση αφορούσαν την οπτική των άλλων πλευρών σε καταστάσεις αποτυχίας, την οπτική επίπονων καταστάσεων με ψυχραιμία και ισορροπία, την οπτική των αποτυχιών ως μέρος της ανθρώπινης φύσης και την αντίληψη του εαυτού τους όταν περνούν δοκιμασίες.

Επιπλέον, φάνηκε πως η ψυχική ανθεκτικότητα δεν σχετίζεται με την ηλικία των ερωτώμενων, το φύλο τους αλλά και το εκπαιδευτικό τους υπόβαθρο. Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας έρχονται σε αντίθεση με τα αποτελέσματα των ερευνών των Norrisetal. (2002) αλλά και των Cohenetal. (2014), οι οποίοι κατέληξαν μέσω των ερευνών τους στο συμπέρασμα πως η ψυχική ανθεκτικότητα επηρεάζεται από τις κοινωνικοδημογραφικές μεταβλητές και πως οι άντρες με υψηλό εισόδημα είναι εκείνοι που φαίνεται να διαθέτουν υψηλότερα επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας. Στην έρευνα επίσης φάνηκε πως οι υψηλότεροι μέσοι όροι καταγράφηκαν στις ερωτήσεις της ψυχικής ανθεκτικότητας που αφορούσαν την ικανότητα αλλά και τη θέληση για την επίτευξη των στόχων, επιβεβαιώνοντας τα στοιχεία προηγούμενων ερευνών, όπως των Dayκαι Gu (2010), οι οποίοι υποστήριξαν πως σημαντικό στοιχείο της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών είναι η αντιληπτική τους επίτευξη στόχων αλλά και η βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν πως η αυτό-συμπόνια των εκπαιδευτικών είναι σε χαμηλά επίπεδα. Αυτό υποδεικνύει πως οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν υψηλά επίπεδα άγχους, μέτρια ψυχολογική ευεξία και μειωμένη θετικότητα (Neffetal., 2017). Αυτό υποδεικνύει πως οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα χαρακτηρίζονται από αυταρχισμό, απομόνωση και συναισθηματική ανισορροπία (Neffetal., 2007).

Τέλος, ένα ιδιαίτερος σημαντικό εύρημα της έρευνας απέδειξε πως η ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών και η αυτό-συμπόνια τους συσχετίζονται αρνητικά. Οι Neffetal. (2007), υποστήριξαν πως η αυτό-συμπόνια είναι ένα μέτρο της ψυχικής

ανθεκτικότητας που λειτουργεί ως διαμεσολαβητικός παράγοντας. Με βάση τα παραπάνω, μπορούμε να εξάγουμε το συμπέρασμα πως τα χαμηλά επίπεδα της αυτό-συμπόνιας ενδέχεται να οφείλονται σε μέτρια επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας.

Ωστόσο, η παρούσα έρευνα διαθέτει και κάποιους περιορισμούς. Αρχικά, το σχετικά μικρό μέγεθος του δείγματος ενδέχεται να επηρεάσει και τελικά να καθορίζει την αντιπροσωπευτικότητα και την γενίκευση των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας. Από την άλλη πλευρά, η πανδημία και οι ανάγκες της εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης ενδέχεται να επηρέασαν την ψυχική ανθεκτικότητα και την αυτό-συμπόνια των εκπαιδευτικών, με αποτέλεσμα να επηρεαστούν και τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας.

Σε επόμενες έρευνες λοιπόν θα μπορούσαν να διερευνηθούν επιπλέον παράγοντες που ενδέχεται να σχετίζονται με την ψυχική ανθεκτικότητα και την αυτό-συμπόνια των εκπαιδευτικών όπως η ικανοποίηση από την εργασία, η δέσμευση με το επάγγελμα τους, η αυτό-αποτελεσματικότητα τους κ.α. Ίσως επίσης θα ήταν ιδιαίτερος ευεργετική και η διενέργεια συνεντεύξεων σε εκπαιδευτικούς, ώστε να διαφανούν περαιτέρω στοιχεία της ψυχικής υγείας τους που σχετίζονται με το θέμα, αλλά και οι αιτίες τυχόν προβλημάτων ή δυσλειτουργιών που θα παρατηρηθούν.

Συμπερασματικά, μπορούμε να καταλήξουμε στο συμπέρασμα πως οι εκπαιδευτικοί σήμερα λόγω της πολυπλοκότητας του επαγγέλματος τους ταλανίζονται από διαταραχές στην ψυχική τους υγεία. Μέσω της έρευνας φάνηκε πως οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν ικανοποιητικά επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας αλλά μέτρια επίπεδα αυτό-συμπόνιας. Αυτό υποδεικνύει πως οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται περαιτέρω ενίσχυση και βοήθεια τόσο από ειδικούς όσο και από τον εαυτό τους.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Armor, D., Conroy-Oseguera, P., Cox, M., King, N., McDonnell, L., Pascal, A., Pauly, E., and Zellman, G. 1976. *Analysis of the school preferred reading program in selected Los Angeles Minority Schools*. Santa Monica, CA: Rand Corporation.
- Barnard, L.K. and Curry, J.F., 2011. Self-compassion: Conceptualizations, correlates, & interventions. *Review of general psychology*, 15(4), p.289-303.
- Beltman, S., Mansfield, C., and Price, A. 2011. Thriving not just surviving: A review of research on teacher resilience. *Educational research review*, 6(3), p.185-207.
- Bonanno, G. A., Westphal, M., and Mancini, A. D. 2011. Resilience to loss and potential trauma. *Annual review of clinical psychology*, 7, p.511-535.
- Breines, J. G., and Chen, S. 2012. Self-compassion increases self-improvement motivation. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 38(9), p.1133-1143.
- Buckle, P., Mars, G., and Smale, R. S. 2000. New approaches to assessing vulnerability and resilience. *Australian Journal of Emergency Management*, 15(2), p.8-14.
- Campbell-Sills, L., Forde, D. R., and Stein, M. B. 2009. Demographic and childhood environmental predictors of resilience in a community sample. *Journal of psychiatric research*, 43(12), p.1007-1012.
- Castro, A. J., Kelly, J., and Shih, M. 2010. Resilience strategies for new teachers in high-needs areas. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), p.622-629.
- Chang, M.L., 2009. An appraisal perspective of teacher burnout: Examining the emotional work of teachers. *Educational psychology review*, 21(3), p.193-218.
- Cohen, M., Baziliansky, S., and Beny, A. 2014. The association of resilience and age in individuals with colorectal cancer: an exploratory cross-sectional study. *Journal of geriatric oncology*, 5(1), p. 33-39.
- Cohn, M. A., Fredrickson, B. L., Brown, S. L., Mikels, J. A., and Conway, A. M. 2009. Happiness unpacked: Positive emotions increase life satisfaction by building resilience. *Emotion*, 9(3), p.361-368.

- Connor, K. M., and Davidson, J. R. 2003. Development of a new resilience scale: The Connor-Davidson resilience scale (CD-RISC). *Depression and anxiety*, 18(2), p.76-82.
- Cutuli, J. J., and Masten, A. S. 2009. *Resilience*. In S. J. Lopez (Ed.), *The Encyclopedia of Positive Psychology* (Vol. II, pp. 837-843). Malden, MA: Wiley-Blackwell
- Day, C., and Gu, Q. 2007. Variations in the conditions for teachers' professional learning and development: Sustaining commitment and effectiveness over a career. *Oxford review of education*, 33(4), p.423-443.
- Day, C., and Gu, Q. 2014. Response to Margolis, Hodge and Alexandrou: Misrepresentations of teacher resilience and hope. *Journal of Education for Teaching*, 40(4), p.409-412.
- Day, C., and Hong, J. 2016. Influences on the capacities for emotional resilience of teachers in schools serving disadvantaged urban communities: Challenges of living on the edge. *Teaching and Teacher education*, 59, p.115-125.
- De Silva, M. J., Harpham, T., Tuan, T., Bartolini, R., Penny, M. E., and Huttly, S. R. 2006. Psychometric and cognitive validation of a social capital 213 measurement tool in Peru and Vietnam. *Social Science & Medicine*, 62(4), p. 941-953.
- Egeland, B., Carlson, E., and Sroufe, L. A. 1993. Resilience as process. *Development and psychopathology*, 5(4), p. 517-528.
- Erawan, P. 2010. A comparison of teaching efficacy, commitment to teaching profession and satisfaction with program effectiveness of teacher students under the 5 year-program curriculum and those under the 4+ 1 yearprogram curriculum. *European Journal of Social Science*, 14(2), p. 250-261.
- Fantilli, R. D., and McDougall, D. E. 2009. A study of novice teachers: Challenges and supports in the first years. *Teaching and Teacher Education*, 25(6), p. 814-825.
- Finlay-Jones, A.L., Rees, C.S. and Kane, R.T., 2015. Self-compassion, emotion regulation and stress among Australian psychologists: Testing an emotion regulation model of self-compassion using structural equation modeling. *PloS one*, 10(7), p.e0133481.
- Fonagy, P., Steele, M., Steele, H., Higgitt, A., and Target, M. (1994). The Emanuel Miller memorial lecture 1992 the theory and practice of resilience. *Journal of child psychology and psychiatry*, 35(2), p. 231-257.

- Friborg, O., Barlaug, D., Martinussen, M., Rosenvinge, J. H., and Hjemdal, O. (2005). Resilience in relation to personality and intelligence. *International Journal of Methods in Psychiatric Research*, 14(1), p. 29-42.
- Galli, N. A. 2005. *Bouncing back from adversity: An investigation of resilience in sport* (Doctoral dissertation, Miami University).
- Gilbert, P. 2019. Explorations into the nature and function of compassion. *Current Opinion in Psychology*, 28, p.108-114.
- Gito, M., Ihara, H., and Ogata, H. 2013. The relationship of resilience, hardiness, depression and burnout among Japanese psychiatric hospital nurses. *Journal of Nursing Education and Practice*, 3(11), p.12-18.
- Gu, Q., and Day, C. 2013. Challenges to teacher resilience: Conditions count. *British educational research journal*, 39(1), p. 22-44.
- Hayter, M. R., & Dorstyn, D. S. (2014). Resilience, self-esteem and self-compassion in adults with spina bifida. *Spinalcord*, 52(2), p.167-171.
- Henderson, N., and Milstein, M. M. 2003. *Resiliency in schools: Making it happen for students and educators*. Corwin Press.
- Howard, S., and Johnson, B. 2004. Resilient Teachers: Resisting stress and burnout. *Social Psychology of Education*, 7(4), p.399-420
- Jazaieri, H., Jinpa, G.T., McGonigal, K., Rosenberg, E.L., Finkelstein, J., Simon-Thomas, E., Cullen, M., Doty, J.R., Gross, J.J. and Goldin, P.R., 2013. Enhancing compassion: A randomized controlled trial of a compassion cultivation training program. *Journal of Happiness Studies*, 14(4), p.1113-1126.
- Johnson, R. J., Canetti, D., Palmieri, P. A., Galea, S., Varley, J., and Hobfoll, S. E. (2009). A prospective study of risk and resilience factors associated with posttraumatic stress symptoms and depression symptoms among Jews and Arabs exposed to repeated acts of terrorism in Israel. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*, 1(4), p. 291.
- Kaplan, H. B. 2002. Toward an understanding of resilience. In *Resilience and development* (pp. 17-83). Springer, Boston, MA.

- Klassen, R. M., and Chiu, M. M. 2010. Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of educational Psychology*, 102(3), p.741.
- Kumpfer, K. L. 2002. Factors and processes contributing to resilience. In *Resilience and development* (pp. 179-224). Springer, Boston, MA.
- Krieger, T., Altenstein, D., Baettig, I., Doerig, N., & Holtforth, M. G. (2013). Self-compassion in depression: Associations with depressive symptoms, rumination, and avoidance in depressed outpatients. *Behaviortherapy*, 44(3), 501-513.
- Le Cornu, R. 2009. Building resilience in pre-service teachers. *Teaching and Teacher Education*, 25(5), p.717-723.
- Leary, M.R., Tate, E.B., Adams, C.E., Batts Allen, A. and Hancock, J., 2007. Self-compassion and reactions to unpleasant self-relevant events: the implications of treating oneself kindly. *Journal of personality and social psychology*, 92(5), p.887.
- Lepore, S. J., and Revenson, T. A. 2006. Resilience and posttraumatic growth: recovery, resistance, and reconfiguration. In L. G. Calhoun & R. G. Tedeschi (Eds.), *Handbook of posttraumatic growth* (pp. 24-46). New Jersey, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Luthar, S. S., Cicchetti, D., and Becker, B. 2000. The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child development*, 71(3), p.543-562.
- MacBeth, A. and Gumley, A., 2012. Exploring compassion: A meta-analysis of the association between self-compassion and psychopathology. *Clinical psychology review*, 32(6), p.545-552.
- Masten, A. S. 2001. Ordinary magic: Resilience processes in development. *American psychologist*, 56(3), p.227.
- Masten, A. S. 2014. *Ordinary magic: Resilience in development*. Guilford Publications.
- Neff, K. 2011. *Self compassion*. Hachette UK.
- Neff, K. D. 2003. The development and validation of a scale to measure self-compassion. *Self and Identity*, 2(3), p. 223–250.

- Neff, K. D. 2011. Self-compassion, self-esteem, and well-being. *Social and personality psychology compass*, 5(1), p.1-12.
- Neff, K. D., and Vonk, R. 2009. Self-compassion versus global self-esteem: Two different ways of relating to oneself. *Journal of personality*, 77(1), p. 23-50.
- Neff, K. D., Kirkpatrick, K. L., and Rude, S. S. 2007. Self-compassion and adaptive psychological functioning. *Journal of Research in Personality*, 41, p. 139–154.
- Neff, K.D. and Germer, C.K., 2013. A pilot study and randomized controlled trial of the mindful self-compassion program. *Journal of clinical psychology*, 69(1), p.28-44.
- Neff, K.D., 2016. The self-compassion scale is a valid and theoretically coherent measure of self-compassion. *Mindfulness*, 7(1), p.264-274.
- Norris, F. H., Friedman, M. J., and Watson, P. J. 2002. 60,000 disaster victims speak: Part II. Summary and implications of the disaster mental health research. *Psychiatry: Interpersonal and biological processes*, 65(3), p.240-260.
- Ong, A. D., Bergeman, C. S., and Chow, S. 2010. Positive emotions as a basic building block of resilience in adulthood. In J. W. Reich, A. J. Zautra, and J. S. Hall (Eds.), *Handbook of Adult Resilience* (pp. 81-93). New York, NY: The Guilford Press.
- Polidore, E. T. 2004. *The teaching experiences of Lucille Bradley, Maudester Hicks, and Algeno McPherson before, during, and after desegregation in the rural South: A Theoretical Model of Adult Resilience among three African-American female educators*. Sam Houston State University.
- Rabkin, J. G., Remien, R., Williams, J. B., and Katoff, L. 1993. Resilience in adversity among long-term survivors of AIDS. *Psychiatric Services*, 44(2), p.162-167.
- Reyes, D. 2012. Self-compassion: A concept analysis. *Journal of holistic nursing*, 30(2), p.81-89.
- Richardson, G. E. 2002. The metatheory of resilience and resiliency. *Journal of clinical psychology*, 58(3), p. 307-321.
- Roeser, R.W., Schonert-Reichl, K.A., Jha, A., Cullen, M., Wallace, L., Wilensky, R., Oberle, E., Thomson, K., Taylor, C. and Harrison, J., 2013. Mindfulness training and reductions in

teacher stress and burnout: Results from two randomized, waitlist-control field trials. *Journal of educational psychology*, 105(3), p.787.

Rutten, B. P. F., Hammels, C., Geschwind, N., Menne-Lothmann, C., Pishva, E., Schruers, K., and Wichers, M. 2013. Resilience in mental health: linking psychological and neurobiological perspectives. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, p.1-18.

Rutter, M. 1990. Psychosocial resilience and protective mechanisms. In: Garmezy, N. (1990). Risk and protective factors in the development of psychopathology. J. Rolf, A. S. Masten, & D. Cicchetti (Eds.). Cambridge University Press.

Rutter, M. 2003. Genetic influences on risk and protection: Implications for understanding resilience. *Resilience and vulnerability: Adaptation in the context of childhood adversities*, p.489-509.

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

Sarkar, M., and Fletcher, D. 2013. How should we measure psychological resilience in sport performers?. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 17(4), p.264-280.

Schneider, T. R., Lyons, J. B., and Khazon, S. 2013. Emotional intelligence and resilience. *Personality and Individual Differences*, 55(8), p.909-914.

Schwarzer, R., and Hallum, S. 2008. Perceived teacher self-efficacy as a predictor of job stress and burnout: Mediation analyses. *Applied psychology*, 57, p.152-171.

Shank, M. J. 2005. Mentoring among high school teachers: A dynamic and reciprocal group process. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 13(1), p.73-82.

Sinclair, C., Dowson, M., and McInerney, D. 2006. Motivations to teach: Psychometric perspectives across the first semester of teacher education. *The Teachers College Record*, 108(6), p. 1132-1154.

Tait, M. 2008. Resilience as a contributor to novice teacher success, commitment, and retention. *Teacher Education Quarterly*, 35(4), p. 57-75.

Taylor, J. L. 2013. The power of resilience: A theoretical model to empower, encourage and retain teachers. *The Qualitative Report*, 18(70), p. 1-25.

Tsouloupas, C. N., Carson, R. L., Matthews, R., Grawitch, M. J., and Barber, L. K. 2010. Exploring the association between teachers' perceived student misbehaviour and emotional exhaustion: The importance of teacher efficacy beliefs and emotion regulation. *Educational Psychology*, 30(2), p.173–189.

Watson, D., Clark, L. A., and Tellegen, A. 1988. Development and validation of brief measures of positive and negative affect: the PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, p. 1063-1070.

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

Werner, E. E. 1993. Risk, resilience, and recovery: Perspectives from the Kauai Longitudinal Study. *Development and psychopathology*, 5(4), p.503-515.

Werner, E. E., and Smith, R. S. 2001. *Journeys from childhood to midlife: Risk, resilience, and recovery*. Cornell University Press.

Wolters, C. A., and Daugherty, S. G. 2007. Goal structures and teachers' sense of efficacy: Their relation and association to teaching experience and academic level. *Journal of Educational Psychology*, 99(1), p.181.

Zessin, U., Dickhäuser, O. and Garbade, S., 2015. The relationship between self-compassion and well-being: A meta-analysis. *Applied Psychology: Health and Well-Being*, 7(3), p.340-364.

Παράρτημα: Ερωτηματολόγιο έρευνας

Η έρευνα αυτή διεξάγεται στα πλαίσια εκπόνησης διπλωματικής εργασίας με τίτλο «Ψυχική ανθεκτικότητα και αυτοσυμπόνια των εκπαιδευτικών» για την απόκτηση του Μεταπτυχιακού Τίτλου Σπουδών «Ψυχική Υγεία» του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Η παρούσα διπλωματική εργασία στοχεύει στην διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την ψυχική ανθεκτικότητα και την αυτό-συμπόνια τους καθώς και τις επιπτώσεις αυτών.

Η συμβολή σας στην έρευνα είναι εξαιρετικά σημαντική. Το ερωτηματολόγιο τηρεί όλες τις αρχές ανωνυμίας και εμπιστευτικότητας όπως ορίζει το άρθρο 8 του χάρτη των θεμελιωδών δικαιωμάτων της ΕΕ για το δικαίωμα στην προστασία των προσωπικών δεδομένων. Σας διαβεβαιώνω ότι τα αποτελέσματα προορίζονται αποκλειστικά για στατιστική ανάλυση της παρούσας έρευνας και δεν θα κοινοποιηθούν σε άλλους. Ο χρόνος που απαιτείται για την συμπλήρωση του ερωτηματολογίου είναι 10 λεπτά.

Τα ερωτηματολόγια που θα συναντήσετε στις επόμενες σελίδες μελετούν διάφορους παράγοντες που μπορεί να επηρεάζουν τις σχέσεις μας με τον εαυτό μας. Ο σκοπός της μελέτης μας είναι να διερευνήσουμε αυτούς τους παράγοντες και για αυτό, θεωρούμε τη βοήθειά σας πολύτιμη. Παρακαλούμε, συμπληρώσετε τα ερωτηματολόγια που ακολουθούν, σύμφωνα με τις οδηγίες που δίνονται. Η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων είναι ΑΝΩΝΥΜΗ και θα διαφυλαχθεί το ΑΠΟΡΡΗΤΟ των πληροφοριών που δίνονται.

Σας ευχαριστώ πολύ εκ των προτέρων για την συνεισφορά και τον χρόνο σας!

Με εκτίμηση,
Μιχαλού Ελένη

ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

ΗΜ/ΝΙΑ ΓΕΝΝΗΣΗΣ:/...../..... **ΦΥΛΟ:** ΑΝΔΡΑΣ

ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ: ΑΓΑΜΟΣ/Η ΕΓΓΑΜΟΣ/Η : ΔΙΑΖΕΥΓΜΕΝΟΣ/Η :

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ: ΑΝΑΛΦΑΒΗΤΟΣ
 ΑΠΟΦΟΙΤΟΣ ΔΗΜΟΤΙΚΟ
 ΑΠΟΦΟΙΤΟΣ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ
 ΑΠΟΦΟΙΤΟΣ ΛΥΚΕΙΟΥ
 ΑΠΟΦΟΙΤΟΣ ΑΤΕΙ/ΙΕΚ
 ΑΠΟΦΟΙΤΟΣ ΑΕΙ
 ΚΑΤΟΧΟΣ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΣΠΟΥΔΩΝ
 ΚΑΤΟΧΟΣ ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟΥ

ΕΤΗ ΠΡΟΥΠΗΡΕΣΙΑΣ: 0-5
 6-10
 11-15
 άνω των 20

ΠΕΡΙΟΧΗ ΔΙΑΜΟΝΗΣ: ΑΣΤΙΚΗ
 ΗΜΙΑΣΤΙΚΗ
 ΑΓΡΟΤΙΚΗ

The Connor-Davidson Resilience Scale

ΟΔΗΓΙΕΣ

Παρακαλούμε επιλέξτε τη δήλωση που περιγράφει καλύτερα τη δική σας πραγματικότητα κατά τη διάρκεια των τελευταίων 30 ημερών. Είναι σημαντικό να απαντήσετε με τη μεγαλύτερη δυνατή ειλικρίνεια και να θυμάστε ότι δεν υπάρχουν "σωστές" ή "λάθος" απαντήσεις.

	ΚΑΘΟΛΟΥ ΑΛΗΘΕΣ	ΣΠΑΝΙΑ ΑΛΗΘΕΣ	ΚΑΠΟΙΕΣ ΦΟΡΕΣ ΑΛΗΘΕΣ	ΣΥΧΝΑ ΑΛΗΘΕΣ	ΣΧΕΔΟΝ ΠΑΝΤΑ ΑΛΗΘΕΣ
1. Μπορώ να προσαρμόζομαι στην αλλαγή	0	1	2	3	4
2. Έχω στενές και ασφαλείς σχέσεις	0	1	2	3	4
3. Μερικές φορές η μοίρα και ο Θεός μπορούν να βοηθήσουν	0	1	2	3	4
4. Μπορώ να τα βγάλω πέρα με ό,τι μου προκύπτει	0	1	2	3	4
5. Προηγούμενες επιτυχίες μου δίνουν αυτοπεποίθηση για καινούριες προκλήσεις	0	1	2	3	4
6. Βλέπω την εύθυμη πλευρά των πραγμάτων	0	1	2	3	4
7. Το να αντεπεξέρχομαι στο στρες μου δίνει δύναμη	0	1	2	3	4
8. Έχω την τάση να ανακάμπτω μετά από κάποια δοκιμασία ή ασθένεια	0	1	2	3	4
9. Τα πράγματα συμβαίνουν για κάποιο λόγο	0	1	2	3	4
10. Κάνω την καλύτερη δυνατή προσπάθεια, ό,τι και να γίνει	0	1	2	3	4
11. Μπορώ να επιτυγχάνω τους στόχους μου	0	1	2	3	4
12. Όταν τα πράγματα φαίνονται χωρίς ελπίδα, εγώ δεν παραιτούμαι	0	1	2	3	4
13. Ξέρω πού να στραφώ για βοήθεια	0	1	2	3	4
14. Όταν βρίσκομαι κάτω από πίεση, συγκεντρώνομαι και σκέφτομαι καθαρά	0	1	2	3	4
15. Προτιμώ να παίρνω το προβάδισμα στην επίλυση προβλημάτων	0	1	2	3	4
16. Δεν αποθαρρύνομαι εύκολα από την αποτυχία	0	1	2	3	4
17. Με θεωρώ δυνατό άτομο	0	1	2	3	4
18. Μπορώ να παίρνω μη δημοφιλείς ή δύσκολες αποφάσεις	0	1	2	3	4
19. Μπορώ να χειρίζομαι δυσάρεστα συναισθήματα	0	1	2	3	4

20. Έχω ανάγκη να ακολουθώ τη διαίσθησή μου	0	1	2	3	4
21. Έχω ισχυρή αίσθηση σκοπού	0	1	2	3	4
22. Νιώθω ότι έχω τον έλεγχο της ζωής μου	0	1	2	3	4
23. Μου αρέσουν οι προκλήσεις	0	1	2	3	4
24. Εργάζομαι για να επιτυγχάνω τους στόχους μου	0	1	2	3	4
25. Καμαρώνω για τις επιτεύξεις μου	0	1	2	3	4

Self- CompassionScale (SCS)

ΟΔΗΓΙΕΣ

Παρακαλώ διαβάστε κάθε πρόταση προσεκτικά πριν απαντήσετε. Βάλτε έναν αριθμό από το 1 έως το 5 για κάθε πρόταση για να προσδιορίσετε πόσο συχνά συμπεριφέρεστε με αυτόν τον τρόπο.

		ΣΧΕΔΟΝ ΠΟΤΕ	ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ	ΕΝΔΙΑΜΕΣΑ	ΣΥΧΝΑ	ΣΧΕΔΟΝ ΠΑΝΤΑ
1.	Αποδοκιμάζω και κατακρίνω τα ελαττώματα και τα μειονεκτήματά μου.	1	2	3	4	5
2.	Όταν αισθάνομαι θλιμμένος/η, τείνω να εστιάζω υπερβολικά την προσοχή μου σε όλα αυτά που πηγαίνουν στραβά.	1	2	3	4	5
3.	Όταν τα πράγματα πηγαίνουν στραβά, βλέπω τις δυσκολίες μου σαν κομμάτι της ζωής που το περνούν όλοι.	1	2	3	4	5
4.	Όταν σκέφτομαι τα μειονεκτήματά μου, αισθάνομαι ότι είμαι ξεκομμένος/η από τον υπόλοιπο κόσμο.	1	2	3	4	5
5.	Προσπαθώ να δίνω αγάπη στον εαυτό μου όταν πονάω συναισθηματικά.	1	2	3	4	5
6.	Όταν αποτυγχάνω σε κάτι προσωπικά σημαντικό, κατακλύζομαι από συναισθήματα ανεπάρκειας.	1	2	3	4	5
7.	Όταν είμαι μελαγχολικός / η και απογοητευμένος/η, υπενθυμίζω στον εαυτό μου ότι υπάρχουν κι άλλοι άνθρωποι στον κόσμο που αισθάνονται όπως κι εγώ.	1	2	3	4	5
8.	Όταν περνάω δύσκολες στιγμές, γίνομαι αυστηρός/η με τον εαυτό μου.	1	2	3	4	5

9.	Όταν κάτι με αναστατώσει, προσπαθώ να μετριάσω τα συναισθήματά μου.	1	2	3	4	5
10.	Όταν αισθάνομαι ανεπαρκής για κάποιο λόγο, σκέφτομαι ότι οι περισσότεροι άνθρωποι έχουν συναισθήματα ανεπάρκειας.	1	2	3	4	5
11.	Δεν ανέχομαι, ούτε έχω υπομονή με πτυχές της προσωπικότητάς μου που δε συμπαθώ.	1	2	3	4	5
12.	Όταν περνώ δύσκολες στιγμές, δίνω στον εαυτό μου τη φροντίδα και τη στοργή που έχει ανάγκη	1	2	3	4	5
13.	Όταν αισθάνομαι θλιμμένος/η, αισθάνομαι επίσης ότι οι περισσότεροι άνθρωποι είναι πιθανότατα πιο ευτυχημένοι από εμένα.	1	2	3	4	5
14.	Όταν συμβεί κάτι επίπονο, προσπαθώ να δω την κατάσταση ψύχραιμα και ισορροπημένα.	1	2	3	4	5
15.	Προσπαθώ να δω τις αποτυχίες μου ως μέρος της ανθρώπινης φύσης.	1	2	3	4	5
16.	Όταν βλέπω πτυχές του εαυτού μου που δε συμπαθώ, τα βάζω με τον εαυτό μου.	1	2	3	4	5
17.	Όταν αποτυγχάνω σε κάτι σημαντικό για εμένα, προσπαθώ να δω τα πράγματα από όλες τις πλευρές.	1	2	3	4	5
18.	Όταν αγωνίζομαι πραγματικά για κάτι, αισθάνομαι ότι άλλοι μάλλον βρίσκονται σε πιο ευνοϊκή θέση.	1	2	3	4	5
19.	Είμαι καλός/ή με τον εαυτό μου όταν περνώ δοκιμασίες.	1	2	3	4	5
20.	Όταν κάτι με αναστατώσει, με παρασύρουν τα συναισθήματά μου.	1	2	3	4	5
21.	Μπορώ να γίνω λίγο ψυχρός/η προς τον εαυτό μου όταν δοκιμάζομαι.	1	2	3	4	5
22.	Όταν αισθάνομαι θλιμμένος/η, προσπαθώ να προσεγγίσω τα συναισθήματά μου με περιέργεια και ειλικρίνεια.	1	2	3	4	5
23.	Είμαι ανεκτικός με τα ελαττώματα και τις	1	2	3	4	5

	ανεπάρκειές μου.					
24.	Όταν συμβεί κάτι επίπονο, μεγαλοποιώ το γεγονός δίνοντας του υπερβολικές διαστάσεις.	1	2	3	4	5
25.	Όταν αποτυγχάνω σε κάτι σημαντικό για εμένα, αισθάνομαι μόνος/η στην αποτυχία μου.	1	2	3	4	5
26.	Προσπαθώ να δείχνω υπομονή και κατανόηση στις πτυχές της προσωπικότητάς μου που δε συμπαθώ.	1	2	3	4	5