



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ
ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

**Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών:
«Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης»**

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**«ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΨΕΩΝ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΤΗΣ
ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑΣ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΑΡΑΚΙΝΗΣΗ ΚΑΙ ΑΝΘΕΚΤΙΚΟΤΗΤΑ »**

ΣΟΦΙΑ ΑΓΡΑΦΙΩΤΗ

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: ΠΑΠΑΧΡΙΣΤΟΠΟΥΛΟΣ ΚΩΝ/ΝΟΣ

ΒΟΛΟΣ, 2022

ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΔΗΛΩΣΗ

Η Σοφία Αγραφιώτη, γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία με τίτλο «Διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής της Περιφέρειας Θεσσαλίας για την παρακίνηση και την ανθεκτικότητα» αποτελεί προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας και όλες οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει έχουν δηλωθεί κατάλληλα στις βιβλιογραφικές παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή / και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή.

ΥΠΟΓΡΑΦΗ

Ο/Η ΔΗΛΩΝ/-ΟΥΣΑ

Σοφία Αγραφιώτη

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Εισαγωγή: Η επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών διαμορφώνεται σε σημαντικό βαθμό από την ψυχική τους ανθεκτικότητα και από τα κίνητρα που επηρεάζουν τον επαγγελματικό τους βίο. Για τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, η παρακίνηση είναι ουσιώδης για την αύξηση της ψυχικής ανθεκτικότητας τους.

Σκοπός: Σκοπός της έρευνας ήταν η μελέτη της εργασιακής παρακίνησης, ευημερίας και της ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών της Ειδικής Αγωγής. Μελετήθηκε πως επηρεάζεται η στάση τους από το δημογραφικό και επαγγελματικό τους προφίλ και κατά πόσο η εργασιακή παρακίνηση μπορεί να αποτελέσει προβλεπτικό παράγοντα για την ανθεκτικότητα και την επίδραση της εργασίας.

Μεθοδολογία: Ο σχεδιασμός της παρούσας έρευνας, είναι η πρωτογενής, ποσοτική έρευνα, διερευνητικής φύσης, περιγραφική και συσχέτισης, μεταξύ και εντός των ομάδων. Χρησιμοποιήθηκαν έγκυρα ερωτηματολόγιο υψηλής αξιοπιστίας ($\alpha \geq 0,798$). Το δείγμα αποτελούταν από 115 εκπαιδευτικούς, στην πλειοψηφία τους γυναίκες, μέσης ηλικίας 38 ετών, σε έγγαμη οικογενειακή κατάσταση. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί είχαν μεταπτυχιακή εξειδίκευση, δήλωσαν ότι εργάζονται 21 ώρες κατά μέσο όρο και έχουν μέση εκπαιδευτική εμπειρία 6,5-7 έτη στην Ειδική αγωγή. Τηρήθηκαν τα απαραίτητα ηθικά ζητήματα. Η στατιστική ανάλυση πραγματοποιήθηκε σε στάθμη σημαντικότητας 5% χρησιμοποιώντας τους ελέγχους independent samples t-test, ANOVA, Multiple Regression, Spearman, Mann Whitney και Kruskal Wallis.

Συμπεράσματα: Οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής έδειξαν υψηλά επίπεδα εσωτερικής παρακίνησης και μέτρια εξωτερικής. Ικανοποιητική ήταν η ψυχική ανθεκτικότητα μέσω της αυθεντικής ζωής στην εργασία, δόμησης δικτύων, συνεργατικής αλληλεπίδρασης και ικανοποιητικής υγείας. Παρατηρήθηκε ότι η εργασία των εκπαιδευτικών έχει θετική επίδραση σε άλλους ανθρώπους, οι οποίοι ανταποδίδουν με σεβασμό και υψηλή αλληλοεπίδραση. Οι μεγαλύτεροι ηλικιακά εκπαιδευτικοί με περισσότερα έτη εμπειρίας στην ειδική αγωγή εμφάνισαν μικρότερη εξωτερική παρακίνηση. Υψηλότερα επίπεδα εσωτερικής παρακίνησης εμφάνισαν όσοι μένουν μόνοι τους, χωρίς παιδιά σε σπίτι. Οι εκπαιδευτικοί που ζουν μόνοι με τους γονείς τους ζουν λιγότερο αυθεντικά στην εργασία τους. Χαμηλότερα επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας και αυθεντικής ζωής στην εργασία παρουσίασαν οι εκπαιδευτικοί

μεταπτυχιακής εξειδίκευσης και οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα έτη εμπειρίας στην ειδική αγωγή. Ωστόσο, το υψηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης οδήγησε σε μία πιο θετική στάση για την εργασία. Έμπειροι εκπαιδευτικοί με περισσότερα έτη εργασίας αισθάνθηκαν πιο σίγουροι για την εργασία τους καθώς διαφώνησαν περισσότερο ότι η εργασία τους επηρεάζει αρνητικά άλλους. Οι εκπαιδευτικοί που συζούν με σύντροφο και παιδιά στο σπίτι είχαν πιο αρνητική στάση για την εργασία τους. Η εσωτερική παρακίνηση αποτέλεσε σημαντικό προβλεπτικό παράγοντα σε όλες τις πτυχές της ψυχικής ανθεκτικότητας ενώ η εξωτερική σε ορισμένους. Η εσωτερική παρακίνηση αναδείχτηκε μοναδικός θετικός προβλεπτικός παράγοντας της εργασιακής ευημερίας και της θετικής επίδρασης της εργασίας.

Λέξεις κλειδιά: Εκπαιδευτικοί, Ειδική αγωγή, Ψυχική ανθεκτικότητα, Εργασιακή παρακίνηση, Επίδραση εργασίας

ABSTRACT

Introduction: Teachers' job well-being is formed to a significant extent by their mental resilience and the motivations that affect their professional life. For special education teachers, motivation is essential to increase their mental resilience.

Aim: The aim of the research was to study job motivation, impact and the mental resilience of Special Education teachers. It was studied how their views are influenced by their demographic and professional profile and whether job motivation can be a predictor of mental resilience and the impact of job.

Methodology: The design of the present research is the primary, quantitative research, of exploratory nature, descriptive and correlational, between and within the groups. Valid questionnaires with high reliability ($\alpha \geq 0.798$) were used. The sample consisted of 115 teachers, most of them women, married with a mean age of 38 years. Most teachers had a postgraduate specialization, work an average of 21 hours and have an average teaching experience of 6.5-7 years in Special Education. The necessary ethical issues were observed. The statistical analysis was performed at a significance level of 5% using the independent samples t-test, ANOVA, Multiple Regression, Spearman, Mann Whitney and Kruskal Wallis.

Conclusions: Special education teachers showed high levels of internal motivation and moderate external motivation. Satisfactory was the mental resilience through authentic work life, networking, collaborative interaction and satisfactory health. Teacher's work been observed, having a positive effect on other people, who reciprocate with respect and high interaction. Older teachers with more years of special education experience showed less external motivation. Those who live alone, without children at home, showed higher levels of internal motivation. Teachers who live alone with their parents live less authentically at work. Lower levels of mental resilience and authentic work life were presented by postgraduate teachers and teachers with more years of experience in special education. However, a higher level of education led to a more positive attitude towards work. Experienced teachers with more years of work felt more confident about their work as they disagreed more that their work negatively affects others. Teachers living with a partner and children at home had a more negative attitude towards their work. Internal motivation was an important predictor in all aspects of mental resilience while external motivation in some.

Internal motivation has emerged as the only positive predictor of job well-being and the positive impact of work.

Keywords: Teachers, Special education, Mental resilience, Job motivation, Job impact

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ:

ΓΕΝΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

| | |
|---|----|
| 1. Εισαγωγή..... | 13 |
| 2. Ειδική Αγωγή..... | 14 |
| 3. Εννοιολογική Προσέγγιση της Παρακίνησης..... | 15 |
| 3.1 Θεωρίες Παρακίνησης..... | 15 |
| 3.1.1 Θεωρίες Περιεχομένου..... | 16 |
| 3.1.1.1 Η θεωρία της Ιεράρχης των αναγκών (A. Maslow)..... | 16 |
| 3.1.1.2 Η θεωρία υγιεινής – παρακίνησης (F. Herzberg)..... | 17 |
| 3.1.1.3 Η θεωρία E.R.G. (C. Alderfer)..... | 19 |
| 3.1.1.4 Η θεωρία των κεκτημένων αναγκών (McClelland)..... | 20 |
| 3.1.2 Θεωρίες Διαδικασίας..... | 20 |
| 3.1.2.1 Η θεωρία της Προσδοκίας (V.Vroom)..... | 20 |
| 3.1.2.2 Η θεωρία της δικαιοσύνης ή της ισότητας (J.S. Adams)..... | 21 |
| 3.1.2.3 Η θεωρία του καθορισμού του στόχου (E.Locke)..... | 22 |
| 3.2 Η θεωρία του Αυτοπροσδιορισμού..... | 23 |
| 3.3 Η παρακίνηση των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής..... | 24 |
| 4. Ο ορισμός της ψυχικής ανθεκτικότητας..... | 26 |
| 4.1 Διαστάσεις της ψυχικής ανθεκτικότητας..... | 27 |
| 4.2 Μοντέλα ψυχικής ανθεκτικότητας..... | 28 |
| 4.2.1 Το αντισταθμιστικό μοντέλο..... | 28 |
| 4.2.2 Το προστατευτικό μοντέλο..... | 29 |
| 4.2.3 Το μοντέλο πρόκλησης..... | 29 |
| 4.3 Η ψυχική ανθεκτικότητα στην σχολική κοινότητα της Ειδικής Αγωγής..... | 29 |

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

| | |
|--|----|
| 5. Μεθοδολογία..... | 30 |
| 5.1 Σκοπός – Ερευνητικά ερωτήματα..... | 30 |

| | |
|---|-----------|
| 5.2 Σχεδιασμός έρευνας..... | 31 |
| 5.3 Πληθυσμός – Δείγμα..... | 32 |
| 5.4 Ερωτηματολόγιο..... | 33 |
| 5.5 Αξιοπιστία – Εγκυρότητα..... | 35 |
| 5.6 Στατιστική Ανάλυση..... | 36 |
| 5.7 Ηθικά Ζητήματα..... | 37 |
| | |
| 6. Αποτελέσματα..... | 37 |
| | |
| 7. Συζήτηση..... | 58 |
| | |
| 8. Περιορισμοί – Προτάσεις..... | 66 |
| | |
| 9. Σύνοψη..... | 67 |
| | |
| 10. Βιβλιογραφία..... | 68 |
| Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία..... | 68 |
| Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία..... | 76 |
| | |
| Παράρτημα..... | 78 |

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

| | |
|---|----|
| Πίνακας 1: Δημογραφικά ποιοτικά στοιχεία..... | 32 |
| Πίνακας 2: Δημογραφικά ποσοτικά στοιχεία..... | 33 |
| Πίνακας 3: Αποτελέσματα ανάλυσης αξιοπιστίας..... | 35 |
| Πίνακας 4: Μέσες τιμές και 95% δ.ε. των παραγόντων της έρευνας | 37 |
| Πίνακας 5:Συσχετίσεις Spearman των παραγόντων της παρακίνησης με την ανθεκτικότητα..... | 38 |
| Πίνακας 6: Αποτελέσματα πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή την «Ζώντας αυθεντικά» | 39 |
| Πίνακας 7: Αποτελέσματα πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή την «Διαχείριση άγχους» | 39 |
| Πίνακας 8: Αποτελέσματα πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή την «Υγεία» | 40 |
| Πίνακας 9: Αποτελέσματα πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή την «Δόμηση δικτύων»..... | 40 |
| Πίνακας 10: Αποτελέσματα πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή την «Ψυχική ανθεκτικότητα» | 41 |
| Πίνακας 11: Συσχετίσεις Spearman των παραγόντων της παρακίνησης με την επίδραση της εργασίας | 42 |
| Πίνακας 12: Αποτελέσματα πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή την «Εργασιακή ευημερία» | 42 |
| Πίνακας 13: Αποτελέσματα πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή την «Θετική επίδραση»..... | 43 |
| Πίνακας 14: Αποτελέσματα πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή την «Αρνητική επίδραση» | 43 |
| Πίνακας 15: Αποτελέσματα πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή την «Σεβασμός άλλων για την εργασία» | 44 |
| Πίνακας 16: Αποτελέσματα πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή την «Αλληλεπίδραση με ανθρώπους που ωφελώ» | 44 |
| Πίνακας 17: Έλεγχοι independent samples t-test των παραγόντων της εργασιακής παρακίνησης ως προς το φύλο | 45 |

| | |
|--|----|
| Πίνακας 18: Συσχετίσεις Spearman των παραγόντων της εργασιακής παρακίνησης με την ηλικία | 45 |
| Πίνακας 19: Αποτελέσματα του ελέγχου Kruskal-Wallis των παραγόντων της εργασιακής παρακίνησης ως προς την οικογενειακή κατάσταση | 45 |
| Πίνακας 20: «Εσωτερική παρακίνηση» * Οικογενειακή κατάσταση, Kruskal Wallis..... | 46 |
| Πίνακας 21: Αποτελέσματα του ελέγχου ANOVA των παραγόντων της εργασιακής παρακίνησης ως προς το ανώτερο επίπεδο εκπαίδευσης..... | 46 |
| Πίνακας 22: Συσχετίσεις Spearman των παραγόντων της εργασιακής παρακίνησης με τις ώρες διδακτικού ωραρίου | 47 |
| Πίνακας 23: Συσχετίσεις Spearman των παραγόντων της εργασιακής παρακίνησης με τα έτη εργασίας ως εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής..... | 47 |
| Πίνακας 24: Έλεγχοι independent samples t-test των παραγόντων της ανθεκτικότητας ως προς το φύλο..... | 47 |
| Πίνακας 25: Συσχετίσεις Spearman των παραγόντων της ανθεκτικότητας με την ηλικία | 48 |
| Πίνακας 26: Αποτελέσματα των ελέγχων ANOVA και Kruskal-Wallis των παραγόντων της ανθεκτικότητας ως προς την οικογενειακή κατάσταση | 48 |
| Πίνακας 27: «Ζώντας αυθεντικά» * Οικογενειακή κατάσταση, Mann Whitney..... | 49 |
| Πίνακας 28: Αποτελέσματα των ελέγχων ANOVA και Kruskal-Wallis των παραγόντων της ανθεκτικότητας ως προς το ανώτερο επίπεδο εκπαίδευσης..... | 49 |
| Πίνακας 29: Παράγοντες ανθεκτικότητας * Ανώτερο επίπεδο εκπαίδευσης, Independent samples t-test (στατιστικά σημαντικά)..... | 50 |
| Πίνακας 30: Συσχετίσεις Spearman των παραγόντων της ανθεκτικότητας με τις ώρες διδακτικού ωραρίου | 51 |
| Πίνακας 31: Συσχετίσεις Spearman των παραγόντων της ανθεκτικότητας με τα έτη εργασίας ως εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής | 52 |
| Πίνακας 32: Έλεγχοι independent samples t-test των παραγόντων της εργασιακής ευημερίας και της επίδρασης της εργασίας ως προς το φύλο..... | 52 |
| Πίνακας 33: Συσχετίσεις Spearman των παραγόντων της εργασιακής ευημερίας και της επίδρασης της εργασίας με την ηλικία | 53 |
| Πίνακας 34: Αποτελέσματα των ελέγχων ANOVA και Kruskal-Wallis των παραγόντων της εργασιακής ευημερίας και της επίδρασης της εργασίας ως προς την οικογενειακή κατάσταση... | 53 |

| | |
|---|----|
| Πίνακας 35: «Αρνητική επίδραση» * Οικογενειακή κατάσταση, Kruskal Wallis | 53 |
| Πίνακας 36: «Αλληλεπίδραση με ανθρώπους που ωφελώ» * Οικογενειακή κατάσταση, ANOVA | 54 |
| Πίνακας 37: «Αλληλεπίδραση με ανθρώπους που ωφελώ» * Οικογενειακή κατάσταση, Post hoc analysis LSD | 54 |
| Πίνακας 38: Αποτελέσματα των ελέγχων ANOVA και Kruskal-Wallis των παραγόντων της εργασιακής ευημερίας και της επίδρασης της εργασίας ως προς το ανώτερο επίπεδο εκπαίδευσης | 56 |
| Πίνακας 39: «Αρνητική επίδραση»* Ανώτερο επίπεδο εκπαίδευσης, Kruskal-Wallis | 56 |
| Πίνακας 40: «Αλληλεπίδραση με ανθρώπους που ωφελώ»* Ανώτερο επίπεδο εκπαίδευσης, ANOVA | 57 |
| Πίνακας 41: Post hoc analysis LSD για «Αλληλεπίδραση με ανθρώπους που ωφελώ»* Ανώτερο επίπεδο εκπαίδευσης | 57 |
| Πίνακας 42: Συσχετίσεις Spearman των παραγόντων της εργασιακής ευημερίας και της επίδρασης της εργασίας με τις ώρες διδακτικού ωραρίου | 58 |
| Πίνακας 43: Συσχετίσεις Spearman των παραγόντων της εργασιακής ευημερίας και της επίδρασης της εργασίας με τα έτη εργασίας ως εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής | 58 |

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ

| | |
|--|----|
| Γράφημα 1: Boxplot, «Εσωτερική παρακίνηση» * Οικογενειακή κατάσταση..... | 46 |
| Γράφημα 2: «Ζώντας αυθεντικά» * Οικογενειακή κατάσταση | 49 |
| Γράφημα 3: Error bars, «Ζώντας αυθεντικά» * Ανώτερο επίπεδο εκπαίδευσης..... | 51 |
| Γράφημα 4: Error bars, «Ψυχική ανθεκτικότητα» * Ανώτερο επίπεδο εκπαίδευσης..... | 51 |
| Γράφημα 5: Boxplot, «Αρνητική επίδραση» * Οικογενειακή κατάσταση, Kruskal Wallis | 54 |
| Γράφημα 6: Error bars, «Αλληλεπίδραση με ανθρώπους που ωφελώ» * Οικογενειακή κατάσταση..... | 56 |
| Γράφημα 7: Boxplot «Αρνητική επίδραση»* Ανώτερο επίπεδο εκπαίδευσης..... | 57 |
| Γράφημα 8: Errorbar «Αλληλεπίδραση με ανθρώπους που ωφελώ»* Ανώτερο επίπεδο εκπαίδευσης..... | 58 |

1.Εισαγωγή

Ο χώρος της Ειδικής Αγωγής στην Ελλάδα συμπορεύεται με τις κοινωνικές εξελίξεις και τις επιπτώσεις τους, που αφορούν σε συμπεριφορές, στη γενική διαχείριση, στη μόρφωση και την ευρύτερη παρουσία των ανθρώπων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στον κοινωνικό χώρο (Λαμπροπούλου & Παντελιάδου, 2000).

Το πρώτο ελληνικό σχολείο, που αφορά σε μαθητές με ειδικές ανάγκες ιδρύεται το 1906 στην Καλλιθέα, για τυφλούς μαθητές. Αργότερα ιδρύθηκαν και άλλα σχολεία για μαθητές με αναπηρίες και στα χρόνια που πέρασαν έγιναν σημαντικές αλλαγές - με βελτιώσεις, παραλείψεις και λάθη - στο σύστημα εκπαίδευσης μαθητών με εξειδικευμένες εκπαιδευτικές ανάγκες.

Το 1981 ψηφίστηκε ο νόμος 143, που αποτέλεσε ιστορικά έναν καθολικό κι εκτεταμένο νόμο της Ειδικής Αγωγής στον ελληνικό χώρο. Με το νόμο αυτό θεσμοθετούνται και ιδρύονται ειδικές τάξεις - που αργότερα ονομάστηκαν Τμήματα Ένταξης - μέσα στα γενικά σχολεία και συγκροτούνται ιατροπαιδαγωγικές διαγνωστικές μονάδες ανά νομαρχία.

Σήμερα οι δομές Ειδικής Αγωγής στην ελληνική επικράτεια είναι αρκετές και οι εργαζόμενοι εκπαιδευτικοί σε αυτές τις δομές προέρχονται από όλους τους εκπαιδευτικούς κλάδους και αποτελούν εξειδικευμένο εκπαιδευτικό προσωπικό με όλα τα απαραίτητα προσόντα για τις απαιτήσεις μιας θέσης σε αυτό τον ιδιαίτερο χώρο της εκπαίδευσης, όπου η παρακίνηση και η ανθεκτικότητα είναι οπωσδήποτε αναγκαίες.

Η παρακίνηση ως έννοια παίζει σπουδαίο ρόλο στο χώρο της Εκπαίδευσης, έναν χώρο με καθοριστική σημασία για την εξέλιξη της κοινωνίας. Όμως, η εκπαίδευση αποτελεί παράλληλα κι έναν εργασιακό χώρο, στον οποίο η παρακίνηση είναι άμεσα συνδεδεμένη με την ευχαρίστηση, που δύναται να προσφέρει ενίοτε η εργασία και η οποία ορίζεται άλλοτε ως αρνητική κι άλλοτε ως θετική συνθήκη συναισθημάτων (Locke, 1976).

Παράλληλα, η ανθεκτικότητα αποτελεί έναν παράγοντα καθοριστικής σημασίας για τον εκπαιδευτικό κλάδο, κυρίως τα τελευταία χρόνια. Κι αυτό γιατί οι συνθήκες της εργασίας έχουν

αλλάξει, οι απαιτήσεις έχουν αυξηθεί και το άγχος και οι ευθύνες συχνά κυριεύουν τους Έλληνες εκπαιδευτικούς. Ειδικότερα, στον κλάδο Ειδικής Αγωγής η κατάσταση μοιάζει πιο πιεστική, λόγω αντικειμενικών δυσκολιών, που οπωσδήποτε επηρεάζουν τόσο την παρακίνηση όσο και την ανθεκτικότητα των εργαζομένων εκπαιδευτικών σε αυτό το πλαίσιο.

Αναζητώντας κανείς συναφείς επιστημονικές έρευνες, και μάλιστα στο χώρο της Εκπαίδευσης, που αφορά στην Ειδική Αγωγή θα διαπιστώσει πως είναι περιορισμένες. Γι' αυτό το λόγο η παρούσα έρευνα αποκτά ιδιαίτερη αξία, καθώς επιχειρεί να αναδείξει τη σημασία τόσο της παρακίνησης των εκπαιδευτικών όσο και της ανθεκτικότητάς τους, σε μία μάλλον μεταβατική εποχή για τον εκπαιδευτικό κόσμο.

2.Ειδική Αγωγή

Στην Ελλάδα σύμφωνα με το νόμο 3699/2008 (ΦΕΚ 199/2008) η Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση (ΕΑΕ) ορίζεται η παροχή εξειδικευμένων υπηρεσιών σε μαθητές με αναπηρία και εξακριβωμένες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή απλά σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Με βάση τον ίδιο νόμο η Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση (ΕΑΕ) είναι πλέον μέρος της δημόσιας δωρεάν και υποχρεωτικής παιδείας. Προβλέπεται μάλιστα ότι όταν η φοίτηση των μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες καθίσταται ιδιαίτερα δύσκολη στις γενικές σχολικές μονάδες του κοινού εκπαιδευτικού προγράμματος ή στα τμήματα ένταξης, λόγω των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών τους, τότε «η εκπαίδευση των μαθητών αυτών παρέχεται:

α) Σε αυτοτελείς ΣΜΕΑΕ.

β) Σε σχολεία ή τμήματα που λειτουργούν είτε ως αυτοτελή είτε ως παραρτήματα άλλων σχολείων σε νοσοκομεία, κέντρα αποκατάστασης, ιδρύματα αγωγής ανηλίκων, ιδρύματα χρονίως πασχόντων ή Υπηρεσίες εκπαίδευσης και αποκατάστασης των Μονάδων Ψυχικής Υγείας, εφόσον σε αυτά διαβιούν άτομα σχολικής ηλικίας με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Οι εκπαιδευτικές αυτές δομές θεωρούνται ΣΜΕΑΕ που υπάγονται στο Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, εμπίπτουν στο πλαίσιο της ΕΑΕ παιδιών σχολικής ηλικίας και εφαρμόζουν εκπαιδευτικά προγράμματα που εποπτεύονται από το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων».

Οι εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης εργάζονται σε σχολικές μονάδες Ειδικής Αγωγής, όπως είναι τα Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (Ε.Ε.Ε.Κ.) ή τα Ενιαία Ειδικά Επαγγελματικά Γυμνάσια – Λύκεια (

ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.Α.), αλλά και σε σχολικές μονάδες Γενικής Παιδείας, είτε σε Τμήματα Ένταξης (Τ.Ε.) Γυμνασίων και Λυκείων, παρέχοντας υποστήριξη κυρίως σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Ε.Ε.Α.) είτε ως Παράλληλη Στήριξη (Π.Σ.) κάποιου μαθητή, του οποίου οι δυσκολίες απαιτούν συνεχόμενη υποστήριξη κι έπειτα από γνωμάτευση του οικείου Κέντρου Διεπιστημονικής Αξιολόγησης, Συμβουλευτικής και Υποστήριξης (ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ.)

3. Εννοιολογική προσέγγιση της παρακίνησης

Στον τομέα της Εργασιακής Ψυχολογίας και Οργανωσιακής Συμπεριφοράς, η έννοια της παρακίνησης είναι ιδιαίτερα «πλούσια» κι έχει αποτελέσει αφορμή για πολλές συζητήσεις. Κι αυτό, γιατί στη βιβλιογραφία συναντά κανείς πολλές θεωρίες γύρω απ' αυτή και πολλά συμπεράσματα (Camilleri,2004).

Ο όρος της παρακίνησης συναντάται για πρώτη φορά σε θεωρίες της αρχαίας ελληνικής φιλοσοφίας, οι οποίες υποστήριζαν ότι οι άνθρωποι οδηγούνται σε συγκεκριμένες συμπεριφορές με σκοπό και κριτήριο το αίσθημα της ηδονής. Δηλαδή, απέδιδαν την παρακίνηση για συμπεριφορά στην ηδονή (Steers, Mowday & Shapiho, 2004).

Η λέξη παρακίνηση στα αγγλικά αποδίδεται με τον όρο motivation, από το λατινικής προέλευσης ρήμα *movere*, που είναι συνώνυμο του ρήματος «κινώ». Ουσιαστικά αφορά στην επιθυμία ενός ατόμου και (ταυτόχρονα ή όχι) μέλους μιας ομάδας να αγωνιστεί με πολλούς δυνατούς τρόπους για την επιτυχία των επιθυμητών σκοπών. Ο Μάρκοβιτς (2002) φαίνεται να προτιμά τη χρήση της ελληνικής λέξης «παρακίνηση», θεωρώντας τη πιο σωστή σε σχέση με τη λέξη «υποκίνηση», καθώς η δεύτερη εμπεριέχει και το αρνητικό στοιχείο της χειραγώγησης ατόμων προς ιδιοτελείς στόχους και προσωπικές φιλοδοξίες.

Εξάλλου, στον επιστημονικό τομέα της ψυχολογίας έχει υπερισχύσει σε σχετικές θεωρίες και ο όρος «κίνητρα συμπεριφοράς», με τον οποίο νοείται η εσωτερική ψυχική δύναμη του ατόμου, η οποία λειτουργεί ως κινητήριο μηχανισμός ώθησης για εσωτερικά αναδυόμενες ενέργειες, και σε καμία περίπτωση υποκρυπτόμενες και ετεροκαθοριζόμενες. Άρα, η παρακίνηση δεν αφορά σε καμία περίπτωση τη χειραγώγηση των άλλων γενικότερα ή των εργαζομένων ειδικότερα.

Όπως και να 'χει, η έννοια της παρακίνησης είναι ένας από τους βασικούς παράγοντες που δύνανται να καθορίσουν το βαθμό της απόδοσης και της αποτελεσματικότητας του ατόμου σε

έναν χώρο εργασίας (Kreiter et al, 1998· Μιχόπουλος , 1998 · Σαΐτης , 2002α · Χατζηπαντελή, 1999).

3.1 Θεωρίες Παρακίνησης

Στη βιβλιογραφία συναντά κανείς πολλές θεωρίες και διαφορετικούς ορισμούς για την έννοια της παρακίνησης, η οποία θα μπορούσε να οριστεί ως «η εσωτερική διαδικασία ώθησης της συμπεριφοράς του ανθρώπου προς τους στόχους των οποίων η υλοποίηση έχει σαν συνέπεια την ικανοποίηση των αναγκών του» (Μπουραντάς, 1992). Οι περισσότεροι μάλιστα ορισμοί έχουν κοινά σημεία τα νοήματα, που αφορούν στον ατομικό τρόπο δράσης κι ενέργειας, στα μέσα και κίνητρα, στους στόχους, στις ανάγκες και την ευχαρίστηση. Οι πολλές θεωρίες παρακίνησης παρατηρούν την έννοια, είτε προσπαθώντας να εξηγήσουν τα αίτια και το γενικό πλαίσιο δημιουργίας, είτε τον ίδιο τον τρόπο της εξέλιξης, μέσω τον οποίο προχωρά και μεταμορφώνεται η παρακίνηση.

Οι θεωρίες της παρακίνησης διακρίνονται σε δύο κατηγορίες, με βάση το περιεχόμενο. Συγκεκριμένα:

1. Η πρώτη κατηγορία αφορά σε θεωρίες περιεχομένου και συγκεκριμένα σε υποδείγματα, που εντοπίζουν τα κίνητρα, τα οποία παρακινούν τον κάθε άνθρωπο να κάνει κάτι και να εργαστεί, τα λεγόμενα «content models». Τα πιο σημαντικά είναι η ιεράρχηση των αναγκών του A. Maslow, η θεωρία των δύο παραγόντων του F. Herzberg και η ERG θεωρία του Alderfer, η οποία είναι ουσιαστικά διεύρυνση της θεωρίας του Maslow και η θεωρία των κεκτημένων αναγκών του McClelland.
2. Η δεύτερη κατηγορία αφορά σε υποδείγματα σχετικά με τη διαδικασία της παρακίνησης. Τα βασικότερα είναι η θεωρία της προσδοκίας του Vroom, η θεωρία της δικαιοσύνης (equity) του J.S. Adams και η θεωρία του καθορισμού του στόχου του E. Locke.

3.1.1 Θεωρίες Περιεχομένου

Οι συγκεκριμένες θεωρίες εντοπίζουν και αναλύουν τους παράγοντες εκείνους που ερμηνεύουν τις εκφράσεις της ανθρώπινης συμπεριφοράς (Armstrong & Taylor, 2014, Μάρκοβιτς, 2002, Μπουραντάς, 2002). Παράλληλα, ερευνούν τις ανάγκες και τα μέσα, που ωθούν τα άτομα σε ενέργειες και στην εργασία.

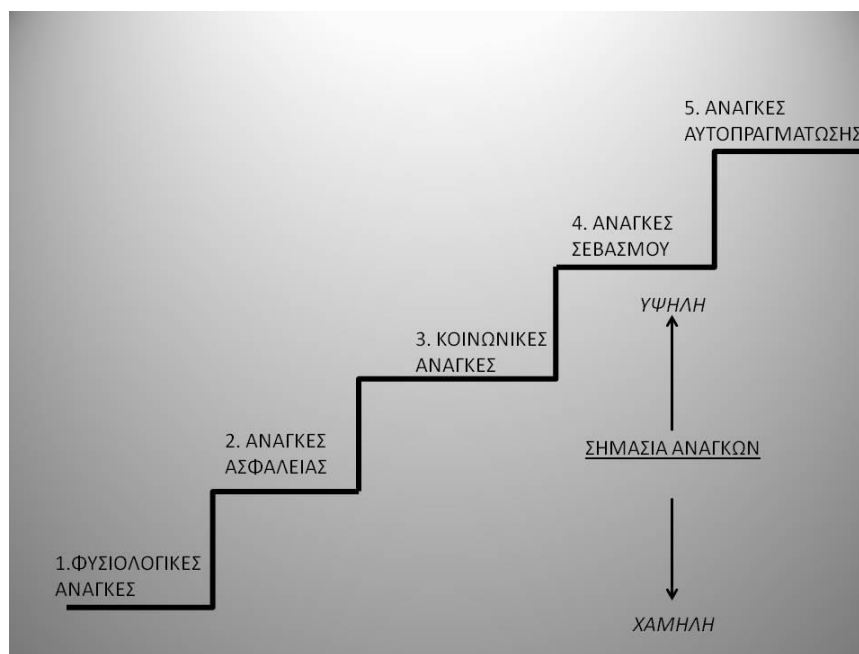
3.1.1.1 Η θεωρία της ιεράρχησης των αναγκών (A. Maslow)

Ο Abraham Maslow συνδέει την έννοια της παρακίνησης με την ιεράρχηση των ατομικών αναγκών. Βέβαια, αυτό σημαίνει πως κάποιες από αυτές τις ανάγκες αποτελούν παράλληλα και παράγοντες παρακίνησης, υπό την προϋπόθεση ότι έχουν πρώτα ικανοποιηθεί κάποιες άλλες ανάγκες. Δηλαδή, μια ανάγκη, που βρίσκεται στα τελευταία «σκαλοπάτια» πρέπει να ικανοποιηθεί και να εκπληρωθεί πρώτα σε κάποιο βαθμό, πριν η ανάγκη, που βρίσκεται στα πρώτα «σκαλοπάτια» αποτελέσει αίτιο παρακίνησης. Άρα, η σημασία της κάθε ανάγκης εξαρτάται όχι μόνο από τη θέση της στην κλίμακα, αλλά και από το βαθμό εκπλήρωσης.

Σύμφωνα με τον Maslow, οι ανάγκες αυτές χωρίζονται σε πέντε κατηγορίες:

1. Βιολογικές – Φυσιολογικές (physiological) Ανάγκες: εννοούνται οι βιολογικές ανάγκες του ανθρώπου, δηλαδή της λήψης τροφής και νερού, της καλής υγείας, της ένδυσης.
2. Ανάγκες ασφάλειας (safety): εννοούνται οι ανάγκες για ασφάλεια, σταθερότητα και αποδοχή.
3. Κοινωνικές Ανάγκες – Ανάγκες Αγάπης (love): εννοούνται οι ανάγκες για αγάπη και φιλία.
4. Ανάγκες σεβασμού – εκτίμησης (esteem): εννοείται η ανάγκη για προσωπική ολοκλήρωση και αυτοεκτίμηση, καθώς και την για αναγνώριση και σεβασμό από τους άλλους.
5. Ανάγκες αυτοπραγμάτωσης (self-actualization): εννοούνται τα συναισθήματα αυτοεκπλήρωσης και συνειδητοποίησης των ατομικών ικανοτήτων (Maslow, 1943).

Ο Maslow τοποθέτησε τη σημασία των αναγκών αυξανόμενα από κάτω προ τα πάνω.



ΣΧΗΜΑ 1 Η ΘΕΩΡΙΑ ΤΟΥ MASLOW

Επιπλέον, ο Maslow θεωρούσε ότι ο βαθμός παρακίνησης για τις παραπάνω κατηγορίες αναγκών δεν είναι σταθερός και ανεξάρτητος, αλλά αλλάζει με τον καιρό και ακολουθεί την εξέλιξη της ανθρώπινης ψυχολογίας.

3.1.1.2 Η θεωρία Υγιεινής – Παρακίνησης (F. Herzberg)

Η θεωρία που ανέπτυξε ο Frederick Herzberg το 1959 προσδιορίζεται από συμπεράσματα εμπειρικών ερευνών σχετικών με τις εργασιακές στάσεις και συμπεριφορές. Όμως, μελετώντας κάποιος προσεκτικά την συγκεκριμένη θεωρία καταλαβαίνει πως πρόκειται για προέκταση της θεωρίας του Maslow.

Συγκεκριμένα, ο Herzberg θεωρεί ότι υπάρχουν δύο κατηγορίες παραγόντων, που δύνανται να ασκήσουν επιρροή στην ατομική συμπεριφορά:

1. Οι παράγοντες υγιεινής (hygiene factors) (Herzberg, 1968), οι οποίοι αφορούν στο περιβάλλον εργασίας και συγκεκριμένα στην γενικότερη εργασιακή πολιτική, τις συνθήκες εργασίας, την ασφάλεια, τις σχέσεις μεταξύ των εργαζομένων και τη διατήρηση ή μη του καλού εργασιακού κλίματος.
2. Οι παρακινήτες (motivators), οι οποίοι αφορούν στη φύση της εργασίας. Δηλαδή, αφορούν στα αισθήματα της ικανοποίησης και αναγνώρισης, που ουσιαστικά παρακινούν το εργαζόμενο άτομο και τον προτρέπουν να θέσει σε λειτουργία κι εγρήγορση όλες τις ικανότητες του.

Οι παράγοντες υγιεινής, λοιπόν, εξασφαλίζουν ένα καλό εργασιακό περιβάλλον για τον εργαζόμενο, ενώ οι παρακινήτες συμβάλλουν στην περαιτέρω χρήση των δυνατοτήτων του εργαζομένου από τον ίδιο (Herzberg, 1968).

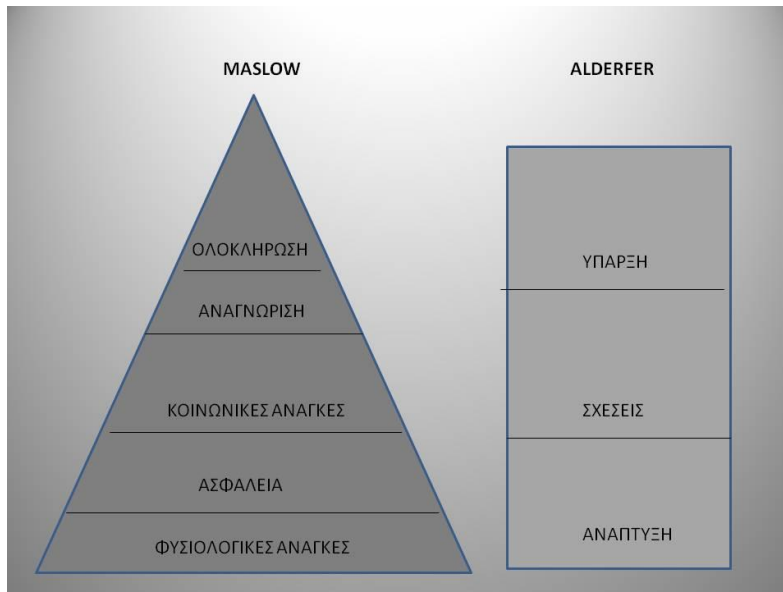


ΣΧΗΜΑ 2 ΣΥΣΧΕΤΙΣΗ ΘΕΩΡΙΑΣ ΤΟΥ MASLOW ΜΕ ΤΗ ΘΕΩΡΙΑ ΤΟΥ HERZBERG

3.1.1.3 Η θεωρία E.R.G. (C. Alderfer)

Η θεωρία του Clayton Alderfer, η οποία είναι γνωστή ως E.R.G. από τα αρχικά των λέξεων Existence – Relatedness – Growth (Armstrong & Taylor, 2014, Βακόλα & Νικολάου, 2012, Κάντας, 1998), μοιάζει με εκείνη του Maslow, αλλά περιορίζει τις κατηγορίες των αναγκών από πέντε σε τρεις:

- Ύπαρξης (existence). (Εννοεί τις αντίστοιχες βιολογικές ανάγκες και τις ανάγκες ασφαλείας του Maslow).
- Σχέσης (relatedness). (Εννοεί τις αντίστοιχες βασικές κοινωνικές ανάγκες του «ανήκειν» του Maslow).
- Ανάπτυξης (growth). (Εννοεί τις πνευματικές και ψυχικές ανάγκες, στις οποίες περιλαμβάνονται αυτές της αυτοεκτίμησης και της αυτοπραγμάτωσης του Maslow).



ΣΧΗΜΑ 3 ΣΧΕΣΗ ΜΕΤΑΞΥ ΘΕΩΡΙΩΝ MASLOW ΚΑΙ ALDERFER

Η ουσία της παραπάνω θεωρίας είναι η παραδοχή της ταυτόχρονης επίδρασης διαφορετικών αναγκών στο άτομο και της επιστροφής σε ανάγκες «κατωτέρου επιπέδου», εάν το άτομο εγκλωβιστεί σε ένα «κύκλο ελλείμματος» και δεν επιτύχει την ικανοποίηση των αναγκών «ανωτέρου επιπέδου» (Καντάς, 1998, Μάρκοβιτς, 2002, Μπουραντάς, 2002).

3.1.1.4 Η θεωρία των κεκτημένων αναγκών (McClelland)

Ο McClelland θεωρεί ότι υπάρχουν τρεις βασικές ανάγκες, που ωθούν το άτομο σε συγκεκριμένες συμπεριφορές:

- Η ανάγκη για επίτευξη (achievement). Αυτή εκφράζεται μέσα από την ικανοποίηση επιτυχίας των στόχων.
- Η ανάγκη για εξουσία (power). Αυτή μπορεί να εμφανιστεί με δύο τρόπους: (α) μέσω της ανάγκης για προσωπική δύναμη και μέσω της επιθυμίας για επιβολή στους άλλους και (β) μέσω της ανάγκης για θεσμική εξουσία, που στοχεύει στην κατεύθυνση μιας ομάδας.
- Η ανάγκη για αποδοχή και κοινωνικές σχέσεις (affiliation) (Montana et al 1993, Μάρκοβιτς, 2002). Αυτή εκφράζεται μέσα από την ικανοποίηση για επιτυχία των στόχων.

Ο McClelland υποστηρίζει ότι όταν υπάρχει το κατάλληλο υποστηρικτικό περιβάλλον για την ύπαρξη των παραπάνω αναγκών, το άτομο παρακινείται και αυξάνει την απόδοσή του (McClelland, 1995).

3.1.2 Θεωρίες Διαδικασίας

Οι θεωρίες αυτές έχουν σίγουρα επηρεαστεί από τον τομέα της γνωστικής ψυχολογίας και επικεντρώνονται στη διαδικασία της παρακίνησης και τους παράγοντες εκείνους που παρακινούν τα άτομα να εκφραστούν μέσα από μία συγκεκριμένη εργασιακή συμπεριφορά (Armstrong & Taylor, 2014, Μάρκοβιτς, 2002, Μπουραντάς, 2002).

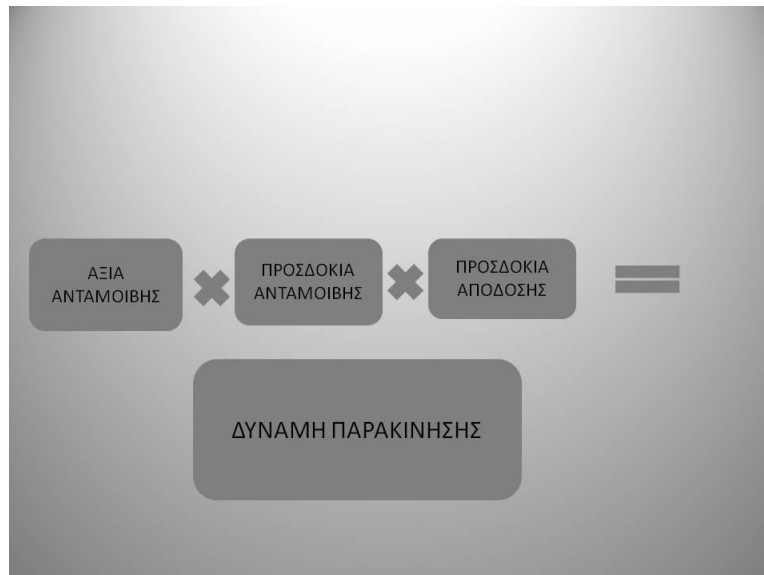
3.1.2.1 Η Θεωρία της προσδοκίας (V.Vroom)

Εκείνος που αρχικά πρότεινε τη θεωρία της προσδοκίας ήταν ο Victor Vroom το 1964. Ουσιαστικά προσπάθησε να εξηγήσει τη διαδικασία, κατά την οποία ένα άτομο επιλέγει μια ορισμένη οδό δράσης και συμπεριφοράς. Και κατέληξε να υποστηρίζει ότι η επιθυμία του ατόμου να επιλέξει μια συγκεκριμένη ενέργεια δράσης εξαρτάται από τρεις παράγοντες:

1. Το «Σθένος» (valence), δηλαδή την αξία που έχει το πιθανό αποτέλεσμα για το ίδιο το άτομο.
2. Τη «Συντελεστικότητα» (instrumentality), δηλαδή την προσωπική αντίληψη για την εμφάνιση του ενδεχόμενου αποτελέσματος, μέσω της συγκεκριμένης ενέργειας.
3. Την «Προσδοκία» (expectancy) ότι μετά την προσπάθεια θα εκτελεστεί με επιτυχία η ενέργεια (Armstrong & Taylor, 2014; Βακόλα & Νικολάου, 2012; Κάντας, 1998; Μάρκοβιτς, 2002).

Στο χώρο της εργασίας αυτό σημαίνει ότι η παρακίνηση ενός εργαζομένου εξαρτάται:

1. Από την πεποίθησή του ότι η καταβολή προσπάθειας από μέρους του θα οδηγήσει στην αποδοτικότητα του (προσδοκία απόδοσης).
2. Από την προσδοκία του ότι η αποδοτικότητά του θα ανταμοιφθεί (προσδοκία ανταμοιβής).
3. Από την επιθυμία του για ανταμοιβή.



ΣΧΗΜΑ 4 Η ΘΕΩΡΙΑ ΤΗΣ ΠΡΟΣΔΟΚΙΑΣ

Βασικός όρος για την επιτυχία της παραπάνω θεωρίας αποτελεί η σαφήνεια της σχέσης μεταξύ της προσπάθειας, της απόδοσης και της ανταμοιβής.

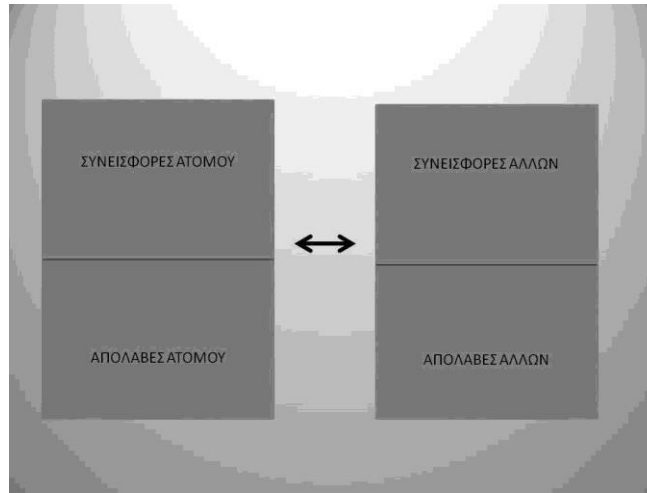
3.1.2.2 Η θεωρία της δικαιοσύνης ή της ισότητας (J.S. Adams)

Ο John Stacey Adams πρότεινε την συγκεκριμένη θεωρία, κατά την οποία οι άνθρωποι επιθυμούν τη δικαιοσύνη και την ισότητα στις σχέσεις συναλλαγής, ακόμη και στις εργασιακές σχέσεις. Είναι μια ψυχοκοινωνική θεωρία, η οποία βασίζεται στη σύγκριση ανάμεσα στη σχέση προσφοράς και απολαβών ενός ατόμου και στη σχέση προσφοράς και απολαβών των άλλων ατόμων, που ανήκουν στην ίδια ομάδα ή στον ίδιο εργασιακό χώρο (Armstrong & Taylor, 2014; Βακόλα & Νικολάου, 2012; Κάντας, 1998; Μάρκοβιτς, 2002; Miner, 2005; Μπουραντάς, 2005). Λέγοντας προσφορά του εργαζόμενου ατόμου εννοείται ο τρόπος, που αποδίδει αυτό, τόσο ποιοτικά όσο και ποσοτικά, τα προσόντα, που εκείνο διαθέτει, τυπικά και ουσιαστικά, αλλά και οι γνώσεις του, εξειδικευμένες και γενικές (Χυτήρης, 2001).

Ουσιαστικά, η δικαιοσύνη βασίζεται στη σύγκριση και στη βάση αυτή αξιολογείται ο βαθμός της προσφοράς και των απολαβών των μελών της ομάδας. Εάν από τη σύγκριση αυτή προκύπτει το αίσθημα της αδικίας, το εργαζόμενο άτομο μπορεί να προβεί στις ακόλουθες ενέργειες:

1. Αν αμείβεται με βάση την ποσότητα, μεταβάλλει ο ίδιος την ποσότητα του παραγόμενου έργου με στόχο τη δικαιοσύνη.

2. Αν αμείβεται με βάση την ποιότητα, αναβαθμίζει την ποιότητα του παραγόμενου έργου και πάλι με στόχο τη δικαιοσύνη.



ΣΧΗΜΑ 5 Η ΘΕΩΡΙΑ ΤΗΣ ΔΙΚΑΙΟΣΥΝΗΣ

3.1.2.3 Η θεωρία του καθορισμού του στόχου (E. Locke)

Ο Edwin Locke ανέπτυξε το 1968 τη θεωρία του καθορισμού του στόχου (Goal Setting Theory), η οποία υποστηρίζει ότι οι άνθρωποι μπορούν να παρακινούνται προς κάποια συμπεριφορά, όταν υπάρχει συγκεκριμένος στόχος, από τον οποίο οι ίδιοι λαμβάνουν ανατροφοδότηση (Lathan & Locke, 1991). Όσο ψηλότεροι είναι η στόχοι τόσο μεγαλύτερη και η ώθηση για παρακίνηση (Armstrong & Taylor, 2014; Κάντας, 1998), αρκεί, βέβαια, να υπάρχουν οι κατάλληλες ακόλουθες προϋποθέσεις:

1. Οι στόχοι να χαρακτηρίζονται από σαφήνεια (specifity).
2. Οι στόχοι να έχουν ένα βαθμό δυσκολίας (difficulty).
3. Να υπάρχει δέσμευση ως προς την τήρησή τους (commitment) (Lathan & Locke, 1979, 1991).

Το βασικό επιχείρημα του Locke είναι διαφορετικό από εκείνο, που χρησιμοποιούν οι θεωρίες της προσδοκίας και της δικαιοσύνης. Αυτό σημαίνει ότι πράγματι τα κίνητρα και οι ανταμοιβές μπορούν να συμβάλλουν στην παρακίνηση του εργαζόμενου ατόμου, αλλά για τον Locke δεν αρκεί αυτό ώστε να αποτελέσει βασικό παράγοντα παρακίνησης. Για εκείνον ο στόχος είναι που προκαλεί ουσιαστικά την παρακίνηση.

3.2 Η θεωρία του Αυτοπροσδιορισμού

Οι Deci και Ryan ανέπτυξαν τη θεωρία του Αυτοπροσδιορισμού (Self – Determination Theory ή SDT), σύμφωνα με την οποία ο άνθρωπος έχει εκ φύσεως την ανάγκη και τάση για ανάπτυξη. Όμως, τα εσωτερικά κίνητρα καταρρίπτονται εάν το εξωτερικό περιβάλλον δε λειτουργεί υποστηρικτικά.

Η παραπάνω θεωρία προβάλλει τα εσωτερικά κίνητρα της παρακίνησης, σε αντιδιαστολή με τις συμπεριφοριστικές θεωρίες, που προβάλλουν την εξωτερική παρακίνηση. Συγκεκριμένα, η θεωρία του Αυτοπροσδιορισμού ορίζει την ικανοποίηση των εσωτερικών τάσεων του ανθρώπου, προκειμένου να εξελιχθεί στο περιβάλλον του. Οι ανάγκες διακρίνονται σε τρεις κατηγορίες:

Η Ικανότητα (competence), η οποία αφορά στην αποτελεσματικότητα του ατόμου να ολοκληρώσει επιτυχώς δραστηριότητες του εξωτερικού περιβάλλοντος.

Η Αυτονομία (autonomy), η οποία αφορά στην ανάγκη του ανθρώπου για υπευθυνότητα στις επιλογές του κι έλεγχο της πορείας των πράξεών του.

Η Σχετικότητα (relatedness), η οποία αφορά στην κοινωνική ενσωμάτωση του ατόμου.

Η εσωτερική παρακίνηση του ατόμου συνίσταται στην ικανοποίηση των εσωτερικών αναγκών του. Ειδικότερα, στο χώρο της εκπαίδευσης, πρόσφατες έρευνες έχουν δείξει ότι η αυτό – προσδιοριζόμενη παρακίνηση (self – determined motivation) συνδέεται με ποικίλα εκπαιδευτικά αποτελέσματα (outcomes) και σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες.

Στην πραγματικότητα η συγκεκριμένη θεωρία συμπεριλαμβάνει έξι μικρές θεωρίες, οι οποίες αναπτύχθηκαν για να περιγράψουν κάποια φαινόμενα παρακίνησης:

1. Μικρο – θεωρία Γνωστικής Αξιολόγησης (Cognitive Evaluation Theory – ET). Υποστηρίζει ότι ο σημαντικότερος παράγοντας για την ανάπτυξη των εσωτερικών κινήτρων (intrinsic motivation) του ατόμου είναι το κοινωνικό του περιβάλλον. Η θεωρία αυτή δίνει έμφαση στις έννοιες της ικανότητας και της αυτονομίας.
2. Θεωρία Οργασμικής Ενσωμάτωσης (Organismic Integration Theory – OIT). Προβάλλει την εξωτερική την εξωτερική παρακίνηση (extrinsic motivation). Γενικά, το εξωτερικό κίνητρο εκδηλώνεται μέσω συμπεριφορών, που ποικίλουν, όπως η εξωτερική ρύθμιση (external regulation), η ενδοβολή (introjection), η ταυτοποίηση (identification) και η ενσωμάτωση (integration) και δημιουργούν μια διαρκή εσωτερικευση (internalization). Εξετάζει, λοιπόν, η θεωρία το κοινωνικό πλαίσιο, που ενισχύει ή εμποδίζει τον αυτοπροσδιορισμό.

3. Θεωρία Αιτιώδη Προσανατολισμού (Causality Orientation Theory – COT). Περιγράφει κι αξιολογεί τρεις τύπους αιτιών προσανατολισμού της συμπεριφοράς: (α) τον αυτόνομο προσανατολισμό, στην οποία τα άτομα κινούνται και δρουν με βάση την αποτίμηση του γεγονότος, (β) τον ελεγχόμενο προσανατολισμό, στο κέντρο, του οποίου βρίσκονται τα κέρδη και οι ανταμοιβές και (γ) τον παρακινήμένο προσανατολισμό, που χαρακτηρίζεται από το άγχος για την ικανότητα.
4. Θεωρία των Βασικών Ψυχολογικών Αναγκών (Basic Psychological Needs Theory – BPNT). Υποστηρίζει ότι η ψυχολογική ευημερία εξαρτάται από την αυτονομία, την ικανότητα και τη σχετικότητα.
5. Θεωρία των Στόχων (Goal Contents Theory- GCT). Υποστηρίζει ότι οι εξωτερικοί στόχοι, π.χ. η οικονομική επιτυχία, η εμφάνιση και οι εσωτερικοί στόχοι, π.χ. η προσωπική ανάπτυξη συνδέονται με την ευημερία.
6. Θεωρία των Κινήτρων των Σχέσεων (Relationships Motivation Theory – RMT). Υποστηρίζει ότι η ανάπτυξη προσωπικών και κοινωνικών σχέσεων είναι απαραίτητα στοιχεία για την ευημερία.

Παρατηρεί, λοιπόν, κανείς ότι η αξία του αυτοπροσδιορισμού είναι άμεσα συνδεδεμένη με την παρακίνηση των εκπαιδευτικών, καθώς η αυτονομία, η σχετικότητα και η ικανότητα είναι στοιχεία απαραίτητα για έναν εκπαιδευτικό στο χώρο της Ειδικής Αγωγής.

3.3 Η παρακίνηση των Εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής

Η παρακίνηση – εσωτερική ή εξωτερική – των Εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής επηρεάζεται – όπως αντίστοιχα και των εκπαιδευτικών Γενικής Αγωγής – από πολλούς παράγοντες, που διαμορφώνουν το οργανωτικό κλίμα της κάθε εκπαιδευτικής μονάδας. Τέτοιοι είναι η δομή της μονάδας, το στυλ ηγεσίας του διευθυντή, οι σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών (Μπόγκα – Καρτέρη, 2003). Όμως, ο χώρος της Ειδικής Αγωγής στην εκπαίδευση έχει επιπλέον δυσκολίες στην παρακίνηση του εκπαιδευτικού.

Οι εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής, που εργάζονται σε ειδικά σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης και Ενιαία Ειδικά Επαγγελματικά Γυμνάσια – Λύκεια) αναγκάζονται συχνά να αφήνουν στην άκρη την εκπαιδευτική τους υπόσταση και να λειτουργούν ως βοηθοί των μαθητών τους σε όποιο επίπεδο

είναι αναγκαίο. Αυτό δεν συμβαίνει γιατί επιβάλλεται πάντα από τη διεύθυνση του σχολείου, αλλά γιατί επιβάλλεται από τις απαιτητικές και δύσκολες συνθήκες ,που καθορίζουν την καθημερινότητα ενός ειδικού σχολείου και την καθημερινότητα των μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αλλά και από την συνήθη έλλειψη ειδικού εκπαιδευτικού και ειδικού βοηθητικού προσωπικού.

Από την άλλη, οι εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής που εργάζονται σε Τμήματα Ένταξης στην Παράλληλη στήριξη, που αποτελούν δομές, οι οποίες έχουν την έδρα του σχολικές μονάδες Γενικής Εκπαίδευσης, συναντούν άλλης φύσεως δυσκολίες κι εμπόδια, καθώς συχνά αντιμετωπίζονται από τους συναδέλφους τους της Γενικής Παιδείας, ως καθηγητές «δεύτερης διαλογής». Και δυστυχώς η δεδομένη για νόμους και εγκυκλίους συνεργασία ανάμεσα στους δυο καθηγητές της ίδιας ειδικότητας Γενικής και Ειδικής Αγωγής, με μοναδικό στόχο την υποστήριξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, δεν είναι πάντα δεδομένη στην σχολική πραγματικότητα.

Αξίζει να αναφερθεί ότι οι εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής διαθέτουν στην πλειονότητά τους ιδιαίτερα προσόντα σε σχέση με το μέσο έλληνα εκπαιδευτικό. Κι αυτό γιατί η κατοχή διδακτορικού ή μεταπτυχιακού τίτλου αποτελεί απαραίτητο προσόν για την πρόσληψη στο χώρο αυτό της Εκπαίδευσης. Δυστυχώς, όμως οι περισσότεροι από αυτούς νιώθουν απαξιωμένοι κι εγκλωβισμένοι στη μη δυνατότητα ύπαρξης κινήτρων στην εργασία τους (Χατζηπαναγιωτου,2003). Πολλοί νιώθουν να μην αξιοποιούνται καν τα προσόντα τους και οι δυνατότητές τους , η συμμετοχή τους στην σχολική καθημερινότητα συχνά δεν είναι ουσιαστική, δεν υπάρχουν περιθώρια για πρωτοβουλίες και καινοτομίες και αρκετοί – μόνιμοι ή αναπληρωτές – αναγκάζονται να μοιράζονται ανάμεσα σε δύο ή τρία σχολεία.

Προκειμένου να νιώσει ικανοποίηση και ο επαγγελματίας εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής, είναι απαραίτητη και η συμμετοχή στη λήψη των αποφάσεων (Γεωργιάδης, Ερωτοκρίτου – Σταύρου, Συρίμη – Σκίτσα & Χάμπα- Μηχαλίδου, 2007), αλλά και η σωστή ανταμοιβή, ηθική ή υλική, πχ. Οικονομικά bonus ή προαγωγή. Αξίζει να σημειωθεί ότι για κάποια χρόνια δίνονταν ένα οικονομικό επίδομα Ειδικής Αγωγής σε όσους εργάζονταν σε αυτό το χώρο και αποτέλεσε πράγματι ένα θέλγητρο και δέλεαρ για τους εκπαιδευτικούς να εισχωρήσουν στην Ειδική Εκπαίδευση, να τη γνωρίσουν, να την υποστηρίξουν ώστε να αποκτήσει γερά θεμέλια και να βρει τη θέση της στην Ελληνική Εκπαίδευση. Όμως σταμάτησε να δίνεται την περίοδο της οικονομικής κρίσης και δεν επανήλθε εκ τότε.

Η αλήθεια είναι ότι η γενικότερη έλλειψη κινήτρων στο εκπαιδευτικό, εξυψώνει στο τέλος το φιλότιμο σε βασική κινητήρια δύναμη πολλών εκπαιδευτικών, προκειμένου όχι απλά να κάνουν σωστά τη δουλειά τους αλλά συχνά να υπερβάλλουν εαυτόν (Χατζηπαναγιώτου, 2003).

Αφού, λοιπόν, στο ευρύ εθνικό πλαίσιο (makromotivation) λείπει η παρακίνηση προς τον εκπαιδευτικό κλάδο γενικότερα, αυτό καθιστά σημαντικότερο το ρόλο του διευθυντή στο θέμα των κινήτρων σε επίπεδο σχολικής μονάδας (mikromotivation) (Καμπουρίδης, 2002). Θα μπορούσε, για παράδειγμα, ο διευθυντής μιας σχολικής μονάδας να παρακινεί τους εκπαιδευτικούς, θέτοντας στόχους και να ανταμείβει την επιτυχία τους με μη υλικές ανταμοιβές (Καμπουρίδης, 2002). Όπως και να 'χει, το θέμα διαφαίνεται αναλυτικότερα και στο ερευνητικό μέρος της παρούσας εργασίας.

4 Ορισμός της Ψυχικής Ανθεκτικότητας

Αν και ο όρος της ψυχικής ανθεκτικότητας έχει γίνει αντικείμενο πολλών ερευνών τις τελευταίες δεκαετίες, εν τούτοις δεν έχει ακόμη βρεθεί ένας κοινά αποδεκτός όρος από τους ερευνητές. Στη διεθνή βιβλιογραφία, άλλοτε αναφέρεται ως resiliency, όταν αναφέρεται ως στοιχείο του χαρακτήρα ενός ατόμου κι άλλοτε ως resilience, όταν αναφέρεται στην ικανότητα ενός ατόμου να ξεπερνά τις αντιξοότητες (Luthar & Cicchetti, 2000). Όπως και να 'χει, προέρχεται από το λατινικό ρήμα resillire, που σημαίνει είμαι ικανός να ανακάμπτω.

Οι πρώτες προσπάθειες για διατύπωση ενός ορισμού της έννοιας της ψυχικής ανθεκτικότητας ήταν γενικές και αναφέρονταν στις ψυχικές διακυμάνσεις του ατόμου ως αντίδραση στον ενδεχόμενο κίνδυνο (Rutter, 1990) ή τη διατήρηση της αίσθησης της ατομικής ολότητας ως αντίδραση σε μια ενδεχόμενη αντιξοότητα (Cohler, 1987).

Από τότε και ως σήμερα έχουν διατυπωθεί πολλοί ορισμοί. Το 1990 οι Masten, Best και Garmezy όρισαν τη ψυχική ανθεκτικότητα ως τη διαδικασία, την ικανότητα ή το αποτέλεσμα μιας επιτυχημένης προσπάθειας αυτορρύθμισης σε ένα περιβάλλον, που χαρακτηρίζεται από απειλές ή κινδύνους. Από άλλους ερευνητές έχει οριστεί ως προστατευτικός διαμεσολαβητής των ατόμων απέναντι στην αντιξοότητα (Jackson, Firtko & Edenborough, 2007).

Πιο πρόσφατα (2004), ο Theron όρισε τη ψυχική ανθεκτικότητα ως ικανότητα για επιτυχημένη διαπραγμάτευση των δυσκολιών της ζωής. Οι Leroy και Revenson (2006) επεσήμαναν μάλιστα την αρχική αδυναμία του ατόμου απέναντι στη δύναμη της αντιξοότητας κι έπειτα την επάνοδο του ατόμου στην αρχική δυναμική του κατάσταση.

Με την πάροδο των χρόνων οι ορισμοί της έννοιας της ψυχικής ανθεκτικότητας αποκτούν δυναμική και διαφαίνονται οι κινήσεις για ενσωμάτωση της έννοιας από άλλους επιστημονικούς κλάδους (Wright et al., 2013). Και στο τέλος, φαίνεται να συναποτελείται από «συγκεκριμένες στρατηγικές, που τα άτομα χρησιμοποιούν όταν αντιμετωπίζουν μια δυσμενή κατάσταση» (Castro, Kelly & Shih, 2010).

Όπως και να 'χει η ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών είναι τόσο σημαντική για την απόδοση των ίδιων, όσο και δύσκολη να επιτευχθεί και να υπάρχει στην σημερινή σχολική πραγματικότητα. Γι' αυτό και είναι καθοριστικής σημασίας η σύνδεσή της με την έννοια της παρακίνησης, και μάλιστα με συγκεκριμένους παράγοντες εσωτερικής κι εξωτερικής προέλευσης, που μπορούν να επιφέρουν υψηλότερη παραγωγικότητα έργου, αυξημένη απόδοση των εργαζόμενων εκπαιδευτικών, υψηλότερα επίπεδα ικανοποίησης των ίδιων και τελικά τη δημιουργία ενός καλύτερου σχολείου για όλους. Αυτός θα πρέπει να είναι ο τελικός στόχος και γι' αυτό και η σύνδεση των δύο εννοιών – της ψυχικής ανθεκτικότητας και της παρακίνησης των εκπαιδευτικών – μπορεί να αποτελέσει και χρειάζεται τελικά να είναι κι ένα σημαντικό εργαλείο στα χέρια της σχολικής ηγεσίας για τη διαχείριση του εκπαιδευτικού προσωπικού και όχι μόνο.

4.1 Διαστάσεις της ψυχικής ανθεκτικότητας

Η ψυχική ανθεκτικότητα περιλαμβάνει την αξιολόγηση δύο σημαντικών οπτικών της έννοιας. Η πρώτη οπτική αφορά στην πιθανή επιτυχία ενός ατόμου σε διάφορους τομείς της ζωής του αναφορικά, βέβαια, με διάφορες επιτυχημένες συμπεριφορές και προσωπικά ή ομαδικά κατορθώματα. Η δεύτερη οπτική αφορά στο βαθμό της επαφής με πιθανές δυσκολίες, παρελθοντικές ή παροντικές, οι οποίες μπορούν να επηρεάσουν την ομαλή ανάπτυξη και προσαρμογή του ατόμου σε μια κατάσταση (Masten & Curtis, 2000).

Στην αξιολόγηση των παραπάνω διατάσεων σημαντικό ρόλο παίζουν οι παράγοντες εκείνοι που προστατεύουν το άτομο από τις αντιξοότητες. Στο πλαίσιο αυτό έχει γίνει η διάκριση ανάμεσα σε εξωτερικές και εσωτερικές δυνατότητες (external and internal assets), σε πηγές υποστήριξης (resources) και σε παράγοντες προστασίας (protective factors).

Οι δυνατότητες αφορούν σε ιδιότητες ατόμων ή περιστάσεων, οι οποίες δύνανται να μετρηθούν και να υπολογιστούν και να αποτελέσουν παράγοντες πρόβλεψης ως προς την πιθανότητα έκβασης ενός συγκεκριμένου αποτελέσματος, που να αφορά σε κριτήριο ανάπτυξης (Morisson, Brawn, D'Incau, Farell & Furlong, 2006). Οι πηγές, από την άλλη, αφορούν στα εφόδια, που

χρειάζεται να έχει ένα άτομο, ώστε να μπορεί να ανταπεξέλθει σε πιθανές αντιξοότητες και διαδικασίες προσαρμογής. Τέλος, οι παράγοντες προστασίας αποτελούν χαρακτηριστικά του ατόμου ή του πλαισίου, μέσα στο οποίο ανήκει και κινείται το άτομο, π.χ. οικογένεια, και το οποίο μπορεί να συμβάλλει στην άμβλυνση των δυσάρεστων αποτελεσμάτων, που προκύπτουν από υψηλούς παράγοντες επικινδυνότητας (Esquivell, Doll & Oaxes – Sese, 2011). Στην πραγματικότητα, οι παράγοντες αυτοί συμβάλλουν μάλιστα στην πρόληψη ενός ή περισσότερων αποτελεσμάτων (Durlack, 1998). Οι πιο σημαντικοί από αυτούς είναι η νομοσύνη, η γνωστική ευελιξία, τα θετικά συναισθήματα, η κοινωνική στήριξη, η αυτογνωσία κ.α. (Zautra et al., 2010; Lyobomirsky & Della Porta, 2010).

4.2 Μοντέλα Ψυχικής Ανθεκτικότητας

Στο πέρασμα των χρόνων οι ερευνητές έχουν προτείνει διάφορα μοντέλα ψυχικής ανθεκτικότητας (Zimmerman, 2013). Τα πιο γνωστά είναι το αντισταθμιστικό μοντέλο και το προστατευτικό μοντέλο και ακολουθεί το μοντέλο πρόκλησης (Fergus & Zimmerman, 2005); Garnezy, Masten & Tellegen, 1984; Masten, Cutuli, Herbers & Reed, 2007).

4.2.1 Το αντισταθμιστικό μοντέλο

Στο αντισταθμιστικό μοντέλο ψυχικής ανθεκτικότητας (compensatory model) οι παράγοντες προστασίας μειώνουν την επιρροή των παραγόντων κινδύνου στο τελικό αποτέλεσμα της διαδικασίας της προσαρμογής. Πρόκειται, λοιπόν, για επιρροή ανεξάρτητη από τους παράγοντες κινδύνου.

4.2.2 Το προστατευτικό μοντέλο

Το μοντέλο προστατευτικών παραγόντων (protective factor model) θεωρεί πως αυτοί οι ίδιοι οι παράγοντες και τα θετικά στοιχεία (promotive assets of resources), που αυτοί εμπεριέχουν, μπορούν να αλλάξουν την επιρροή των παραγόντων επικινδυνότητας.

Στο μοντέλο αυτό παίζουν σημαντικό ρόλο οι παράγοντες επικινδυνότητας, οι προωθητικοί παράγοντες προσαρμογής, αλλά και οι διαμεσολαβητικές επιδράσεις, δηλαδή αυτές που αφορούν στην επιρροή τρίτων παραγόντων στους προαναφερόμενους παράγοντες, αλλά κι αυτές που προκύπτουν από τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μοντέλων.

Επιπλέον, δύναται να γίνει ένας περαιτέρω διαχωρισμός προστατευτικών μοντέλων: (α) Το κινδύνου- προστατευτικό μοντέλο (risk – protective), το οποίο δείχνει ότι οι παράγοντες έχουν στόχο την άμβλυνση της αλληλεπίδρασης των παραγόντων κινδύνου και των πιθανών αρνητικών αποτελεσμάτων. (β) Το προστατευτικό- προστατευτικό μοντέλο (protective- protective), το οποίο έχει στόχο την ενίσχυση της επίδρασης κάθε προστατευτικού παράγοντα στην πρόβλεψη του αποτελέσματος.

4.2.3 Το μοντέλο πρόκλησης

Το μοντέλο πρόκλησης (Rutter, 1987) ορίζει ότι όταν το άτομο εκτίθεται σε μέτρια επίπεδα κινδύνου , δύναται μελλοντικά να ξεπερνά πιο εύκολα τις επικίνδυνες καταστάσεις. Εν τούτοις, η αρχική επαφή με τον κίνδυνο συνίσταται να είναι τέτοιου επιπέδου , ώστε να βοηθήσει το άτομο να αναπτύξει σημαντικούς μηχανισμούς αντιμετώπισης επικίνδυνων μελλοντικών καταστάσεων με αρνητικό αποτέλεσμα.

4.3 Η ψυχική ανθεκτικότητα στην σχολική κοινότητα της Ειδικής Αγωγής

Αν και το σχολικό περιβάλλον είναι ένας χώρος σημαντικός για την προώθηση παραγόντων προστασίας της ψυχικής ανθεκτικότητας, ωστόσο δεν έχει δοθεί από τους ερευνητές ιδιαίτερη έμφαση σε αυτόν (Maughn, 1988).

Η ψυχική ανθεκτικότητα στο χώρο του σχολείου σημαίνει συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην εργασία τους. Αυτή περιλαμβάνει την συναδελφική υποστήριξη και την υποστήριξη του διευθυντή της σχολικής μονάδας. Η ανθεκτικότητα, λοιπόν, στο σχολείο χτίζεται μέσα σε ένα υποστηρικτικό πλαίσιο προσωπικών σχέσεων (Henderson & Milstein, 2008). Αυτό σημαίνει πως μεγάλο μερίδιο ευθύνης για την παρουσία της ανθεκτικότητας έχουν οι διευθυντές, οι οποίοι μπορούν να συμβάλλουν ουσιαστικά στη δημιουργία αυτού του πλαισίου, εμφανίζοντας θετικές απόψεις, θέτοντας προσδοκίες, δείχνοντας εμπιστοσύνη στους εκπαιδευτικούς και παρέχοντάς τους ίσες ευκαιρίες (McLaughlin & Talbert, 1993).

Η ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής είναι ιδιαίτερα σημαντική, αν σκεφτεί κανείς ότι δεν είναι υπεύθυνη μόνο για τη μαθησιακή και γνωστική διαδικασία των μαθητών, αλλά δρουν παράλληλα και ως άτομα που τους προστατεύουν στο συγκεκριμένο σχολικό πλαίσιο (Masten & Motti – Stefanidi, 2008; Χατζηχρήστου, 2011).

Η ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών γενικότερα και των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής ειδικότερα διευκολύνει οπωσδήποτε όλη τη μαθησιακή διαδικασία και συμβάλλει παράλληλα στη ψυχική ανθεκτικότητα των μαθητών. Ο κάθε εκπαιδευτικός ξεχωριστά, αλλά και ο σύλλογος των εκπαιδευτικών μιας σχολικής μονάδας μπορεί να δημιουργήσει συνθήκες ανθεκτικότητας για τους μαθητές. Βέβαια, για να γίνει αυτό, πρέπει πρώτα οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί να είναι ψυχικά ανθεκτικοί, ώστε να αποτελέσουν παράδειγμα προς μίμηση. Μάλιστα, οι Henderson & Milstein (2008) τόνισαν τη σημασία του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος για την ανάπτυξη της ψυχικής ανθεκτικότητας.

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

Μεθοδολογία

Ο σχεδιασμός της παρούσας έρευνας, είναι η πρωτογενής, ποσοτική έρευνα, διερευνητικής φύσης, περιγραφική και συσχέτισης, μεταξύ και εντός των ομάδων. Χρησιμοποιήθηκαν έγκυρα ερωτηματολόγιο υψηλής αξιοπιστίας ($\alpha \geq 0,798$). Το δείγμα αποτελούταν από 115 εκπαιδευτικούς, στην πλειοψηφία τους γυναίκες, μέσης ηλικίας 38 ετών, σε έγγαμη οικογενειακή κατάσταση. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί είχαν μεταπτυχιακή εξειδίκευση, δήλωσαν ότι εργάζονται 21 ώρες κατά μέσο όρο και έχουν μέση εκπαιδευτική εμπειρία 6,5-7 έτη στην Ειδική αγωγή. Τηρήθηκαν τα απαραίτητα ηθικά ζητήματα. Η στατιστική ανάλυση πραγματοποιήθηκε σε στάθμη σημαντικότητας 5% χρησιμοποιώντας τους ελέγχους independent samples t-test, ANOVA, Multiple Regression, Spearman, Mann Whitney και Kruskal Wallis.

5.1 Σκοπός-ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να μελετήσει την παρακίνηση, την ψυχική ανθεκτικότητα την εργασιακή ευημερία και επίδραση της εργασίας για το δείγμα των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής. Η έρευνα μελετάει την προβλεπτική ισχύ της παρακίνησης στην ανθεκτικότητα, στην εργασιακή ευημερία και επίδραση καθώς και την επίδραση του δημογραφικού προφίλ στις απόψεις των εκπαιδευτικών καθώς και τα ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης παρουσιάζονται παρακάτω:

1)Υπάρχει συσχέτιση μεταξύ παρακίνησης και ανθεκτικότητας; Ποιοι παράγοντες της παρακίνησης μπορούν να προβλέψουν την ανθεκτικότητα;

2)Υπάρχει συσχέτιση μεταξύ παρακίνησης και εργασιακής ευημερίας και θετικού αντίκτυπου της εργασίας; Ποιοι παράγοντες της παρακίνησης μπορούν να προβλέψουν την εργασιακή ευημερία και επίδραση της εργασίας;

3)Πώς διαφοροποιούνται τα επίπεδα των υπό εξέταση μεταβλητών με βάση κάποια δημογραφικά χαρακτηριστικά (φύλο, ηλικία, οικογενειακή κατάσταση, επίπεδο σπουδών, έτη προϋπηρεσίας, ώρες διδακτικού ωραρίου);

5.2 Σχεδιασμός έρευνας

Ο σχεδιασμός της παρούσας έρευνας, είναι η πρωτογενής, ποσοτική έρευνα, διερευνητικής φύσης, περιγραφική και συσχέτισης, μεταξύ και εντός των ομάδων. Εξαρτημένες μεταβλητές της έρευνας θεωρήθηκαν η παρακίνηση η ανθεκτικότητα, η εργασιακή ευημερία και επίδραση ανεξάρτητες τα δημογραφικά στοιχεία. Επιπλέον στην μεταξύ σχέση των παραγόντων της έρευνας ανεξάρτητη θεωρήθηκε η παρακίνηση και εκτιμήθηκε η προβλεπτική της ισχύ. Η πρωτογενής έρευνα είναι κατάλληλη για την άμεση εκτίμηση των απόψεων συμμετεχόντων (Cohen, Manion & Morrison, 2007), δηλαδή εκπαιδευτικών Ειδικής αγωγής για τους παράγοντες της έρευνας δηλαδή για την παρακίνηση, την ανθεκτικότητα, την εργασιακή ευημερία και επίδραση Η ποσοτική περιγραφική έρευνα με χρήση ερωτηματολογίων κλίμακας Likert είναι κατάλληλη όταν οι έννοιες που μελετώνται είναι μετρήσιμες, όπως στην παρούσα έρευνα με την χρήση των εννοιών της παρακίνησης, της ανθεκτικότητας, της εργασιακής ευημερίας και επίδρασης (Creswell, 2013). Η ποσοτική διερευνητική έρευνα συσχέτισης μεταξύ και των ομάδων είναι απαραίτητη καθώς σύμφωνα με τα ερευνητικά ερωτήματα εξετάζονται οι αλληλοεπιδράσεις των δημογραφικών μεταβλητών με την παρακίνηση, την ανθεκτικότητα, την εργασιακή ευημερία και επίδραση καθώς και την σχέση της παρακίνησης με την ανθεκτικότητα, την εργασιακή ευημερία και επίδραση. Γενικότερα οι ποσοτικές έρευνες ανιχνεύουν συσχετίσεις με χρήση μαθηματικών τεχνικών σε αριθμητικά δεδομένα, γενικεύοντας τα αποτελέσματα για τον πληθυσμό μέσω επαγωγικών προσεγγίσεων (Fowler, 2014),

5.3 Πληθυσμός-Δείγμα

Πληθυσμός της έρευνας θεωρείται το σύνολο των εκπαιδευτικών Ειδικής αγωγής στην Ελλάδα. Αναφορικά με το δείγμα αυτό αποτελούνταν από 115 εκπαιδευτικούς Ειδικής αγωγής. Η συλλογή των δεδομένων μπορεί να χαρακτηριστεί βολική καθώς τα δεδομένα συλλέχτηκαν μέσω της εφαρμογής google forms προσεγγίζοντας εκπαιδευτικούς στους οποίους ο ερευνητής είχε εύκολη πρόσβαση (Creswell, 2013). Στον Πίνακα 1 παρουσιάζονται τα δημογραφικά ποιοτικά στοιχεία των ερωτηθέντων. Όσον αφορά το φύλο, το 67,8% (N=78) είναι γυναίκες, ενώ το 32,2% (N=37) είναι άνδρες. Σχετικά με την οικογενειακή κατάσταση, το 36,0% (N=41) συζεί με το/τη σύζυγο/σύντροφό του με παιδιά στο σπίτι, το 32,5% (N= 37) συζεί με το/τη σύζυγο/σύντροφό του χωρίς παιδιά στο σπίτι, το 17,5% (N= 20) μένει μόνος/η χωρίς παιδιά στο σπίτι, το 10,5% (N= 12) ζει με τους γονείς και το 2,6% (N= 3) μένει μόνος/η με παιδιά στο σπίτι. Όσον αφορά το ανώτερο επίπεδο εκπαίδευσης, το 65,2% (N= 75) έχει Μεταπτυχιακό, το 23,5% (N=27) κατέχει το βασικό Πτυχίο, το 10,4% (N=12) έχει διδακτορικό, ενώ μόλις το 0,9% (N=1) έχει κάνει μεταδιδακτορικό.

Πίνακας 1: Δημογραφικά ποιοτικά στοιχεία

| Στοιχείο | Κατηγορία | N | f% |
|-------------------------|--|----|------|
| Φύλο | Άνδρας | 37 | 32,2 |
| | Γυναίκα | 78 | 67,8 |
| Οικογενειακή κατάσταση | Συζώ με το/ τη σύζυγο/ σύντροφό μου, χωρίς παιδιά στο σπίτι. | 37 | 32,5 |
| | Συζώ με το/ τη σύζυγο/ σύντροφό μου, με παιδιά στο σπίτι. | 41 | 36,0 |
| | Μένω μόνος/ η μου, χωρίς παιδιά στο σπίτι. | 20 | 17,5 |
| | Μένω μόνος/ η μου, με παιδιά στο σπίτι. | 3 | 2,6 |
| | Ζω με τους γονείς μου | 12 | 10,5 |
| Ανώτερο επίπεδο σπουδών | Βασικό Πτυχίο | 27 | 23,5 |
| | Μεταπτυχιακό | 75 | 65,2 |
| | Διδακτορικό | 12 | 10,4 |
| | Μεταδιδακτορικό | 1 | 0,9 |

Παρακάτω, στον Πίνακα 2, παρατίθενται τα ποσοτικά δημογραφικά στοιχεία των ερωτηθέντων. Προκύπτει ότι οι ερωτηθέντες είναι κατά μέσο όρο 38 ετών (M.O.= 38,03±7,72), με ηλικίες από 23 έως 56 ετών. Ακόμη, έχουν 21 ώρες διδακτικού οραρίου χρόνια (M.O.= 21,32±5,57), με την μικρότερη τιμή τις 4 ώρες και μεγαλύτερη τις 40. Τέλος, έχουν 6-7 έτη προϋπηρεσίας ως εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής (M.O.= 6,78±4,65), με εύρος 0 έως και 23 έτη.

Πίνακας 2: Δημογραφικά ποσοτικά στοιχεία

| Στοιχείο | Μ.Ο. | Τ.Α | Ελάχιστο | Μέγιστο |
|--|-------------|------------|-----------------|----------------|
| Ηλικία | 38,03 | 7,72 | 23 | 56 |
| Ώρες διδακτικού ωραρίου | 21,32 | 5,57 | 4 | 40 |
| Έτη εργασίας ως εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής | 6,78 | 4,65 | 0 | 23 |

5.4 Ερωτηματολόγιο

Για την διεξαγωγή της παρούσας έρευνας χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο 67 ερωτήσεων χωρισμένο σε 4 ενότητες, οι οποίες είναι 1) Δημογραφικά στοιχεία, 2) Εργασιακή παρακίνηση, 3) Ψυχική ανθεκτικότητα και 4) Επίδραση της εργασίας.

Η 1^η ενότητα αναφέρεται στα δημογραφικά στοιχεία και περιλαμβάνει 6 ερωτήσεις εκ των οποίων 3 είναι κλειστού σχετικά με το φύλο, την οικογενειακή κατάσταση και το ανώτερο επίπεδο εκπαίδευσης και 3 ερωτήσεις σύντομης απάντησης σχετικά με την ηλικία, τις ώρες διδακτικού ωραρίου και τα έτη εργασίας ως εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής.

Η 2^η ενότητα περιλαμβάνει 16 ερωτήσεις επταβάθμιας κλίμακας Likert 1-7 (1=Διαφωνώ απόλυτα, 2= Διαφωνώ αρκετά, 3= Μάλλον διαφωνώ, 4=Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ, 5= Μάλλον συμφωνώ, 6=Συμφωνώ, 7=Συμφωνώ απόλυτα). σχετικά με την εργασιακή παρακίνηση των εκπαιδευτικών. Οι ερωτήσεις 1-10 αναφέρονται στην εξωτερική παρακίνηση, όπως π.χ. «*Στη δουλειά μου καταβάλλω προσπάθεια γιατί ρισκάρω να χάσω τη δουλειά μου εάν δεν επενδύσω σε αρκετή προσπάθεια*» και οι ερωτήσεις 11-16 στην εσωτερική όπως π.χ. «*Στη δουλειά μου καταβάλλω προσπάθεια γιατί προσωπικά το θεωρώ σημαντικό να επενδύω προσπάθεια στη συγκεκριμένη δουλειά*».

Οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου, που αφορούν στην εσωτερική κι εξωτερική παρακίνηση, βασίστηκαν στο εργαλείο της πολυδιάστατης παρακίνησης (Gagne et al, 2015). Ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να δηλώσουν το βαθμό στον οποίο, οι δηλώσεις, οι οποίες παρουσιάστηκαν στο ερωτηματολόγιο, αντανakλούν τους λόγους, που δείχνουν την προσπάθεια, που καταβάλλουν στην εργασία τους. Σύνθετες βαθμολογίες υπολογίστηκαν για κάθε υπό-παράγοντα παρακίνησης, ως το μέσο για τα σχετικά αντικείμενα κι έπειτα χρησιμοποιήθηκαν ως παρατηρούμενες μεταβλητές για κάθε λανθάνουσα μεταβλητή παρακίνησης.

Η 3^η ενότητα περιλαμβάνει 21 ερωτήσεις πενταβάθμιας κλίμακας Likert από 1-5 (1=Διαφωνώ απόλυτα, 2= Διαφωνώ, 3=Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ, 4=Συμφωνώ, 5=Συμφωνώ απόλυτα), σχετικά με την ψυχική ανθεκτικότητα, σύμφωνα με την μελέτη των Winwood, Colon & McEwen (2013). Συγκεκριμένα περιλαμβάνει 6 ερωτήσεις για τον παράγοντα «Ζώντας αυθεντικά», όπως π.χ. «Έχω σημαντικές βασικές αξίες που κρατάω στην εργασιακή μου ζωή», 4 ερωτήσεις για την «Δέσμευση στην εργασία», όπως π.χ. «Γενικά εκτιμώ αυτό που έχω στο εργασιακό μου περιβάλλον», 4 ερωτήσεις για την «Διαχείριση άγχους», όπως π.χ. «Έχω αναπτύξει μερικούς αξιόπιστους τρόπους για να χαλαρώσω όταν είμαι υπό πίεση στη δουλειά», 3 ερωτήσεις για την «Συνεργατική αλληλεπίδραση», όπως π.χ. «Συχνά ζητάω σχόλια, ώστε να μπορώ να βελτιώσω την απόδοση της εργασίας μου», 2 ερωτήσεις για την «Υγεία» όπως π.χ. «Έχω ένα καλό επίπεδο φυσικής κατάστασης» και 2 ερωτήσεις την «Δόμηση δικτύων», όπως π.χ. «Έχω ένα ισχυρό και αξιόπιστο δίκτυο υποστηρικτικών συναδέλφων στη δουλειά μου».

Οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου της παρούσας έρευνας, που αφορούν στη ψυχική ανθεκτικότητα, βασίστηκαν στο εργαλείο της έρευνας του «A practical Measure of Workplace Resilience» (Winwood et al., 2013), το οποίο περιείχε συνολικά 103 στοιχεία. Από αυτά τα στοιχεία, τα 45 ήταν δηλώσεις, οι οποίες θεωρούνται ότι αποτελούν παραδείγματα συμπεριφορών ψυχικής ανθεκτικότητας. Συμπεριλαμβάνονταν επίσης και ψυχομετρικά εργαλεία.

Η 4^η ενότητα περιλαμβάνει 15 ερωτήσεις επταβάθμιας κλίμακας Likert 1-7 (1=Διαφωνώ απόλυτα, 2= Διαφωνώ αρκετά, 3= Μάλλον διαφωνώ, 4=Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ, 5= Μάλλον συμφωνώ, 6=Συμφωνώ, 7=Συμφωνώ απόλυτα) σχετικά με την επίδραση της εργασίας. Συγκεκριμένα, περιλαμβάνει 6 ερωτήσεις σχετικά με την «Θετική επίδραση» όπως π.χ. «Η δουλειά μου έχει θετικό αντίκτυπο σε μεγάλο αριθμό ανθρώπων», 2 ερωτήσεις σχετικά με την «Αρνητική επίδραση» όπως π.χ. «Η δουλειά μου κάνει πραγματικά τη ζωή των άλλων χειρότερη», 3 ερωτήσεις σχετικά με τον «Σεβασμό άλλων για την εργασία» όπως π.χ. «Αισθάνομαι ότι οι άλλοι άνθρωποι εκτιμούν τη δουλειά μου/το έργο μου» και 4 ερωτήσεις σχετικά με τον παράγοντα «Αλληλεπίδραση με ανθρώπους που ωφελώ» όπως π.χ. «Η εργασία που περιλαμβάνει αλληλεπιδράσεις με ανθρώπους που επηρεάζονται από τη δουλειά μου».

Οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου της παρούσας έρευνας, οι οποίες αφορούν στην επίδραση της εργασίας, βασίζονται στο άρθρο του Grant, A.M. (2008) «The significance of task significance: Job performance effects, relational mechanisms, and boundary conditions, Journal

of applied psychology». Για να απαντηθεί το ερώτημα αν «η σημασία της εργασίας αυξάνει την απόδοση της εργασίας» διεξήχθησαν τρία παράλληλα πειράματα – έρευνες, οι οποίες εξέτασαν τα αποτελέσματα απόδοσης, τους σχεσιακούς μηχανισμούς και τις οριακές συνθήκες της σημασίας της εργασίας.

5.5 Αξιοπιστία-εγκυρότητα

Η αξιοπιστία των παραγόντων του ερωτηματολογίου ελέγχθηκε μέσω του δείκτη εσωτερικής συνέπειας Cronbach Alpha όπου ικανοποιητικές θεωρούνται οι τιμές άνω του 0,7, δείχνουν δηλαδή μία σταθερότητα στις μετρήσεις (McLeod, 2007).). Ο Πίνακας 3 παρουσιάζει τα αποτελέσματα της ανάλυσης αξιοπιστίας των παραγόντων της έρευνας με χρήση του συντελεστή Cronbach Alpha, όπου η αξιοπιστία ήταν υψηλή σε όλες τις περιπτώσεις με τιμές άνω του 0,7, πλην των παραγόντων «Δέσμευση στην εργασία» ($\alpha=0,448$) και «Συνεργατική αλληλεπίδραση» ($\alpha=0,402$). Συγκεκριμένα, ο παράγοντας «Εξωτερική παρακίνηση» έχει αξιοπιστία $\alpha=0,858$, η «Εσωτερική παρακίνηση» $\alpha=0,887$, η «Εργασιακή ευημερία» $\alpha=0,913$, ο παράγοντας «Ζώντας αυθεντικά» $\alpha=0,814$, η «Διαχείριση άγχους» $\alpha=0,818$, η «Υγεία» $\alpha=0,830$, η «Δόμηση δικτύων» $\alpha=0,907$, η «Ψυχική ανθεκτικότητα» $\alpha=0,873$, η «Θετική επίδραση» $\alpha=0,895$, η «Αρνητική επίδραση» $\alpha=0,932$, ο «Σεβασμός άλλων για την εργασία» $\alpha=0,798$ και η «Αλληλεπίδραση με ανθρώπους που ωφελώ» $\alpha=0,811$.

Πίνακας 3: Αποτελέσματα ανάλυσης αξιοπιστίας

| Παράγοντας | Ερωτήσεις | Cronbach Alpha |
|--------------------------------------|-----------------------|----------------|
| Εξωτερική παρακίνηση | A (1-10) | 0,858 |
| Εσωτερική παρακίνηση | A (11-16) | 0,887 |
| Εργασιακή ευημερία | B (1-9) | 0,913 |
| Ζώντας αυθεντικά | Γ (1-6) | 0,814 |
| Δέσμευση στην εργασία | Γ (7,8R,9,10R) | 0,448 |
| Διαχείριση άγχους | Γ (11-14) | 0,818 |
| Συνεργατική αλληλεπίδραση | Γ (15-17) | 0,402 |
| Υγεία | Γ (18-19) | 0,830 |
| Δόμηση δικτύων | Γ (20-21) | 0,907 |
| Ψυχική ανθεκτικότητα | Γ(1-7,8R,9,10R,11-21) | 0,873 |
| Θετική επίδραση | Δ (1-6) | 0,895 |
| Αρνητική επίδραση | Δ (7-8) | 0,932 |
| Σεβασμός άλλων για την εργασία | Δ (9-11) | 0,798 |
| Αλληλεπίδραση με ανθρώπους που ωφελώ | Δ (12-15) | 0,811 |

R: Αντίστροφη ερώτηση

Η εγκυρότητα των ερωτηματολογίων έχει εξασφαλιστεί από τους κατασκευαστές. Τα ερωτηματολόγιο της εργασιακής παρακίνησης, ψυχικής ανθεκτικότητας και επίδρασης εργασίας έχουν πιστοποιηθεί μέσω εγκυρότητας εννοιολογικής κατασκευής, δηλαδή ότι υπάρχουν διακριτές έννοιες μέσα στα ερωτηματολόγια, ενώ το ερωτηματολόγιο της εργασιακής ευημερίας έχει πιστοποιηθεί μέσω της εγκυρότητας περιεχόμενου, δηλαδή ότι καλύπτει τις διαφορετικές πτυχές της έννοιας που μελετάει (McLeod, 2013).

5.6 Στατιστική ανάλυση

Η κωδικοποίηση των δεδομένων έγινε στο Microsoft Office Excel 2016. Η στατιστική ανάλυση πραγματοποιήθηκε στο IBM SPSS 24. Οι κατηγορικές δημογραφικές μεταβλητές παρουσιάστηκαν με συχνότητες και ποσοστά ενώ οι ποσοτικές με ελάχιστη, μέγιστη τιμή, μέσο όρο και τυπική απόκλιση. Οι μεταβλητές κλίμακας Likert παρουσιάστηκαν με μέσο όρο και τυπική απόκλιση. Η Επαγωγική Στατιστική πραγματοποιήθηκε σε στάθμη σημαντικότητας 5% στους παράγοντες της έρευνας. Οι παράγοντες της έρευνας σχηματίστηκαν με χρήση του μέσου όρου των αντίστοιχων ερωτήσεων και μόνο στην περίπτωση ύπαρξης ικανοποιητικής αξιοπιστίας. Χρησιμοποιήθηκαν διαστήματα εμπιστοσύνης, οι παραμετρικοί έλεγχοι independent samples t-test (σύγκριση μέσων τιμών 2 ανεξάρτητων δειγμάτων), ANOVA (σύγκριση μέσων τιμών 3 ή περισσότερων ανεξάρτητων δειγμάτων) με Post hoc analysis LSD και οι μη παραμετρικοί Mann Whitney (σύγκριση διαμέσων τιμών 2 ανεξάρτητων δειγμάτων), Kruskal Wallis (σύγκριση διαμέσων τιμών 3 ή περισσότερων ανεξάρτητων δειγμάτων) με Post hoc analysis LSD και Spearman (συσχέτιση ποσοτικών μεταβλητών). Γενικότερα οι παραμετρικοί έλεγχοι χρησιμοποιήθηκαν σε μεγάλα δείγματα (άνω των 30) και σε δείγματα που ακολουθούν την κανονική κατανομή. Οι μη παραμετρικοί έλεγχοι χρησιμοποιήθηκαν σε μικρά δείγματα μη κανονικών μεταβλητών. Για την εύρεση προβλεπτικών παραγόντων χρησιμοποιήθηκε πολλαπλή γραμμική παλινδρόμηση (Field, 2017).

5.7 Ηθικά Ζητήματα

Οι συμμετέχοντες της έρευνας, εκπαιδευτικοί Ειδικής αγωγής, στο εισαγωγικό σημείωμα του ερωτηματολογίου, ενημερώθηκαν για τον σκοπό της έρευνας, ότι συμμετέχουν εθελοντικά, ανώνυμα και με την δική τους συγκατάθεση. Επίσης η έρευνα έλαβε έγκριση από τον αρμόδιο Πανεπιστημιακό Φορέα της ερευνήτριας και αρμόδιος καθηγητής την καθοδήγησε κατά την

διεκπεραίωση της. Γενικότερα τηρήθηκαν τα απαραίτητα ηθικά ζητήματα που σχετίζονται με την φύση της έρευνας και την ψυχολογία των συμμετεχόντων (BPS, 2014).

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας καταδεικνύονται αναλυτικά παρακάτω.

6.1 Μέσες τιμές και 95% διαστήματα εμπιστοσύνης των παραγόντων

Στον Πίνακα 4 παρουσιάζονται οι μέσες τιμές και τα 95% διαστήματα εμπιστοσύνης των παραγόντων της έρευνας που εμφάνισαν αποδεκτή αξιοπιστία. Δεδομένου της κλίμακας 1-7, προέκυψαν μέτρια επίπεδα εξωτερικής παρακίνησης (M.O.=3,95) και υψηλά εσωτερικής (M.O.=5,64). Η εργασιακή ευημερία αξιολογήθηκε υψηλά (M.O.=4,31, κλίμακα 0-6). Δεδομένου της κλίμακας 1-5, οι εκπαιδευτικοί της παρούσας έρευνας ζούν αυθεντικά στην εργασία τους (M.O.=3,83), διαχειρίζονται μέτρια το άγχος τους (M.O.=3,25), έχουν μέτρια προς υψηλά επίπεδα υγείας και ψυχικής ανθεκτικότητας (M.O.=3,50) και ανεπτυγμένα δίκτυα (M.O.=3,67). Επίσης δεδομένου της κλίμακας 1-7, η εργασία τους έχει θετική επίδραση στους άλλους (M.O.=5,40), δεν έχει αρνητική (M.O.=1,61), τους σέβονται οι άλλοι (M.O.=5,27) και αλληλεπιδρούν με ανθρώπους που ωφελούν (M.O.=5,37).

Πίνακας 4: Μέσες τιμές και 95% δ.ε. των παραγόντων της έρευνας

| Παράγοντες | M.O. | 95% δ.ε | Κλίμακα |
|--------------------------------------|------|--------------|---------|
| Εξωτερική παρακίνηση | 3,95 | [3,76, 4,14] | 1-7 |
| Εσωτερική παρακίνηση | 5,64 | [5,45, 5,82] | 1-7 |
| Εργασιακή ευημερία | 4,31 | [4,17, 4,46] | 0-6 |
| Ζώντας αυθεντικά | 3,83 | [3,71, 3,94] | 1-5 |
| Διαχείριση άγχους | 3,25 | [3,10, 3,40] | 1-5 |
| Υγεία | 3,50 | [3,35, 3,65] | 1-5 |
| Δόμηση δικτύων | 3,67 | [3,51, 3,82] | 1-5 |
| Ψυχική ανθεκτικότητα | 3,50 | [3,41, 3,59] | 1-5 |
| Θετική επίδραση | 5,40 | [5,27, 5,54] | 1-7 |
| Αρνητική επίδραση | 1,61 | [1,39, 1,83] | 1-7 |
| Σεβασμός άλλων για την εργασία | 5,27 | [5,11, 5,43] | 1-7 |
| Αλληλεπίδραση με ανθρώπους που ωφελώ | 5,37 | [5,22, 5,51] | 1-7 |

6.2 1^ο ερευνητικό ερώτημα

Υπάρχει συσχέτιση μεταξύ παρακίνησης και ανθεκτικότητας; Ποιοι παράγοντες της παρακίνησης μπορούν να προβλέψουν την ανθεκτικότητα;

Στον Πίνακα 5 παρουσιάζονται οι συσχετίσεις Spearman των παραγόντων της παρακίνησης με την ανθεκτικότητα, όπου εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ του παράγοντα «Εξωτερική παρακίνηση» και των παραγόντων της ανθεκτικότητας:

- «Ζώντας αυθεντικά» ($r_s(114)=0,333, p<0,01$)
- «Διαχείριση άγχους» ($r_s(114)=0,236, p<0,05$)
- «Ψυχική ανθεκτικότητα» ($r_s(114)=0,323, p<0,01$).

Επίσης, εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ του παράγοντα «Εσωτερική παρακίνηση» και των παραγόντων της ανθεκτικότητας:

- «Ζώντας αυθεντικά» ($r_s(115)=0,457, p<0,01$)
- «Διαχείριση άγχους» ($r_s(115)=0,220, p<0,05$)
- «Υγεία» ($r_s(115)=0,290, p<0,01$)
- «Δόμηση δικτύων» ($r_s(115)=0,259, p<0,01$)
- «Ψυχική ανθεκτικότητα» ($r_s(115)=0,389, p<0,01$)

Πίνακας 5: Συσχετίσεις Spearman των παραγόντων της παρακίνησης με την ανθεκτικότητα

| Παράγοντες | Εξωτερική παρακίνηση | | Εσωτερική παρακίνηση | |
|----------------------|----------------------|------------------|----------------------|------------------|
| | r_s (114) | P | r_s (115) | p |
| Ζώντας αυθεντικά | ,333** | <0,001 | ,457** | <0,001 |
| Διαχείριση άγχους | ,236* | 0,012 | ,220* | 0,018 |
| Υγεία | 0,153 | 0,105 | ,290** | 0,002 |
| Δόμηση δικτύων | 0,136 | 0,148 | ,259** | 0,005 |
| Ψυχική ανθεκτικότητα | ,323** | <0,001 | ,389** | <0,001 |

* $p<0,05$

** $p<0,01$

Ο Πίνακας 6 παρουσιάζει τα αποτελέσματα της πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή «Ζώντας αυθεντικά» και ανεξάρτητες τους παράγοντες που αφορούν την εργασιακή παρακίνηση. Παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική επίδραση των ανεξάρτητων μεταβλητών στην εξαρτημένη ($F(2,111)=22,933, p=0,026$) με ικανοποιητικό βαθμό προσαρμογής ($AdjR^2=0,280>0,250$). Συγκεκριμένα, στατιστικά σημαντική θεωρήθηκε η επίδραση της ανεξάρτητης μεταβλητής «Εξωτερική παρακίνηση» ($Beta=0,228, t=2,791, p=0,006$) και της «Εσωτερική παρακίνηση» ($Beta=0,446, t=5,473, p<0,001$). Το φαινόμενο της πολυσυγγραμμικότητας δεν παρατηρήθηκε ($VIF=1,043<10$).

Πίνακας 6: Αποτελέσματα πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή την «Ζώντας αυθεντικά»

| Εξαρτημένη μεταβλητή | R | R² | AdjR² | F (2,111) | p |
|-------------------------------|----------|----------------------|-------------------------|------------------|------------------|
| Ζώντας αυθεντικά | 0,541 | 0,292 | 0,280 | 22,933 | <0,001 |
| Ανεξάρτητες μεταβλητές | B | Beta | T | p | VIF |
| Σταθερά | 1,557 | - | 4,603 | <0,001 | - |
| Εξωτερική παρακίνηση | 0,136 | 0,228 | 2,791 | 0,006 | 1,043 |
| Εσωτερική παρακίνηση | 0,305 | 0,446 | 5,473 | <0,001 | 1,043 |

Ο Πίνακας 7 παρουσιάζει τα αποτελέσματα της πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή την «Διαχείριση άγχους» και ανεξάρτητες τους παράγοντες που αφορούν την εργασιακή παρακίνηση. Παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική επίδραση των ανεξάρτητων μεταβλητών στην εξαρτημένη ($F(2,111)=6,022$, $p=0,003$) με χαμηλό βαθμό προσαρμογής ($AdjR^2=0,082<0,250$). Συγκεκριμένα, στατιστικά σημαντική θεωρήθηκε η επίδραση της ανεξάρτητης μεταβλητής «Εξωτερική παρακίνηση» ($Beta=0,199$, $t=2,166$, $p=0,032$) και της «Εσωτερική παρακίνηση» ($Beta=0,204$, $t=2,214$, $p=0,029$).

Πίνακας 7: Αποτελέσματα πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή την «Διαχείριση άγχους»

| Εξαρτημένη μεταβλητή | R | R² | AdjR² | F (2,111) | p |
|-------------------------------|----------|----------------------|-------------------------|------------------|--------------|
| Διαχείριση άγχους | 0,313 | 0,098 | 0,082 | 6,022 | 0,003 |
| Ανεξάρτητες μεταβλητές | B | Beta | T | p | VIF |
| Σταθερά | 1,602 | - | 3,231 | 0,002 | - |
| Εξωτερική παρακίνηση | 0,154 | 0,199 | 2,166 | 0,032 | 1,043 |
| Εσωτερική παρακίνηση | 0,181 | 0,204 | 2,214 | 0,029 | 1,043 |

Ο Πίνακας 8 παρουσιάζει τα αποτελέσματα της πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή την «Υγεία» και ανεξάρτητες τους παράγοντες που αφορούν την εργασιακή παρακίνηση. Παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική επίδραση των ανεξάρτητων μεταβλητών στην εξαρτημένη ($F(2,111)=5,459$, $p=0,005$) με χαμηλό βαθμό προσαρμογής ($AdjR^2=0,073<0,250$). Συγκεκριμένα, στατιστικά σημαντική θεωρήθηκε η επίδραση της ανεξάρτητης μεταβλητής «Εσωτερική παρακίνηση» ($Beta=0,276$, $t=2,988$, $p=0,003$).

Πίνακας 8: Αποτελέσματα πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή την «Υγεία»

| Εξαρτημένη μεταβλητή | R | R² | AdjR² | F (2,111) | p |
|-------------------------------|----------|----------------------|-------------------------|------------------|--------------|
| Υγεία | 0,299 | 0,09 | 0,073 | 5,459 | 0,005 |
| Ανεξάρτητες μεταβλητές | B | Beta | T | p | VIF |
| Σταθερά | 1,884 | - | 3,775 | <0,001 | - |
| Εξωτερική παρακίνηση | 0,055 | 0,071 | 0,772 | 0,442 | 1,043 |
| Εσωτερική παρακίνηση | 0,245 | 0,276 | 2,988 | 0,003 | 1,043 |

Ο Πίνακας 9 παρουσιάζει τα αποτελέσματα της πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή «Δόμηση δικτύων» και ανεξάρτητες τους παράγοντες που αφορούν την εργασιακή παρακίνηση. Παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική επίδραση των ανεξάρτητων μεταβλητών στην εξαρτημένη ($F(2,111)=5,003$, $p=0,008$) με χαμηλό βαθμό προσαρμογής ($AdjR^2=0,083<0,250$). Συγκεκριμένα, στατιστικά σημαντική θεωρήθηκε η επίδραση της ανεξάρτητης μεταβλητής «Εσωτερική παρακίνηση» ($Beta=0,262$, $t=2,822$, $p=0,006$).

Πίνακας 9: Αποτελέσματα πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή την «Δόμηση δικτύων»

| Εξαρτημένη μεταβλητή | R | R² | AdjR² | F (2,111) | p |
|-------------------------------|----------|----------------------|-------------------------|------------------|--------------|
| Δόμηση δικτύων | 0,288 | 0,083 | 0,066 | 5,003 | 0,008 |
| Ανεξάρτητες μεταβλητές | B | Beta | T | p | VIF |
| Σταθερά | 2,005 | - | 3,767 | <0,001 | - |
| Εξωτερική παρακίνηση | 0,063 | 0,077 | 0,824 | 0,412 | 1,043 |
| Εσωτερική παρακίνηση | 0,247 | 0,262 | 2,822 | 0,006 | 1,043 |

Ο Πίνακας 10 παρουσιάζει τα αποτελέσματα της πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή την «Ψυχική ανθεκτικότητα» και ανεξάρτητες τους παράγοντες που αφορούν την εργασιακή παρακίνηση. Παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική επίδραση των ανεξάρτητων μεταβλητών στην εξαρτημένη ($F(2,111)= 17,404$, $p<0,001$) με χαμηλό βαθμό προσαρμογής ($AdjR^2=0,225<0,250$). Συγκεκριμένα, στατιστικά σημαντική θεωρήθηκε η επίδραση της ανεξάρτητης μεταβλητής «Εξωτερική παρακίνηση» ($Beta=0,243$, $t=2,879$, $p=0,005$) και της «Εσωτερική παρακίνηση» ($Beta=0,377$, $t=4,456$, $p<0,001$).

Πίνακας 10: Αποτελέσματα πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή την «Ψυχική ανθεκτικότητα»

| Εξαρτημένη μεταβλητή | R | R ² | AdjR ² | F (2,111) | p |
|-------------------------------|----------|----------------|-------------------|-----------|------------|
| Ψυχική ανθεκτικότητα | 0,489 | 0,239 | 0,225 | 17,404 | <0,001 |
| Ανεξάρτητες μεταβλητές | B | Beta | T | p | VIF |
| Σταθερά | 1,846 | - | 6,498 | <0,001 | - |
| Εξωτερική παρακίνηση | 0,118 | 0,243 | 2,879 | 0,005 | 1,043 |
| Εσωτερική παρακίνηση | 0,208 | 0,377 | 4,456 | <0,001 | 1,043 |

6.2 2^ο ερευνητικό ερώτημα

Υπάρχει συσχέτιση μεταξύ παρακίνησης και επίδρασης εργασίας; Ποιοι παράγοντες της παρακίνησης μπορούν να προβλέψουν την επίδραση της εργασίας;

Στον Πίνακα 11 συγκεντρώνονται οι συσχετίσεις Spearman των παραγόντων της παρακίνησης με την επίδραση της εργασίας, όπου εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ του παράγοντα «Εσωτερική παρακίνηση» και των παραγόντων της επίδρασης:

- «Εργασιακή ευημερία» ($r_s(115)=0,587, p<0,001$)
- «Θετική επίδραση» ($r_s(115)=0,443, p<0,001$)
- «Αρνητική επίδραση» ($r_s(115)=-0,328, p<0,001$)
- «Σεβασμός άλλων για την εργασία» ($r_s(115)=0,402, p<0,001$)
- «Αλληλεπίδραση με ανθρώπους που ωφελώ» ($r_s(115)=0,246, p<0,01$).

Επιπλέον η «Εξωτερική παρακίνηση» συσχετίστηκε θετικά με την «Εργασιακή ευημερία» ($r_s(115)=0,310, p=0,001$).

Πίνακας 11: Συσχετίσεις Spearman των παραγόντων της παρακίνησης με την επίδραση της εργασίας

| Παράγοντες | Εξωτερική παρακίνηση | | Εσωτερική παρακίνηση | |
|--------------------------------------|----------------------|-------|----------------------|--------|
| | r_s (114) | p | r_s (115) | p |
| Εργασιακή ευημερία | ,310** | 0,001 | ,587** | <0,001 |
| Θετική επίδραση | 0,073 | 0,439 | ,443** | <0,001 |
| Αρνητική επίδραση | 0,123 | 0,191 | -,328** | <0,001 |
| Σεβασμός άλλων για την εργασία | 0,110 | 0,246 | ,402** | <0,001 |
| Αλληλεπίδραση με ανθρώπους που ωφελώ | 0,054 | 0,567 | ,246** | 0,008 |

** $p<0,01$

Ο Πίνακας 12 παρουσιάζει τα αποτελέσματα της πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή «Εργασιακή ευημερία» και ανεξάρτητες τους παράγοντες που αφορούν την εργασιακή παρακίνηση. Παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική επίδραση των ανεξάρτητων

μεταβλητών στην εξαρτημένη ($F(2,111)=52,029$, $p<0,001$) με ικανοποιητικό βαθμό προσαρμογής ($AdjR^2=0,475>0,250$). Συγκεκριμένα, στατιστικά σημαντική θεωρήθηκε η επίδραση της ανεξάρτητης μεταβλητής «Εσωτερική παρακίνηση» ($Beta=0,657$, $t=9,427$, $p<0,001$).

Πίνακας 12: Αποτελέσματα πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή την «Εργασιακή ευημερία»

| Εξαρτημένη μεταβλητή | R | R² | AdjR² | F (2,111) | p |
|-------------------------------|----------|----------------------|-------------------------|------------------|------------------|
| Εργασιακή ευημερία | 0,696 | 0,484 | 0,475 | 52,029 | <0,001 |
| Ανεξάρτητες μεταβλητές | B | Beta | T | p | VIF |
| Σταθερά | 0,618 | | 1,657 | 0,100 | - |
| Εξωτερική παρακίνηση | 0,102 | 0,132 | 1,896 | 0,061 | 1,043 |
| Εσωτερική παρακίνηση | 0,578 | 0,657 | 9,427 | <0,001 | 1,043 |

Ο Πίνακας 13 παρουσιάζει τα αποτελέσματα της πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή «Θετική επίδραση» και ανεξάρτητες τους παράγοντες που αφορούν την εργασιακή παρακίνηση. Παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική επίδραση των ανεξάρτητων μεταβλητών στην εξαρτημένη ($F(2,111)=16,406$, $p<0,001$) με χαμηλό βαθμό προσαρμογής ($AdjR^2=0,214<0,250$). Συγκεκριμένα, στατιστικά σημαντική θεωρήθηκε η επίδραση της ανεξάρτητης μεταβλητής «Εσωτερική παρακίνηση» ($Beta=0,480$, $t=5,636$, $p<0,001$).

Πίνακας 13: Αποτελέσματα πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή την «Θετική επίδραση»

| Εξαρτημένη μεταβλητή | R | R² | AdjR² | F (2,111) | p |
|-------------------------------|----------|----------------------|-------------------------|------------------|------------------|
| Θετική επίδραση | 0,478 | 0,228 | 0,214 | 16,406 | <0,001 |
| Ανεξάρτητες μεταβλητές | B | Beta | T | p | VIF |
| Σταθερά | 3,284 | - | 8,030 | <0,001 | - |
| Εξωτερική παρακίνηση | -0,009 | -0,012 | -0,146 | 0,884 | 1,043 |
| Εσωτερική παρακίνηση | 0,379 | 0,480 | 5,636 | <0,001 | 1,043 |

Ο Πίνακας 14 παρουσιάζει τα αποτελέσματα της πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή την «Αρνητική επίδραση εργασίας σε άλλους» και ανεξάρτητες τους παράγοντες που αφορούν την εργασιακή παρακίνηση. Παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική επίδραση των ανεξάρτητων μεταβλητών στην εξαρτημένη ($F(2,111)=11,158$, $p<0,001$) με

χαμηλό βαθμό προσαρμογής ($AdjR^2=0,152<0,250$). Συγκεκριμένα, στατιστικά σημαντική θεωρήθηκε η επίδραση της ανεξάρτητης μεταβλητής «Εσωτερική παρακίνηση» ($Beta=-0,405$, $t=-4,578$, $p<0,001$). Η επίδραση της μεταβλητής «Εξωτερική παρακίνηση» δεν λήφθηκε υπόψιν καθώς δεν εντοπίστηκε σχέση και πιθανότατα οφείλεται σε λόγους προσαρμογής.

Πίνακας 14: Αποτελέσματα πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή την «Αρνητική επίδραση»

| Εξαρτημένη μεταβλητή | R | R² | AdjR² | F (2,111) | p |
|-------------------------------|----------|----------------------|-------------------------|------------------|------------------|
| Αρνητική επίδραση | 0,409 | 0,167 | 0,152 | 11,158 | <0,001 |
| Ανεξάρτητες μεταβλητές | B | Beta | T | p | VIF |
| Σταθερά | 3,820 | - | 5,363 | <0,001 | - |
| Εξωτερική παρακίνηση | 0,213 | 0,183 | 2,074 | 0,040 | 1,043 |
| Εσωτερική παρακίνηση | -0,536 | -0,405 | -4,578 | <0,001 | 1,043 |

Ο Πίνακας 15 παρουσιάζει τα αποτελέσματα της πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή την «Σεβασμός άλλων για την εργασία» και ανεξάρτητες τους παράγοντες που αφορούν την εργασιακή παρακίνηση. Παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική επίδραση των ανεξάρτητων μεταβλητών στην εξαρτημένη ($F(2,111)=8,994$, $p<0,001$) με χαμηλό βαθμό προσαρμογής ($AdjR^2=0,124<0,250$). Συγκεκριμένα, στατιστικά σημαντική θεωρήθηκε η επίδραση της ανεξάρτητης μεταβλητής «Εσωτερική παρακίνηση» ($Beta=0,364$, $t=4,046$, $p<0,001$).

Πίνακας 15: Αποτελέσματα πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή την «Σεβασμός άλλων για την εργασία»

| Εξαρτημένη μεταβλητή | R | R² | AdjR² | F (2,111) | p |
|--------------------------------|----------|----------------------|-------------------------|------------------|------------------|
| Σεβασμός άλλων για την εργασία | 0,373 | 0,139 | 0,124 | 8,994 | <0,001 |
| Ανεξάρτητες μεταβλητές | B | Beta | T | p | VIF |
| Σταθερά | 3,200 | - | 6,207 | <0,001 | - |
| Εξωτερική παρακίνηση | 0,031 | 0,038 | 0,423 | 0,673 | 1,043 |
| Εσωτερική παρακίνηση | 0,343 | 0,364 | 4,046 | <0,001 | 1,043 |

Ο Πίνακας 16 παρουσιάζει τα αποτελέσματα της πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή την «Αλληλεπίδραση με ανθρώπους που ωφελώ» και ανεξάρτητες τους παράγοντες που αφορούν την εργασιακή παρακίνηση. Παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική επίδραση των ανεξάρτητων μεταβλητών στην εξαρτημένη ($F(2,111)=3,783$, $p=0,026$) με χαμηλό

βαθμό προσαρμογής ($\text{AdjR}^2=0,047<0,250$). Συγκεκριμένα, στατιστικά σημαντική θεωρήθηκε η επίδραση της ανεξάρτητης μεταβλητής «Εσωτερική παρακίνηση» ($\text{Beta}=0,230$, $t=2,455$, $p=0,016$).

Πίνακας 16: Αποτελέσματα πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή την «Αλληλεπίδραση με ανθρώπους που ωφελώ»

| Εξαρτημένη μεταβλητή | R | R² | AdjR² | F (2,111) | p |
|--------------------------------------|----------|----------------------|-------------------------|------------------|--------------|
| Αλληλεπίδραση με ανθρώπους που ωφελώ | 0,253 | 0,064 | 0,047 | 3,783 | 0,026 |
| Ανεξάρτητες μεταβλητές | B | Beta | t | P | VIF |
| Σταθερά | 4,024 | - | 8,090 | <0,001 | - |
| Εξωτερική παρακίνηση | 0,051 | 0,067 | 0,715 | 0,476 | 1,043 |
| Εσωτερική παρακίνηση | 0,201 | 0,230 | 2,455 | 0,016 | 1,043 |

6.3 3^ο ερευνητικό ερώτημα

Τα δημογραφικά στοιχεία επηρεάζουν την στάση των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής ως προς την παρακίνηση;

Φύλο

Στον Πίνακα 17 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των ελέγχων independent samples t-test των παραγόντων της εργασιακής παρακίνησης ως προς το φύλο, όπου δεν εντοπίστηκε καμία στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση των μέσων τιμών με τους παράγοντες ($p \geq 0,525$).

Πίνακας 17: Έλεγχοι independent samples t-test των παραγόντων της εργασιακής παρακίνησης ως προς το φύλο

| Παράγοντες | t | df | p |
|----------------------|----------|-----------|----------|
| Εξωτερική παρακίνηση | -0,637 | 112 | 0,525 |
| Εσωτερική παρακίνηση | 0,200 | 97,448 | 0,842 |

Ηλικία

Στον Πίνακα 18 παρουσιάζονται οι συσχετίσεις Spearman των παραγόντων της εργασιακής παρακίνησης με την ηλικία, όπου εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική συσχέτιση με τον παράγοντα «Εξωτερική παρακίνηση» ($r_s(114)=-0,217$, $p<0,05$).

Πίνακας 18: Συσχετίσεις Spearman των παραγόντων της εργασιακής παρακίνησης με την ηλικία

| Παράγοντες | Ηλικία | | |
|----------------------|--------|----------------|--------------|
| | N | r _s | P |
| Εξωτερική παρακίνηση | 114 | -,217* | 0,020 |
| Εσωτερική παρακίνηση | 115 | -0,097 | 0,300 |

*p<0,05

Οικογενειακή κατάσταση

Στον Πίνακα 19 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα του ελέγχου Kruskal-Wallis των παραγόντων της εργασιακής παρακίνησης ως προς την οικογενειακή κατάσταση, όπου δεν εντοπίστηκε καμία στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση των μέσων βαθμίδων με τους παράγοντες ($p \geq 0,109$).

Πίνακας 19: Αποτελέσματα του ελέγχου Kruskal-Wallis των παραγόντων της εργασιακής παρακίνησης ως προς την οικογενειακή κατάσταση

| Παράγοντες | H(3) | P |
|----------------------|-------|-------|
| Εξωτερική παρακίνηση | 1,842 | 0,606 |
| Εσωτερική παρακίνηση | 6,063 | 0,109 |

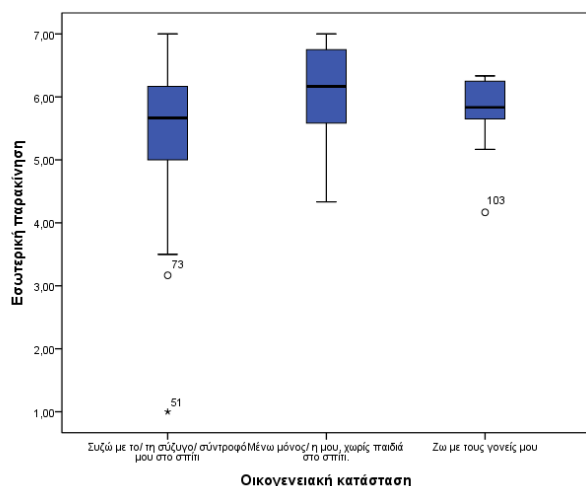
*Ομαδοποίηση κατηγοριών λόγω μικρού πληθυσμού δείγματος:

«Μένω μόνος-η μου, χωρίς παιδιά στο σπίτι/ Μένω μόνος-η μου, με παιδιά στο σπίτι»

Ωστόσο, ομαδοποιώντας τις κατηγορίες συζώ με τον σύντροφο μου στο σπίτι με και χωρίς παιδιά, προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στον παράγοντα «Εσωτερική παρακίνηση» ($H(2)=6,058$, $p=0,048$). Από τον Πίνακα 20 (Γράφημα 1) προκύπτει ότι στον συγκεκριμένο παράγοντα η μέση βαθμίδα των ατόμων που συζούν με σύντροφο στο σπίτι (M.B.=52,35) είναι στατιστικά μικρότερη ($adj.p=0,044$) από την αντίστοιχη όσων μένουν μόνοι τους χωρίς παιδιά στο σπίτι (M.B.=71,26).

Πίνακας 20: «Εσωτερική παρακίνηση» * Οικογενειακή κατάσταση, Kruskal Wallis

| Παράγοντας | Οικογενειακή κατάσταση | N | M.B. | H (2) | p |
|----------------------|---|----|-------|-------|--------------|
| Εσωτερική παρακίνηση | Συζώ με το/ τη σύζυγο/ σύντροφό μου στο σπίτι | 78 | 52,35 | 6,058 | 0,048 |
| | Μένω μόνος/ η μου, χωρίς παιδιά στο σπίτι. | 23 | 71,26 | | |
| | Ζω με τους γονείς μου | 12 | 59,92 | | |



Γράφημα 1: Boxplot, «Εσωτερική παρακίνηση» * Οικογενειακή κατάσταση

Ανώτερο επίπεδο εκπαίδευσης

Στον Πίνακα 21 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα του ελέγχου ANOVA των παραγόντων της εργασιακής παρακίνησης ως προς το ανώτερο επίπεδο εκπαίδευσης, όπου δεν εντοπίστηκε καμία στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση των μέσων τιμών με τους παράγοντες ($p \geq 0,448$).

Πίνακας 21: Αποτελέσματα του ελέγχου ANOVA των παραγόντων της εργασιακής παρακίνησης ως προς το ανώτερο επίπεδο εκπαίδευσης

| Παράγοντες | F (2,110) | P |
|----------------------|-----------|-------|
| Εξωτερική παρακίνηση | 0,808 | 0,448 |
| Εσωτερική παρακίνηση | 0,233 | 0,793 |

*Ομαδοποίηση κατηγοριών λόγω μικρού πληθυσμού δείγματος: «Διδακτορικό/Μεταδιδακτορικό»

Ώρες διδακτικού ωραρίου

Στον Πίνακα 22 παρουσιάζονται οι συσχετίσεις Spearman των παραγόντων της εργασιακής παρακίνησης με τις ώρες διδακτικού ωραρίου, όπου δεν εντοπίστηκε καμία στατιστικά σημαντική συσχέτιση με τους παράγοντες ($p \geq 0,225$).

Πίνακας 22: Συσχετίσεις Spearman των παραγόντων της εργασιακής παρακίνησης με τις ώρες διδακτικού ωραρίου

| Παράγοντες | Ώρες διδακτικού ωραρίου | | |
|----------------------|-------------------------|-------|-------|
| | N | r_s | P |
| Εξωτερική παρακίνηση | 111 | 0,117 | 0,225 |
| Εσωτερική παρακίνηση | 112 | 0,110 | 0,250 |

Έτη εργασίας ως εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής

Στον Πίνακα 23 παρουσιάζονται οι συσχετίσεις Spearman των παραγόντων της εργασιακής παρακίνησης με τα έτη εργασίας ως εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής, όπου εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική συσχέτιση με τον παράγοντα «Εξωτερική παρακίνηση» ($r_s(110)=-0,291$, $p<0,01$).

Πίνακας 23: Συσχετίσεις Spearman των παραγόντων της εργασιακής παρακίνησης με τα έτη εργασίας ως εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής

| Παράγοντες | Έτη εργασίας ως εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής | | |
|----------------------|--|---------|--------------|
| | N | r_s | P |
| Εξωτερική παρακίνηση | 109 | -,291** | 0,002 |
| Εσωτερική παρακίνηση | 110 | -0,019 | 0,847 |

** $p<0,01$

Τα δημογραφικά στοιχεία επηρεάζουν την ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής;

Φύλο

Στον Πίνακα 24 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των ελέγχων independent samples t-test των παραγόντων της ανθεκτικότητας ως προς το φύλο, όπου δεν εντοπίστηκε καμία στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση των μέσων τιμών με τους παράγοντες ($p\geq 0,428$).

Πίνακας 24: Έλεγχοι independent samples t-test των παραγόντων της ανθεκτικότητας ως προς το φύλο

| Παράγοντες | t | df | P |
|----------------------|--------|-----|-------|
| Ζώντας αυθεντικά | -0,539 | 113 | 0,591 |
| Διαχείριση άγχους | -0,206 | 113 | 0,837 |
| Υγεία | -0,124 | 113 | 0,901 |
| Δόμηση δικτύων | 0,09 | 113 | 0,928 |
| Ψυχική ανθεκτικότητα | -0,796 | 113 | 0,428 |

Ηλικία

Στον Πίνακα 25 παρουσιάζονται οι συσχετίσεις Spearman των παραγόντων της ανθεκτικότητας με την ηλικία, όπου δεν εντοπίστηκε καμία στατιστικά σημαντική συσχέτιση με τους παράγοντες ($p\geq 0,464$).

Πίνακας 25: Συσχετίσεις Spearman των παραγόντων της ανθεκτικότητας με την ηλικία

| Παράγοντες | Ηλικία | |
|----------------------|-------------|-------|
| | r_s (115) | P |
| Ζώντας αυθεντικά | -0,014 | 0,882 |
| Διαχείριση άγχους | 0,069 | 0,464 |
| Υγεία | -0,002 | 0,985 |
| Δόμηση δικτύων | 0,034 | 0,714 |
| Ψυχική ανθεκτικότητα | 0,009 | 0,925 |

Οικογενειακή κατάσταση

Στον Πίνακα 26 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των ελέγχων ANOVA και Kruskal-Wallis των παραγόντων της ανθεκτικότητας ως προς την οικογενειακή κατάσταση, όπου δεν εντοπίστηκε καμία στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση των μέσων τιμών και των μέσων βαθμίδων με τους παράγοντες ($p \geq 0,120$).

Πίνακας 26: Αποτελέσματα των ελέγχων ANOVA και Kruskal-Wallis των παραγόντων της ανθεκτικότητας ως προς την οικογενειακή κατάσταση

| Παράγοντες | Έλεγχος | Στατιστικό | P |
|----------------------|----------------|----------------|-------|
| Ζώντας αυθεντικά | Kruskal-Wallis | H(3)=5,824 | 0,120 |
| Διαχείριση άγχους | ANOVA | F(3,109)=0,918 | 0,435 |
| Υγεία | ANOVA | F(3,109)=0,483 | 0,694 |
| Δόμηση δικτύων | Kruskal-Wallis | H(3)=2,712 | 0,438 |
| Ψυχική ανθεκτικότητα | ANOVA | F(3,109)=1,154 | 0,331 |

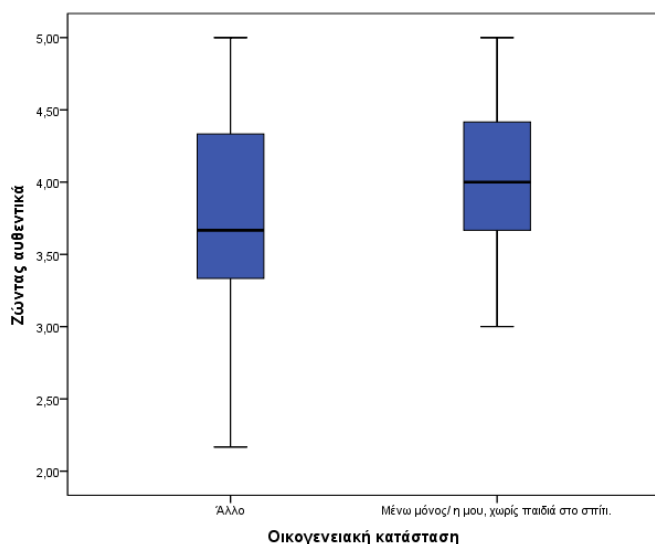
*Ομαδοποίηση κατηγοριών λόγω μικρού πληθυσμού δείγματος:

«Μένω μόνος-η μου, χωρίς παιδιά στο σπίτι/ Μένω μόνος-η μου, με παιδιά στο σπίτι»

Ωστόσο, διαφοροποιώντας τις ομαδοποιήσεις οι συμμετέχοντες που ζουν με τους γονείς τους εμφάνισαν μέση βαθμίδα (M.B.=38,29) στατιστικά μικρότερη ($U=381,5$, $p=0,036$) από τους υπόλοιπους (M.B.=59,22) στον παράγοντα «Ζώντας αυθεντικά» (Πίνακας 27, Γράφημα 2).

Πίνακας 27: «Ζώντας αυθεντικά» * Οικογενειακή κατάσταση, Mann Whitney

| Παράγοντας | Οικογενειακή κατάσταση | N | M.B. | U | p-value |
|------------------|------------------------|-----|-------|-------|--------------|
| Ζώντας αυθεντικά | Άλλο | 101 | 59,22 | 381,5 | 0,036 |
| | Ζω με τους γονείς μου | 12 | 38,29 | | |



Γράφημα 2: «Ζώντας αυθεντικά» * Οικογενειακή κατάσταση

Ανώτερο επίπεδο εκπαίδευσης

Στον Πίνακα 28 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των ελέγχων ANOVA και Kruskal-Wallis των παραγόντων της ανθεκτικότητας ως προς το ανώτερο επίπεδο εκπαίδευσης, όπου δεν εντοπίστηκε καμία στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση των μέσων τιμών και των μέσων βαθμίδων με τους παράγοντες ($p \geq 0,072$).

Πίνακας 28: Αποτελέσματα των ελέγχων ANOVA και Kruskal-Wallis των παραγόντων της ανθεκτικότητας ως προς το ανώτερο επίπεδο εκπαίδευσης

| Παράγοντες | Έλεγχος | Στατιστικό | P |
|----------------------|----------------|----------------|-------|
| Ζώντας αυθεντικά | ANOVA | F(2,110)=2,481 | 0,088 |
| Διαχείριση άγχους | Kruskal-Wallis | H(2)=4,542 | 0,103 |
| Υγεία | Kruskal-Wallis | H(2)=0,115 | 0,944 |
| Δόμηση δικτύων | Kruskal-Wallis | H(2)=2,352 | 0,308 |
| Ψυχική ανθεκτικότητα | ANOVA | F(2,110)=2,691 | 0,072 |

*Ομαδοποίηση κατηγοριών λόγω μικρού πληθυσμού δείγματος:

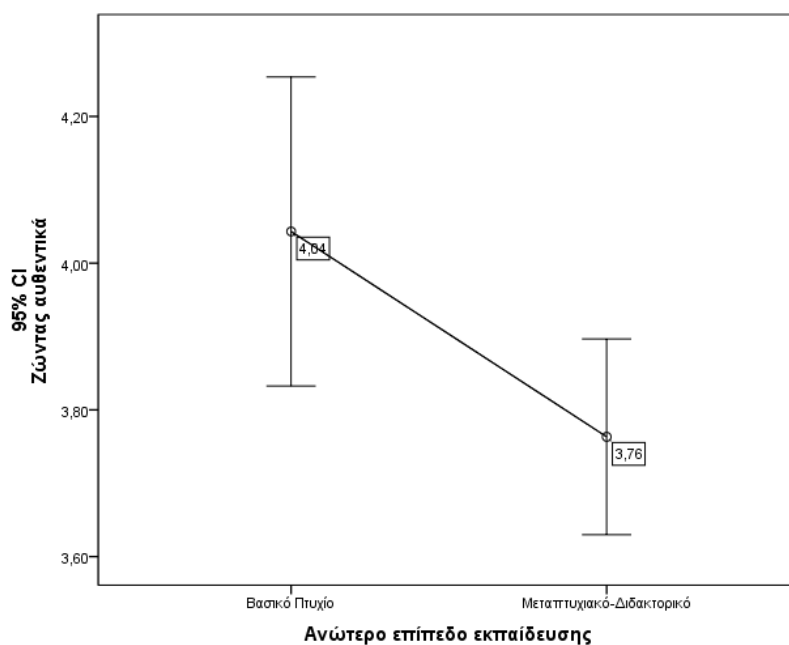
«Διδακτορικό/ Μεταδιδακτορικό»

Ωστόσο συγκρίνοντας τους συμμετέχοντες βασικού τίτλου σπουδών με τους υπόλοιπους προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές. Συγκεκριμένα στον παράγοντα «Ζώντας αυθεντικά», ο μέσος όρος των ατόμων με βασικό πτυχίο (M.O.=4,04) είναι στατιστικά μεγαλύτερος ($t(113)=2,091$, $p=0,039$) από τον αντίστοιχο των ατόμων με μεταπτυχιακό ή διδακτορικό (M.O.=3,76) (Πίνακας 29, Γράφημα 3). Παρόμοια στον παράγοντα «Ψυχική ανθεκτικότητα», ο μέσος όρος των ατόμων με βασικό πτυχίο (M.O.=3,69) είναι στατιστικά

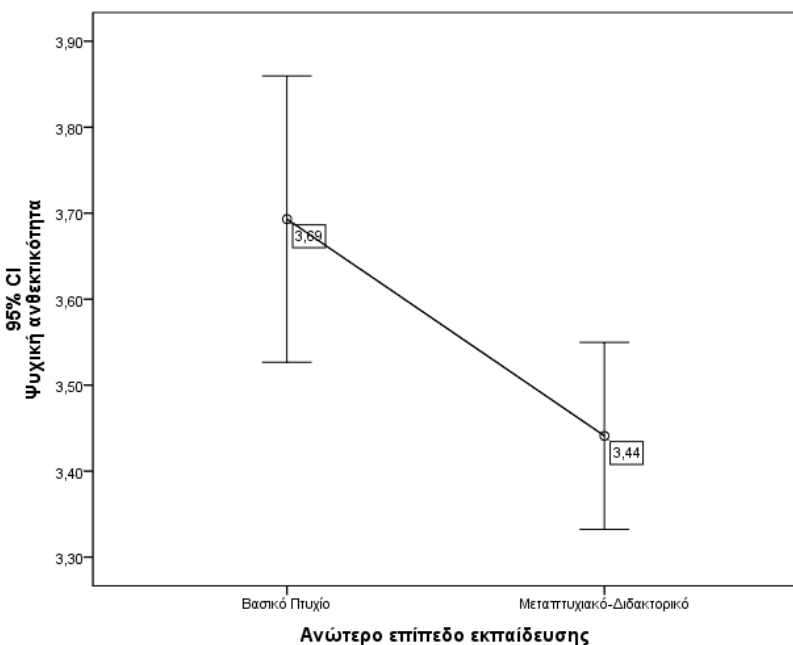
μεγαλύτερος ($t(113)=2,322, p=0,023$) από τον αντίστοιχο των ατόμων με μεταπτυχιακό ή διδακτορικό (Μ.Ο.=3,44) (Πίνακας 29, Γράφημα 4).

Πίνακας 29: Παράγοντες ανθεκτικότητας * Ανώτερο επίπεδο εκπαίδευσης, Independent samples t-test (στατιστικά σημαντικά)

| Παράγοντας | Επίπεδο εκπαίδευσης | N | Μ.Ο. | t (113) | P |
|----------------------|--------------------------|----|------|---------|--------------|
| Ζώντας αυθεντικά | Βασικό Πτυχίο | 27 | 4,04 | 2,091 | 0,039 |
| | Μεταπτυχιακό-Διδακτορικό | 88 | 3,76 | | |
| Ψυχική ανθεκτικότητα | Βασικό Πτυχίο | 27 | 3,69 | 2,322 | 0,023 |
| | Μεταπτυχιακό-Διδακτορικό | 88 | 3,44 | | |



Γράφημα 3: Error bars, «Ζώντας αυθεντικά» * Ανώτερο επίπεδο εκπαίδευσης



Γράφημα 4: Error bars, «Ψυχική ανθεκτικότητα» * Ανώτερο επίπεδο εκπαίδευσης

Ώρες διδακτικού ωραρίου

Στον Πίνακα 30 παρουσιάζονται οι συσχετίσεις Spearman των παραγόντων της ανθεκτικότητας με τις ώρες διδακτικού ωραρίου, όπου δεν εντοπίστηκε καμία στατιστικά σημαντική συσχέτιση με τους παράγοντες ($p \geq 0,086$).

Πίνακας 30: Συσχετίσεις Spearman των παραγόντων της ανθεκτικότητας με τις ώρες διδακτικού ωραρίου

| Παράγοντες | Ώρες διδακτικού ωραρίου | |
|----------------------|-------------------------|-------|
| | r_s (112) | P |
| Ζώντας αυθεντικά | 0,136 | 0,155 |
| Διαχείριση άγχους | 0,046 | 0,632 |
| Υγεία | 0,041 | 0,668 |
| Δόμηση δικτύων | -0,004 | 0,970 |
| Ψυχική ανθεκτικότητα | 0,164 | 0,086 |

Έτη εργασίας ως εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής

Στον Πίνακα 31 παρουσιάζονται οι συσχετίσεις Spearman των παραγόντων της ανθεκτικότητας με τα έτη εργασίας ως εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής, όπου εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική συσχέτιση με τους παράγοντες «Ζώντας αυθεντικά» ($r_s(110)=-0,244$, $p<0,05$) και «Ψυχική ανθεκτικότητα» ($r_s(110)=-0,292$, $p<0,01$).

Πίνακας 31: Συσχετίσεις Spearman των παραγόντων της ανθεκτικότητας με τα έτη εργασίας ως εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής

| Παράγοντες | Έτη εργασίας ως εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής | |
|----------------------|--|--------------|
| | r_s (110) | P |
| Ζώντας αυθεντικά | -0,244* | 0,010 |
| Διαχείριση άγχους | -0,109 | 0,259 |
| Υγεία | -0,055 | 0,572 |
| Δόμηση δικτύων | -0,049 | 0,612 |
| Ψυχική ανθεκτικότητα | -,292** | 0,002 |

** $p<0,01$

Τα δημογραφικά στοιχεία σχετίζονται με την εργασιακή ευημερία και την επίδραση της εργασίας των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής;

Φύλο

Στον Πίνακα 32 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των ελέγχων independent samples t-test των παραγόντων της εργασιακής ευημερίας και της επίδρασης της εργασίας ως προς το φύλο, όπου δεν εντοπίστηκε καμία στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση των μέσων τιμών με τους παράγοντες ($p\geq 0,420$).

Πίνακας 32: Έλεγχοι independent samples t-test των παραγόντων της εργασιακής ευημερίας και της επίδρασης της εργασίας ως προς το φύλο

| Παράγοντες | t | Df | P |
|--------------------------------------|-------|--------|-------|
| Εργασιακή ευημερία | -0,77 | 113 | 0,443 |
| Θετική επίδραση | 0,617 | 113 | 0,538 |
| Αρνητική επίδραση | 0,812 | 53,726 | 0,420 |
| Σεβασμός άλλων για την εργασία | 0,396 | 113 | 0,693 |
| Αλληλεπίδραση με ανθρώπους που ωφελώ | 0,694 | 113 | 0,489 |

Ηλικία

Στον Πίνακα 33 παρουσιάζονται οι συσχετίσεις Spearman των παραγόντων της εργασιακής ευημερίας και της επίδρασης της εργασίας με την ηλικία, όπου δεν εντοπίστηκε καμία στατιστικά σημαντική συσχέτιση με τους παράγοντες ($p \geq 0,368$).

Πίνακας 33: Συσχετίσεις Spearman των παραγόντων της εργασιακής ευημερίας και της επίδρασης της εργασίας με την ηλικία

| Παράγοντες | Ηλικία | |
|--------------------------------------|-------------|-------|
| | r_s (115) | P |
| Εργασιακή ευημερία | -0,085 | 0,368 |
| Θετική επίδραση | -0,042 | 0,659 |
| Αρνητική επίδραση | 0,042 | 0,653 |
| Σεβασμός άλλων για την εργασία | -0,021 | 0,820 |
| Αλληλεπίδραση με ανθρώπους που ωφελώ | 0,051 | 0,591 |

Οικογενειακή κατάσταση

Στον Πίνακα 34 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των ελέγχων ANOVA και Kruskal-Wallis των παραγόντων της εργασιακής ευημερίας και της επίδρασης της εργασίας ως προς την οικογενειακή κατάσταση, όπου εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση των μέσων βαθμίδων με τον παράγοντα «Αρνητική επίδραση» ($H(2)=6,986$, $p=0,030$) και μέσων τιμών στον παράγοντα «Αλληλεπίδραση με ανθρώπους που ωφελώ» ($F(2,110)=4,627$, $p=0,012$).

Πίνακας 34: Αποτελέσματα των ελέγχων ANOVA και Kruskal-Wallis των παραγόντων της εργασιακής ευημερίας και της επίδρασης της εργασίας ως προς την οικογενειακή κατάσταση

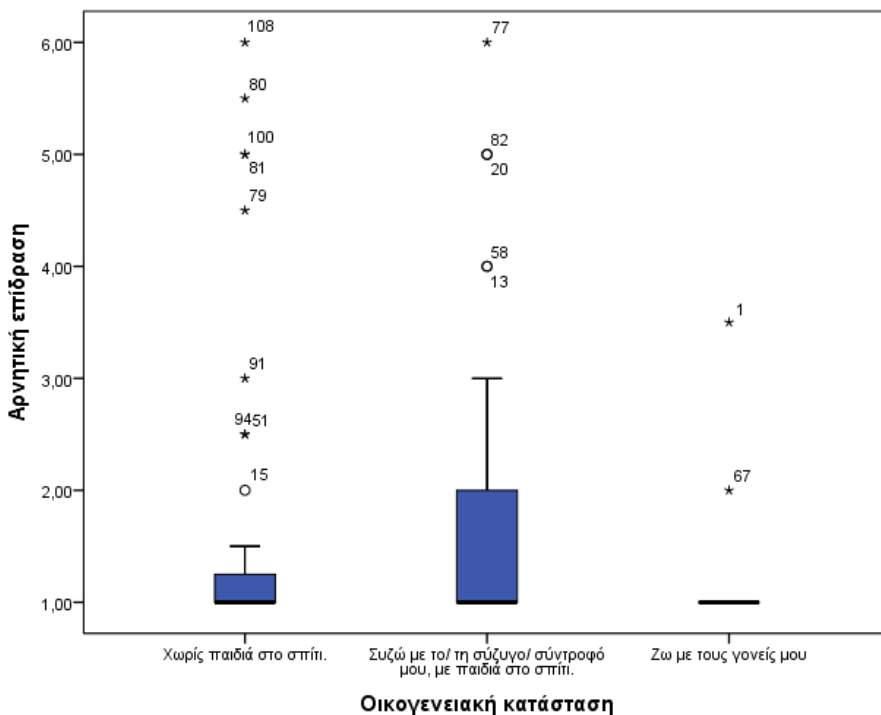
| Παράγοντες | Έλεγχος | Στατιστικό | p |
|--------------------------------------|----------------|------------------|--------------|
| Εργασιακή ευημερία | ANOVA | $F(2,110)=0,008$ | 0,993 |
| Θετική επίδραση | ANOVA | $F(2,110)=0,184$ | 0,832 |
| Αρνητική επίδραση | Kruskal-Wallis | $H(2)=6,986$ | 0,030 |
| Σεβασμός άλλων για την εργασία | ANOVA | $F(2,110)=0,134$ | 0,875 |
| Αλληλεπίδραση με ανθρώπους που ωφελώ | ANOVA | $F(2,110)=4,627$ | 0,012 |

Από τον Πίνακα 35 (Γράφημα 5) προκύπτει ότι στον παράγοντα «Αρνητική επίδραση» η μέση βαθμίδα των ατόμων που ζουν μόνοι τους ή με σύντροφο χωρίς παιδιά στο σπίτι ($M.B.=52,70$) είναι στατιστικά μικρότερη ($H(2)=6,986$, $p=0,030$) από τα άτομα που συζούν με σύντροφο με παιδιά στο σπίτι ($M.B.=65,83$).

Πίνακας 35: «Αρνητική επίδραση» * Οικογενειακή κατάσταση, Kruskal Wallis

| Παράγοντας | Οικογενειακή κατάσταση | N | M.B. | H (2) | p |
|------------|--|----|-------|-------|--------------|
| Αρνητική | Μόνος ή με σύντροφο, χωρίς παιδιά στο σπίτι. | 60 | 52,70 | 6,986 | 0,030 |

| | | | |
|----------|--|----|-------|
| επίδραση | Συζώ με το/ τη σύζυγο/ σύντροφό μου, με παιδιά στο σπίτι | 41 | 65,83 |
| | Ζω με τους γονείς μου | 12 | 48,33 |



Γράφημα 5: Boxplot, «Αρνητική επίδραση» * Οικογενειακή κατάσταση, Kruskal Wallis

Από τους Πίνακες 36-37 (Γράφημα 6), προκύπτει ότι στον παράγοντα «Αλληλεπίδραση με ανθρώπους που ωφελώ», ο μέσος όρος των ατόμων που συζούν με σύντροφο στο σπίτι (M.O.=5,10) είναι στατιστικά μικρότερος ($p=0,005$) από τον αντίστοιχο των ατόμων που ζουν μόνοι τους ή με σύντροφο χωρίς παιδιά στο σπίτι (M.O.=5,54)

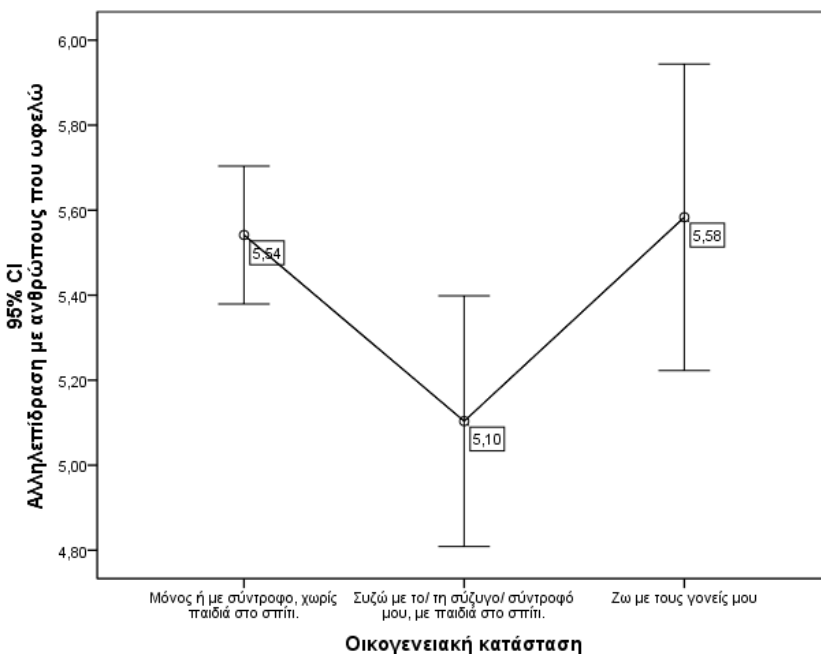
Πίνακας 36: «Αλληλεπίδραση με ανθρώπους που ωφελώ» * Οικογενειακή κατάσταση, ANOVA

| Παράγοντας | Οικογενειακή κατάσταση | N | M.O. | F (2,110) | p |
|--------------------------------------|--|----|------|-----------|--------------|
| Αλληλεπίδραση με ανθρώπους που ωφελώ | Μόνος ή με σύντροφο, χωρίς παιδιά στο σπίτι. | 60 | 5,54 | 4,627 | 0,012 |
| | Συζώ με το/ τη σύζυγο/ σύντροφό μου, με παιδιά στο σπίτι | 41 | 5,10 | | |
| | Ζω με τους γονείς μου | 12 | 5,58 | | |

Πίνακας 37: «Αλληλεπίδραση με ανθρώπους που ωφελώ» * Οικογενειακή κατάσταση, Post hoc analysis LSD

| Οικογενειακή κατάσταση (I) | Οικογενειακή κατάσταση (J) | Μέση διαφορά (I-J) | p |
|----------------------------|---|--------------------|--------------|
| Μόνος ή με σύντροφο, | Συζώ με το/ τη σύζυγο/ σύντροφό μου, με | ,43801* | 0,005 |

| | | | |
|---|---|-----------|--------------|
| χωρίς παιδιά στο σπίτι. | παιδιά στο σπίτι. Ζω με τους γονείς μου | -0,04167 | 0,861 |
| Συζώ με το/ τη σύζυγο/ σύντροφό μου, με παιδιά στο σπίτι. | Μόνος ή με σύντροφο, χωρίς παιδιά στο σπίτι. Ζω με τους γονείς μου | -,43801 * | 0,005 |
| Ζω με τους γονείς μου | Μόνος ή με σύντροφο, χωρίς παιδιά στο σπίτι. Συζώ με το/ τη σύζυγο/ σύντροφό μου, με παιδιά στο σπίτι. | 0,04167 | 0,861 |
| | | 0,47967 | 0,054 |



Γράφημα 6: Error bars, «Αλληλεπίδραση με ανθρώπους που ωφελώ» * Οικογενειακή κατάσταση.

Ανώτερο επίπεδο εκπαίδευσης

Στον Πίνακα 38 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των ελέγχων ANOVA και Kruskal-Wallis των παραγόντων της εργασιακής ευημερίας και της επίδρασης της εργασίας ως προς το ανώτερο επίπεδο εκπαίδευσης, όπου εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση των μέσων βαθμίδων με τον παράγοντα «Αρνητική επίδραση» ($H(2)=11,749$, $p=0,003<0,05$) και των μέσων τιμών με τον παράγοντα ($F(2,110)=3,403$, $p=0,037<0,05$).

Πίνακας 38: Αποτελέσματα των ελέγχων ANOVA και Kruskal-Wallis των παραγόντων της εργασιακής ευημερίας και της επίδρασης της εργασίας ως προς το ανώτερο επίπεδο εκπαίδευσης

| Παράγοντες | Έλεγχος | Στατιστικό | p |
|--------------------------------------|----------------|----------------|--------------|
| Εργασιακή ευημερία | ANOVA | F(2,110)=1,010 | 0,368 |
| Θετική επίδραση | ANOVA | F(2,110)=1,263 | 0,287 |
| Αρνητική επίδραση | Kruskal-Wallis | H(2)=11,749 | 0,003 |
| Σεβασμός άλλων για την εργασία | ANOVA | F(2,110)=0,314 | 0,731 |
| Αλληλεπίδραση με ανθρώπους που ωφελώ | ANOVA | F(2,110)=3,403 | 0,037 |

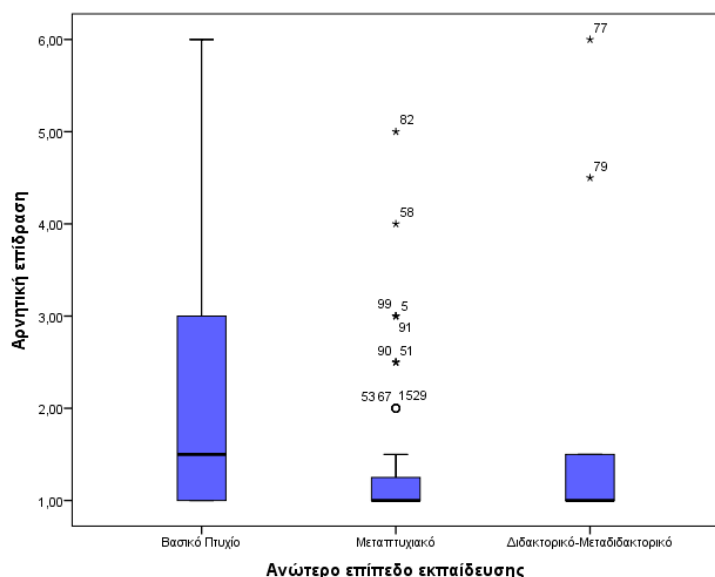
*Ομαδοποίηση κατηγοριών λόγω μικρού πληθυσμού δείγματος:

«Διδακτορικό/ Μεταδιδακτορικό»

Από τον Πίνακα 39 (Γράφημα 7) προκύπτει ότι στον παράγοντα «Αρνητική επίδραση» η μέση βαθμίδα των ατόμων που έχουν αποκτήσει το βασικό πτυχίο (M.B.= 74,06) είναι στατιστικά μεγαλύτερη (adj.p=0,002) από την αντίστοιχη εκείνων που έχουν επιπλέον μεταπτυχιακό (M.B.= 52,49).

Πίνακας 39: «Αρνητική επίδραση»* Ανώτερο επίπεδο εκπαίδευσης, Kruskal-Wallis

| Παράγοντας | Ανώτερο επίπεδο εκπαίδευσης | N | M.B. | H (2) | p |
|-------------------|-----------------------------|----|-------|--------|--------------|
| Αρνητική επίδραση | Βασικό Πτυχίο | 27 | 74,06 | 11,749 | 0,037 |
| | Μεταπτυχιακό | 75 | 52,49 | | |
| | Διδακτορικό-Μεταδιδακτορικό | 13 | 56,46 | | |



Γράφημα 7: Boxplot «Αρνητική επίδραση»* Ανώτερο επίπεδο εκπαίδευσης

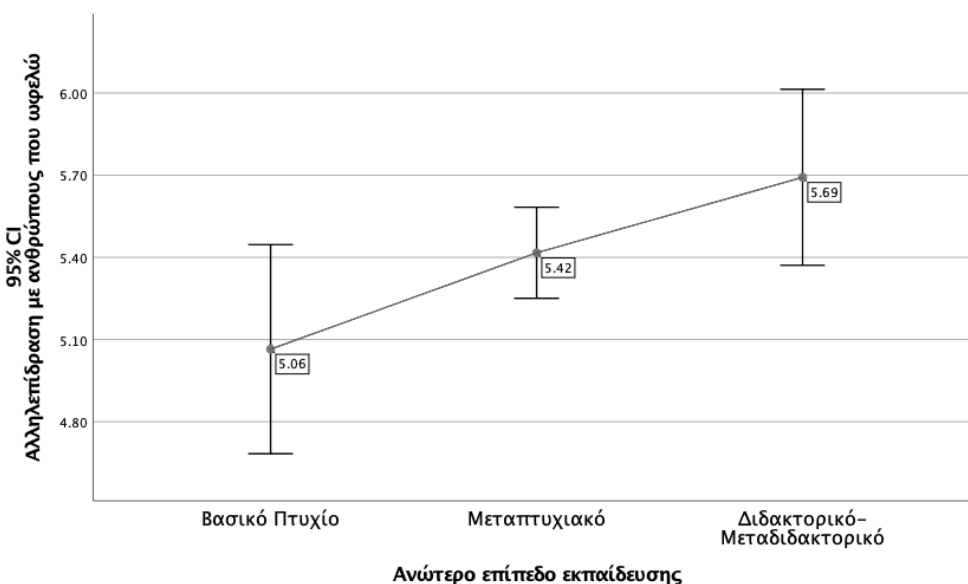
Από τους Πίνακες 40,41 (Γράφημα 8) προκύπτει ότι στον παράγοντα «Αλληλεπίδραση με ανθρώπους που ωφελώ» ο μέσος όρος των ατόμων με απόκτηση μόνο του βασικού πτυχίου (Μ.Ο.= 5,06) είναι στατιστικά μικρότερος από τον αντίστοιχο εκείνων που έχουν επιπλέον μεταπτυχιακό (Μ.Ο.= ,42, $p=0,044$) και διδακτορικό/μεταδιδακτορικό (Μ.Ο.=5,69, $p=0,017$).

Πίνακας 40: «Αλληλεπίδραση με ανθρώπους που ωφελώ»* Ανώτερο επίπεδο εκπαίδευσης, ANOVA

| Παράγοντας | Ανώτερο επίπεδο εκπαίδευσης | N | M.O. | F (2,110) | p |
|--------------------------------------|-----------------------------|----|------|-----------|--------------|
| Αλληλεπίδραση με ανθρώπους που ωφελώ | Βασικό Πτυχίο | 27 | 5,06 | 3,403 | 0,037 |
| | Μεταπτυχιακό | 75 | 5,42 | | |
| | Διδακτορικό-Μεταδιδακτορικό | 13 | 5,69 | | |

Πίνακας 41: Post hoc analysis LSD για «Αλληλεπίδραση με ανθρώπους που ωφελώ»* Ανώτερο επίπεδο εκπαίδευσης

| Παράγοντας | Ανώτερο επίπεδο εκπαίδευσης I | Ανώτερο επίπεδο εκπαίδευσης J | Μέση διαφορά (I-J) | p |
|--------------------------------------|-------------------------------|-------------------------------|--------------------|--------------|
| Αλληλεπίδραση με ανθρώπους που ωφελώ | Βασικό Πτυχίο | Μεταπτυχιακό | -,35185* | 0,044 |
| | | Διδακτορικό-Μεταδιδακτορικό | -,62749* | 0,017 |
| | Μεταπτυχιακό | Βασικό Πτυχίο | ,35185* | 0,044 |
| | | Διδακτορικό-Μεταδιδακτορικό | -0,27564 | 0,235 |
| Διδακτορικό-Μεταδιδακτορικό | Βασικό Πτυχίο | ,62749* | 0,017 | |
| | Μεταπτυχιακό | 0,27564 | 0,235 | |



Γράφημα 8: Errorbar «Αλληλεπίδραση με ανθρώπους που ωφελώ»* Ανώτερο επίπεδο εκπαίδευσης

Ώρες διδακτικού ωραρίου

Στον Πίνακα 42 παρουσιάζονται οι συσχετίσεις Spearman των παραγόντων της εργασιακής ευημερίας και της επίδρασης της εργασίας με τις ώρες διδακτικού ωραρίου, όπου εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική συσχέτιση με τον παράγοντα «Εργασιακή ευημερία» ($r_s(112)=0,201$, $p<0,05$).

Πίνακας 42: Συσχετίσεις Spearman των παραγόντων της εργασιακής ευημερίας και της επίδρασης της εργασίας με τις ώρες διδακτικού ωραρίου

| Παράγοντες | Ώρες διδακτικού ωραρίου | |
|--------------------------------------|-------------------------|--------------|
| | r_s (112) | P |
| Εργασιακή ευημερία | ,201* | 0,034 |
| Θετική επίδραση | 0,158 | 0,097 |
| Αρνητική επίδραση | -0,101 | 0,291 |
| Σεβασμός άλλων για την εργασία | 0,117 | 0,221 |
| Αλληλεπίδραση με ανθρώπους που ωφελώ | 0,012 | 0,902 |

* $p<0,05$

Έτη εργασίας ως εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής

Στον Πίνακα 43 παρουσιάζονται οι συσχετίσεις Spearman των παραγόντων της εργασιακής ευημερίας και της επίδρασης της εργασίας με τα έτη εργασίας ως εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής, όπου εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική συσχέτιση με τον παράγοντα «Αρνητική επίδραση εργασίας σε άλλους» ($r_s(110)=-0,188$, $p<0,05$).

Πίνακας 43: Συσχετίσεις Spearman των παραγόντων της εργασιακής ευημερίας και της επίδρασης της εργασίας με τα έτη εργασίας ως εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής

| Παράγοντες | Έτη εργασίας ως εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής | |
|--------------------------------------|--|--------------|
| | r_s (110) | p |
| Εργασιακή ευημερία | -0,138 | 0,150 |
| Θετική επίδραση | 0,029 | 0,76 |
| Αρνητική επίδραση | -,188* | 0,049 |
| Σεβασμός άλλων για την εργασία | 0,044 | 0,647 |
| Αλληλεπίδραση με ανθρώπους που ωφελώ | 0,136 | 0,157 |

* $p<0,05$

6.5.

6.6.

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η μελέτη της εργασιακής παρακίνησης, ευημερίας και επίδρασης όπως και της ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών της Ειδικής Αγωγής. Μελετήθηκε πως επηρεάζεται η στάση τους από το δημογραφικό και επαγγελματικό τους προφίλ και κατά πόσο η εργασιακή παρακίνηση μπορεί να αποτελέσει προβλεπτικό παράγοντα για την ανθεκτικότητα, την εργασιακή ευημερία και την επίδραση της εργασίας.

Το δείγμα αποτελούταν από 115 εκπαιδευτικούς, στην πλειοψηφία τους γυναίκες, μέσης ηλικίας 38 ετών, που συζούν με σύντροφο. Επιπλέον οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί είχαν μεταπτυχιακή εξειδίκευση, δήλωσαν ότι εργάζονται 21 ώρες κατά μέσο όρο και έχουν μέση εκπαιδευτική εμπειρία 6,5-7 έτη στην Ειδική αγωγή.

Αρχικά μελετήθηκε η εργασιακή παρακίνηση, λαμβάνοντας τις απόψεις τους για την εξωτερική και την εσωτερική παρακίνηση στην εργασία. Προέκυψε ότι, υπάρχει **μέτρια εξωτερική παρακίνηση**, ωστόσο οι εκπαιδευτικοί συμφώνησαν ότι στη δουλειά τους καταβάλλουν προσπάθεια γιατί τους κάνει να αισθάνονται περήφανοι για τον εαυτό τους και γιατί πρέπει να αποδείξουν στον εαυτό τους ότι μπορούν.

Παράλληλα, διαπιστώθηκε ότι η εργασιακή παρακίνηση οφείλεται πιο περισσότερο στην **εσωτερική παρακίνηση**, αφού **αξιολογήθηκε σε υψηλά επίπεδα**. Συγκεκριμένα, οι ερωτηθέντες συμφώνησαν ότι στη δουλειά τους καταβάλλουν προσπάθεια γιατί το να επενδύουν προσπάθεια σε αυτή τη δουλειά είναι σύμφωνο με τις προσωπικές τους αξίες, διότι το θεωρούν σημαντικό και έχει προσωπική σημασία για εκείνους. Επίσης, ανέφεραν ότι στη δουλειά τους καταβάλλουν προσπάθεια γιατί αισθάνονται καλά όταν η αποδοτική, γιατί το επάγγελμα τους είναι ενδιαφέρον και συναρπαστικό.

Ακολούθως μελετήθηκαν οι απόψεις τους για την εργασιακή ευημερία, η οποία **αξιολογήθηκε υψηλά**. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί πολύ συχνά νιώθουν υπερήφανοι για τη δουλειά που κάνουν, αισθάνονται ότι η εργασία τους τους εμπνέει, έχουν διάθεση να πάνε στη δουλειά τους, η οποία παράλληλα τους συναρπάζει. Ταυτόχρονα, συχνά νιώθουν ζωντάνια και δύναμη όταν εργάζονται, είναι ενθουσιασμένοι, αισθάνονται ενεργητικότητα, νιώθουν ευτυχημένοι όταν εργάζονται με εντατικούς ρυθμούς καθώς και είναι τελείως απορροφημένοι από την εργασία

τους. Γενικότερα οι εκπαιδευτικοί της παρούσας έρευνας **παρουσίασαν υψηλά επίπεδα εργασιακής ευημερίας.**

Η κατανομή των εκπαιδευτικών είναι ένας από τους κύριους παράγοντες που πρέπει να ληφθούν υπόψη στον προγραμματισμό της εργασίας των εκπαιδευτικών. Η έρευνα του ΟΟΣΑ διαπίστωσε ότι, σε πολλά συστήματα, τα λιγότερο προσόντα και λιγότερο έμπειροι δάσκαλοι τείνουν να συγκεντρώνονται στα πιο μειονεκτούντα σχολεία (OECD, 2018). Αρκετές ακαδημαϊκές εργασίες προτείνουν αναλυτικά πλαίσια για τη μέτρηση της ευημερίας των εκπαιδευτικών. Οι Van Horn et al (2004) διακρίνουν πέντε αναλυτικές διαστάσεις για την επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών: 1) συναισθηματική ευημερία, 2) κοινωνική ευημερία, 3) επαγγελματική ευημερία, 4) γνωστική ευεξία και 5) ψυχοσωματική ευεξία (Van Horn et al., 2004). Επίσης, οι Collie et al. (2012) προτείνουν την αξιολόγηση της εργασίας των εκπαιδευτικών που σχετίζεται με την ευημερία γύρω από διαστάσεις: 1) φόρτος εργασίας, 2) οργανωτική ευημερία και 3) αλληλεπίδραση με μαθητές. Σε αυτό το μοντέλο, η ευημερία του φόρτου εργασίας σχετίζεται με ζητήματα σχετικά με τον φόρτο εργασίας και τη σχετική πίεση. Η οργανωτική ευημερία σχετίζεται με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το σχολείο ως οργανισμό, συμπεριλαμβανομένης της αντίληψης για το σχολείο την ηγεσία και η κουλτούρα προς τους δασκάλους και τη διδασκαλία. Η ευημερία αλληλεπίδρασης μαθητών σχετίζεται με τις αλληλεπιδράσεις των δασκάλων με τους μαθητές (Collie et al., 2013). Αν και τόσο οι Van Horn όσο και οι Collie et al. διακρίνουν πολλαπλές διαστάσεις, είναι σημαντικό να επισημανθεί ότι τα υψηλά επίπεδα εργασιακής ευημερίας σχετίζονται με όλους τους παραπάνω τομείς.

Σε επόμενο βήμα μελετήθηκε η **ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής**, μέσω συγκεκριμένων παραγόντων, το αν ζουν αυθεντικά, την δέσμευση στην εργασία, την διαχείριση του άγχους τους, την συνεργατική τους αλληλεπίδραση, την υγεία τους και την δόμηση των δικτύων.

Αρχικά, αναδείχθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί **ζουν σε μεγάλο βαθμό αυθεντικά** στην εργασία τους. Συγκεκριμένα, πράγματι έχουν σημαντικές βασικές αξίες που κρατάνε στην εργασιακή τους ζωή, η δουλειά που κάνουν ταιριάζει απόλυτα με τις προσωπικές τους αξίες και πεποιθήσεις καθώς και βοηθά στην εκπλήρωση της αίσθησης του σκοπού τους στη ζωή. Επίσης, ο χώρος εργασίας τους είναι κάπου όπου νιώθουν ότι ανήκουν, γνωρίζουν τις προσωπικές τους δυνάμεις και τις χρησιμοποιούν τακτικά στη δουλειά τους και είναι σε θέση να αλλάξουν τη διάθεσή τους στη

δουλειά όταν χρειάζεται. Έπειτα, αναφορικά για την δέσμευση στην εργασία τους, συμφώνησαν ότι **εκτιμούν το εργασιακό τους περιβάλλον**. Ακόμη, αναδείχθηκε ότι, σε γενικότερα επίπεδα, μπορούν **μέτρια να διαχειρίζονται το άγχος τους**. Ξεχώρισε, όμως, η δήλωση τους σχετικά με το ότι είναι προσεκτικοί για να διασφαλίσουν ότι η δουλειά τους δεν θα κυριαρχήσει στην προσωπική τους ζωή. Αναφορικά με την **συνεργατική τους αλληλεπίδραση**, προέκυψε ότι οι συμμετέχοντες είναι πολύ πρόθυμοι να αναγνωρίσουν την προσπάθεια και τις επιτυχίες των άλλων στον χώρο εργασίας τους και ότι δίνουν σημασία στο να βοηθούν ή να βοηθιούνται από τους συναδέλφους τους. Επιπλέον, **η υγεία τους είναι σε μέτρια προς καλά επίπεδα**. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί τείνουν να συμφωνήσουν ότι έχουν ένα καλό επίπεδο φυσικής κατάστασης και ότι είναι προσεκτικοί στο να τρώνε καλά και υγιεινά. Ταυτόχρονα, φαίνεται πως είναι **αποτελεσματικοί στη δόμηση δικτύων**, αφού συμφώνησαν ότι έχουν φίλους στη δουλειά στους οποίους μπορούν να βασιστούν για να τους υποστηρίξουν όταν το χρειαστούν και ότι έχουν ένα ισχυρό και αξιόπιστο δίκτυο υποστηρικτικών συναδέλφων στη δουλειά τους.

Το γενικότερο συμπέρασμα είναι ότι η **ψυχική ανθεκτικότητα** των εκπαιδευτικών είναι σε ικανοποιητικά επίπεδα, γεγονός που απορρέει κυρίως από το γεγονός ότι ζουν αυθεντικά στην εργασία τους, δομούν δίκτυα αλληλεπιδρούν συνεργατικά, και έχουν καλή υγεία. Σύμφωνα με τους Benjamin και Black (2012), η ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής βρίσκεται σε ικανοποιητικά επίπεδα όταν λειτουργούν σε υποστηρικτικό περιβάλλον με δυναμικά δίκτυα συνεργασίας. Αυτοί οι παράγοντες επηρεάζουν τη ζωή και τις αντιδράσεις ενός εκπαιδευτικού στις προκλήσεις. Η ανθεκτικότητα είναι μια «επιτυχημένη προσαρμογή» σε στρεσογόνα γεγονότα (Zautra et al., 2009, σελ. 4). Αν οι δάσκαλοι ειδικής αγωγής μπορούν να ανταποκρίνονται συνεχώς με ευελιξία με την πάροδο του χρόνου, είναι πιο πιθανό να παραμείνουν στη διδασκαλία και να ευδοκιμήσουν. Αυτό απαιτεί όμως υποστήριξη από το εκπαιδευτικό αλλά και οικογενειακό περιβάλλον, ώστε να υπάρξουν ισχυρά δίκτυα αλληλεπίδρασης (Belknap & Taymans, 2015).

Στη συνέχεια μελετήθηκε η **επίδραση που έχει η εργασία**. Η μελέτη πραγματοποιήθηκε μέσω τεσσάρων παραγόντων, της θετικής και αρνητικής επίδρασης της εργασίας σε άλλους, του σεβασμού άλλων για την εργασία και της αλληλεπίδρασης με ανθρώπους που ωφελούν.

Αρχικά, διαφάνηκε ότι τείνουν να **πιστεύουν ότι υπάρχει θετική επίδραση** της εργασίας τους στους άλλους. Δηλαδή, οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι γνωρίζουν τη σημαντική θετική επίδραση

που έχει η δουλειά τους στους άλλους και ότι έχουν καλή επίγνωση των τρόπων μέσω των οποίων η δουλειά τους ωφελεί άλλους ανθρώπους. Ταυτόχρονα, συμφωνούν ότι η δουλειά τους κάνει πραγματικά τη ζωή των άλλων καλύτερη, ότι επιδρούν θετικά στους άλλους στο χώρο της δουλειάς τους σε τακτική βάση, όπως και ότι η δουλειά τους έχει θετικό αντίκτυπο σε μεγάλο αριθμό ανθρώπων. Με τις παραπάνω δηλώσεις συμφωνούν και οι απόψεις τους **για την αρνητική επίδραση της εργασίας**, αφού οι ερωτηθέντες **διαφώνησαν** αρκετά ότι υπάρχει αυτή η πτυχή. Συγκεκριμένα, διαφωνούν αρκετά ότι η δουλειά τους έχει αρνητικές επιπτώσεις σε πολλούς ανθρώπους ή ότι και κάνει πραγματικά τη ζωή των άλλων χειρότερη. Παράλληλα, προέκυψε ότι, οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν πως **υπάρχει σεβασμός από άλλους** για την εργασία τους. Οι ερωτηθέντες δήλωσαν ότι αισθάνονται πως οι άλλοι άνθρωποι τους σέβονται λόγω της δουλειάς τους, εκτιμούν τη δουλειά τους ή το έργο τους και τη συμβολή τους στη δουλειά. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν πως **υπάρχει αλληλεπίδραση με ανθρώπους που ωφελούν**. Πιο συγκεκριμένα, οι συμμετέχοντες συμφώνησαν ότι η δουλειά τους περιλαμβάνει μεγάλο βαθμό αλληλεπίδρασης με ανθρώπους που επωφελούνται από αυτή, ότι κατά την εργασία τους συχνά επικοινωνούν με ανθρώπους που επηρεάζονται από τη δουλειά τους, ότι η εργασία τους απαιτεί να ξοδεύουν πολύ χρόνο με ανθρώπους που επωφελούνται από την εργασία τους και περιλαμβάνει αρκετές αλληλεπιδράσεις.

Το γενικότερο συμπέρασμα είναι ότι η εργασία τους **έχει θετική επίδραση σε άλλους ανθρώπους, ότι οι άλλοι σέβονται την εργασία τους και ότι οι εκπαιδευτικοί συχνά αλληλεπιδρούν με άτομα που επωφελούνται από την εργασία τους**. Η βιβλιογραφία για την ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών λέει ότι οι ανθεκτικοί δάσκαλοι αισθάνονται μια κλήση ή ορισμένοι το περιγράφουν ως μια πνευματική σύνδεση με την εργασία τους και έχουν επίσης ισχυρή αίσθηση της ευθύνης και του ελέγχου στις τάξεις τους. Οι εκπαιδευτικοί με υψηλή ανθεκτικότητα τείνουν να αναφέρουν θετική επίδραση από την εργασία τους (Brunetti, 2006 · Gu & Day, 2007). Μελέτες για την ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών έχουν διαπιστώσει ότι οι ανθεκτικοί δάσκαλοι τείνουν έχουν ισχυρά δίκτυα υποστήριξης και θετικές σχέσεις με μαθητές, όπως ήδη αναφέρθηκε. Τα θετικά δίκτυα ενισχύονται ακόμα περισσότερο όταν οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ότι οι μαθητές και οι συνεργάτες τους επωφελούνται από την εργασία τους και αντιλαμβάνονται την προσπάθειά τους (Brunetti, 2006 · Gu & Day, 2007 · Kilgallon et al., 2008).

Στο 1^ο ερευνητικό ερώτημα μελετήθηκε αν τα δημογραφικά στοιχεία επηρεάζουν τη στάση των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής ως προς την παρακίνηση. Προέκυψε ότι, όσο μεγαλύτεροι είναι ηλικιακά οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα έτη εμπειρίας στην ειδική αγωγή τόσο μικρότερη εξωτερική παρακίνηση υπάρχει, δηλαδή η προσπάθεια που καταβάλλουν στην εργασία τους οφείλεται λιγότερο από εξωτερικούς παράγοντες ή παρόμοια μεγαλύτερη εξωτερική παρακίνηση έχουν οι νεότεροι εκπαιδευτικοί μικρότερης εμπειρίας στην ειδική αγωγή. Ακόμη, υψηλότερα επίπεδα εσωτερικής παρακίνησης εμφάνισαν όσοι μένουν μόνοι τους, χωρίς παιδιά σε σπίτι.

Οι δάσκαλοι που εργάζονται σε μειονεκτούντα σχολεία αντιμετωπίζουν περισσότερες προκλήσεις από τους συναδέλφους σε σχολεία που δεν βρίσκονται σε μειονεκτική θέση, αφού τα σχολεία αυτά εξυπηρετούν μαθητές που προέρχονται από χαμηλό κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο, που μπορεί να έχουν ειδικές μαθησιακές ανάγκες ή/και να είναι χαμηλά σε ακαδημαϊκές επιδόσεις. Έτσι, εάν οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν την απαραίτητη εμπειρία ή τα προσόντα για να ασχοληθούν με αυτές τις προκλήσεις, τα κίνητρα και η δέσμευσή τους στο επάγγελμα μπορεί να επηρεαστούν και να δηλώσουν χαμηλή εργασιακή ευημερία. Αυτό είναι ιδιαίτερα δύσκολο για τους αρχάριους δασκάλους καθώς μπορούν να βρεθούν σε μια κατάσταση όπου η πρώτη τους διδακτική εργασία είναι η πιο δύσκολη στην επαγγελματική τους σταδιοδρομία (Viac & Fraser, 2020). Παρ' όλα αυτά, οι νέοι εκπαιδευτικοί που υποστηρίζονται από ένα προσωπικό υποστήριξης που παρέχει σημαντικούς παράγοντες αντιμετώπισης κινδύνου ή προστασίας για αρχάριους ειδικούς παιδαγωγούς που είναι νέοι στις ρουτίνες, τις απαιτήσεις και τις καθημερινές λειτουργίες ενός σχολείου, εμφανίζουν μεγαλύτερη ανθεκτικότητα από εκπαιδευτικούς με εμπειρία, και λειτουργούν πιο θετικά στις προκλήσεις, έχοντας περισσότερα κίνητρα. (Benjamin & Black, 2012).

Όπως αναφέρουν, ένας δεύτερος τύπος εσωτερικών κινήτρων είναι η εσωτερική ρύθμιση. Η εσωτερική ρύθμιση περιγράφει έναν τύπο εσωτερικού κανονισμού που εξακολουθεί να είναι αρκετά ελεγχόμενος επειδή οι άνθρωποι εκτελούν τέτοιες ενέργειες με το αίσθημα πίεσης για να αποφύγουν την ενοχή ή το άγχος ή για να επιτύχουν βελτιώσεις του εγώ. Με άλλα λόγια, η ενδορρύθμιση αντιπροσωπεύει ρύθμιση μέσω της ενδεχόμενης αυτοεκτίμησης. Κλασική φόρμα της εισαγωγής είναι η εμπλοκή του εγώ, στην οποία ένα άτομο εκτελεί μια πράξη προκειμένου να ενισχύσει ή να διατηρήσει την αυτοεκτίμηση και το αίσθημα αξίας. Αν και ο κανονισμός είναι εσωτερικός του ατόμου, οι ενσωματωμένες συμπεριφορές δεν βιώνονται ως πλήρως μέρος του

εαυτού και επομένως εξακολουθούν να έχουν μια επίδραση. Μια πιο αυτόνομη ή αυτοκαθορισμένη μορφή εξωγενούς κινήτρου είναι ρύθμιση μέσω της ταυτοποίησης. Εδώ, το άτομο έχει ταυτιστεί με την προσωπική σημασία μιας συμπεριφοράς και έτσι έχει αποδεχθεί τη ρύθμισή της ως τη δική του (Ryan & Deci, 2000). Είναι λοιπόν δυνατόν, οι νέοι εκπαιδευτικοί που μένουν μόνοι τους, να μην επηρεάζονται από την ταυτοποίηση τρίτων και να βασίζονται εντελώς στην εσωτερική τους ρύθμιση.

Στο **2^ο ερευνητικό ερώτημα** μελετήθηκε αν τα δημογραφικά στοιχεία επηρεάζουν την ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής. Από τη μελέτη προέκυψε ότι, οι εκπαιδευτικοί που ζουν μόνοι με τους γονείς τους ζουν λιγότερο αυθεντικά στην εργασία τους, δηλαδή δεν έχουν μεταφέρει όλες τις αξίες και τις προσωπικές τους πεποιθήσεις στην εργασία. Όπως ήδη αναφέρθηκε (Ryan & Deci, 2000), οι εκπαιδευτικοί που επηρεάζονται από την ταυτοποίηση τρίτων, είναι πιθανόν να μην βασίζονται στην εσωτερική τους ρύθμιση. Παρόμοια, χαμηλότερα επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας και αυθεντικής ζωής στην εργασία παρουσίασαν οι εκπαιδευτικοί μεταπτυχιακής εξειδίκευσης σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς βασικού τίτλου σπουδών και οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα έτη εμπειρίας στην ειδική αγωγή. Το εύρημα αυτό δεν συμφωνεί με τα αντίστοιχα άλλων ερευνών, όπου γενικότερα οι εκπαιδευτικοί με περισσότερες γνώσεις και εκπαίδευση, μπορούν να χρησιμοποιούν περισσότερο τα εργαλεία ενίσχυσης της ψυχικής ανθεκτικότητας και αντιμετώπισης κινδύνου (Viac & Fraser, 2020).

Στο **3^ο ερευνητικό ερώτημα** μελετήθηκε αν τα δημογραφικά στοιχεία επηρεάζουν την εργασιακή ευημερία και την επίδραση της εργασίας των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής. Προέκυψε ότι, εκπαιδευτικοί που συζούν με σύντροφο και παιδιά στο σπίτι θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι η εργασία τους επηρεάζει αρνητικά άλλους και ότι αλληλεπιδρούν λιγότερο με άτομα που επωφελούνται από την εργασία τους. Πιθανότατα τα αρνητικά αυτά στοιχεία να οφείλονται στο ότι είναι περισσότερο αφοσιωμένοι στην οικογενειακή τους ζωή. Αν και το πιθανότερο να είναι ότι οι σύντροφοι και τα παιδιά επηρεάζουν την εσωτερική τους ρύθμιση (Ryan & Deci, 2000), έρευνα του 1989 φανερώνει ότι ο εργασιακός ρόλος των εκπαιδευτικών επηρεάζει αρνητικά τον οικογενειακό τους ρόλο, καθώς οι υποχρεώσεις και τα συναισθήματα αλληλοεπηρεάζονται (Pajak & Blase, 1989). Παράλληλα οι εκπαιδευτικοί με τουλάχιστον μεταπτυχιακή εξειδίκευση θεωρούν σε μικρότερο βαθμό ότι υπάρχει αρνητική επίδραση της εργασίας τους σε άλλους και σε μεγαλύτερο βαθμό ότι υπάρχει αλληλεπίδραση με

ανθρώπους που ωφελούν. Διαφαίνεται ότι το υψηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης οδηγεί σε μία πιο θετική στάση για την εργασία, καθώς οι εκπαιδευτικοί με περισσότερη εκπαίδευση, γνωρίζουν πώς να αντιμετωπίσουν τις εμπλεκόμενες και συγκρουόμενες καταστάσεις (Viac & Fraser, 2020). Ακόμη, εκπαιδευτικοί που εργάζονται περισσότερες διδακτικές ώρες εμφάνισαν υψηλότερα επίπεδα εργασιακής ευημερίας. Τέλος, έμπειροι εκπαιδευτικοί με περισσότερα έτη εργασίας αισθάνθηκαν πιο σίγουροι για την εργασία τους καθώς διαφώνησαν περισσότερο ότι η εργασία τους επηρεάζει αρνητικά άλλους. Αυτό δείχνει ότι ο μεγαλύτερος όγκος εργασίας και η εμπειρία κάνει τους εκπαιδευτικούς να θεωρούν ότι η εργασία τους έχει περισσότερες θετικές συνέπειες στους άλλους. Αν και το εργασιακό βάρος και τα πολλά χρόνια υπηρεσίας επηρεάζουν αρνητικά την ικανοποίηση από την εργασία, οι πιο έμπειροι εκπαιδευτικοί δίνουν έμφαση στις στρατηγικές που αναπτύσσουν για να ανταπεξέλθουν στο εργασιακό βάρος, οι οποίες τους βοηθούν στο να είναι αφοσιωμένοι και να αναζητούν υψηλά εργασιακά στάνταρντ (CooperGibson, 2018).

Στο **4^ο ερευνητικό ερώτημα** μελετήθηκε ποιοι παράγοντες της παρακίνησης μπορούν να προβλέψουν την ανθεκτικότητα. Αναδείχθηκε ότι, όσο πιο πολύ καταβάλλουν προσπάθεια στην εργασία τους οι εκπαιδευτικοί λόγω εξωτερικής παρακίνησης, τόσο πιο πολύ ζουν αυθεντικά, διαχειρίζονται καλύτερα το άγχος τους και έχουν καλύτερη ψυχική ανθεκτικότητα. Παράλληλα, όσο πιο πολύ καταβάλλουν προσπάθεια στην εργασία τους οι εκπαιδευτικοί λόγω εσωτερικής παρακίνησης, τόσο πιο πολύ ζουν αυθεντικά, ξέρουν να διαχειρίζονται το άγχος τους, αξιολογούν σε καλύτερα επίπεδα την υγεία τους, την επίτευξη δόμησης δικτύων καθώς και την ψυχική τους ανθεκτικότητα. **Διαφαίνεται δηλαδή ότι η εσωτερική παρακίνηση αποτελεί σημαντικό προβλεπτικό παράγοντα σε όλες τις διαστάσεις της ψυχικής ανθεκτικότητας** ενώ η εξωτερική σε ορισμένους. Όπως αναφέρθηκε ήδη, η εσωτερική και εξωτερική παρακίνηση, η οποία προκύπτει από το να έχεις κίνητρο σημαίνει να σε παρακινεί να κάνεις κάτι. Ένα άτομο που δεν νιώθει καμία ώθηση ή έμπνευση για δράση δεν χαρακτηρίζεται ως χωρίς κίνητρα, ενώ κάποιος που είναι ενεργοποιημένος προς έναν σκοπό θεωρείται παρακινημένος. Συνεπώς η εσωτερική παρακίνηση δίνει σκοπό, ενώ η εξωτερική παρακίνηση αποτελεί απλά κίνητρο (Ryan & Deci, 2000).

Στο **5^ο ερευνητικό ερώτημα** μελετήθηκε αν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ παρακίνησης και επίδρασης εργασίας καθώς και ποιοι παράγοντες της παρακίνησης μπορούν να προβλέψουν την

επίδραση της εργασίας. Αναδείχθηκε ότι, πιο πολύ καταβάλλουν προσπάθεια στην εργασία τους οι εκπαιδευτικοί λόγω εσωτερικής παρακίνησης, τόσο μεγαλύτερη εργασιακή ευημερία έχουν πιο πολύ πιστεύουν ότι υπάρχει θετική επίδραση της εργασίας τους σε άλλους, σεβασμός των άλλων για την εργασία τους και αλληλεπίδραση με ανθρώπους που ωφελούν. Διαφαίνεται δηλαδή ότι **μόνο η εσωτερική παρακίνηση είναι θετικός προβλεπτικός παράγοντας της εργασιακής ευημερίας και της θετικής επίδρασης της εργασίας και όχι η εξωτερική.** Προηγούμενες έρευνες έχουν δείξει ότι η σχέση μεταξύ εγγενών κινήτρων και απόδοσης στην εργασία είναι ασθενέστερη όταν τα κίνητρα συνδέονται άμεσα με την απόδοση και ισχυρότερη όταν συνδέονται έμμεσα με την απόδοση (Cerasoli et al., 2014). Τα σχετικά μικρά μεγέθη επιδράσεων για τις συσχετίσεις μεταξύ εξωγενών κινήτρων και αποτελεσμάτων των εργαζομένων υποδηλώνουν ότι οι αρνητικές επιδράσεις των εξωτερικών κινήτρων είναι μέτριες, ωστόσο είναι σχεδόν ομοίμορφα μη προβλεπτικές. Τα δεδομένα μας συνάδουν με την ευρέως διαδεδομένη πεποίθηση ότι το εσωτερικό κίνητρο έχει μεγαλύτερη επιρροή στην απόδοση από το εξωτερικό κίνητρο (Gerhart & Fang, 2014).

Περιορισμοί-Προτάσεις

Τα αποτελέσματα της έρευνας είναι γενικεύσιμα για πληθυσμό παρόμοιο με αυτό του δείγματος, δηλαδή για εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, μέσης ηλικίας 38 ετών, γυναίκες, σε έγγαμη οικογενειακή κατάσταση, με μεταπτυχιακή εξειδίκευση, που εργάζονται 21 ώρες κατά μέσο όρο και έχουν μέση εκπαιδευτική εμπειρία 6,5-7 έτη στην Ειδική αγωγή. Το μέγεθος του δείγματος δεν ήταν επαρκώς μεγάλο για την χρήση παραμετρικών ελέγχων σε κάθε περίπτωση και την εξασφάλιση της απαραίτητης στατιστικά ισχύος. Επιπλέον, σε 2 παράγοντες της ψυχικής ανθεκτικότητας και συγκεκριμένα στην «Δέσμευση στην εργασία» και στην «Συνεργατική αλληλεπίδραση» εντοπίστηκε προβληματική αξιοπιστία.

Προτείνεται μελλοντική έρευνα με μέγεθος του δείγματος τουλάχιστον 300 εκπαιδευτικών, ανάλογο του μεγέθους του δείγματος και χρήση στρωματοποιημένης δειγματοληψίας για μεγαλύτερη αντιπροσωπευτικότητα. Το ερωτηματολόγιο της παρούσας έρευνας μπορεί να επανεξεταστεί για την εγκυρότητα του και να διορθωθεί με χρήση Παραγοντικής ανάλυσης στον Ελληνικό πληθυσμό.

Σύνοψη

Οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής έδειξαν υψηλά επίπεδα εσωτερικής παρακίνησης και μέτρια εξωτερικής. Ικανοποιητική ήταν η ψυχική ανθεκτικότητα μέσω της αυθεντικής ζωής στην εργασία, δόμησης δικτύων, συνεργατικής αλληλεπίδρασης και ικανοποιητικής υγείας. Παρατηρήθηκε υψηλή εργασιακή ευημερία, με την εργασία των εκπαιδευτικών να έχει θετική επίδραση σε άλλους ανθρώπους, οι οποίοι ανταποδίδουν με σεβασμό και υψηλή αλληλοεπίδραση.

Οι μεγαλύτεροι ηλικιακά εκπαιδευτικοί με περισσότερα έτη εμπειρίας στην ειδική αγωγή εμφάνισαν μικρότερη εξωτερική παρακίνηση. Υψηλότερα επίπεδα εσωτερικής παρακίνησης εμφάνισαν όσοι μένουν μόνοι τους, χωρίς παιδιά σε σπίτι. Οι εκπαιδευτικοί που ζουν μόνοι με τους γονείς τους ζούν λιγότερο αυθεντικά στην εργασία τους. Παρόμοια, χαμηλότερα επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας και αυθεντικής ζωής στην εργασία παρουσίασαν οι εκπαιδευτικοί μεταπτυχιακής εξειδίκευσης και οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα έτη εμπειρίας στην ειδική αγωγή. Ωστόσο, το υψηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης οδήγησε σε μία πιο θετική στάση για την εργασία. Έμπειροι εκπαιδευτικοί με περισσότερα έτη εργασίας αισθάνθηκαν πιο σίγουροι για την εργασία τους καθώς διαφώνησαν περισσότερο ότι η εργασία τους επηρεάζει αρνητικά άλλους. Εκπαιδευτικοί που εργάζονται περισσότερες διδακτικές ώρες εμφάνισαν υψηλότερα επίπεδα εργασιακής ευημερίας. Οι εκπαιδευτικοί που συζούν με σύντροφο και παιδιά στο σπίτι είχαν πιο αρνητική στάση για την εργασία τους.

Η εσωτερική παρακίνηση αποτέλεσε σημαντικό προβλεπτικό παράγοντα σε όλες τις πτυχές της ψυχικής ανθεκτικότητας ενώ η εξωτερική σε ορισμένους. Η εσωτερική παρακίνηση αναδείχτηκε μοναδικός θετικός προβλεπτικός παράγοντας της εργασιακής ευημερίας και της θετικής επίδρασης της εργασίας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ:

Ξένη Βιβλιογραφία:

Armstrong, M., & Taylor, S. (2014). *Armstrong's Handbook of Human Resource Management Practice* (13th ed.). London: Kogan Page.

Belknap, B., & Taymans, J. (2015). Risk and Resilience in Beginning Special Education Teachers. *The Journal of Special Education Apprenticeship (JOSEA)*, 4(1).

Benjamin, T.L., & Black, R.S. (2012). Resilience Theory: Risk and Protective Factors for Novice Special Education Teachers Resilience Theory: Risk and Protective Factors for Novice Special Education Teachers. *Journal of the American Academy of Special Education Professionals*, (Spring-Summer).

British Psychological Society. (2014). *BPS Code of Human Research Ethics* (2nd ed.). <https://www.bps.org.uk/news-and-policy/bps-code-human-research-ethics-2nd-edition-2014>

Brunetti, G. J. (2006). Resilience under fire: Perspectives on the work of experienced, inner city high school teachers in the United States. *Teaching and Teacher Education*, 22, pp. 812–825.

Camilleri, E. (2007). Antecedents affecting public service motivation. *Personal Review*, 36(3), 356-377.

Castro, A. J., Kelly, J., & Shih, M. (2010). Resilience strategies for new teachers in high-needs areas. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 622–629. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.09.010>

Cerasoli, C. P., Nicklin, J. M., & Ford, M. T. (2014). Intrinsic motivation and extrinsic incentives jointly predict performance: A 40-year meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 140(4), pp. 980-1008.

Cohler, B. J. (1987). Adversity, resilience, and the study of lives. In E. J. Anthony & B. J. Cohler (Eds.), *The invulnerable child* (pp. 363–424). Guilford Press.

Cohen L., Manion L. & Morrison K. (2007). *Research Methods in Education*. New York: Routledge Falmer.

Collie, R. J., Shapka, J. D., & Perry, N. E. (2012). School climate and social–emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), pp. 1189-1204.

CooperGibson. (2018). *Exploring teacher workload: qualitative research* . UK Department of Education.

Creswell, J.W. (2013) *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. 4th Edition, SAGE Publications, Inc., London.

Deci, L. E., Vallerand, R. L., Pelletier, L. G., Ryan, R. M., (1991). Motivation and Education: The Self-Determination Perspective. *Educational Psychologist*, 26(3&4), 325-346.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development and health. *Canadian Psychology*, 49(3), 182–185.
[doi:10.1037/a0012801](https://doi.org/10.1037/a0012801).

Dülker, A.P., & Terzi, A.R. (2020). Correlation Between Special Education Teachers' Teaching Motivation and Job Satisfaction. In *Advances in Social Science Research* (pp. 204-223). ST. KLIMENT OHRIDSKI UNIVERSITY PRESS SOFIA.

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

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

Fergus, S. and Zimmerman, M.A. (2005) Adolescent resilience: A framework for understanding healthy development in the face of risk. *Annual Review of Public Health*, 26, 399-419.
doi:10.1146/annurev.publhealth.26.021304.144357.

Field, A. (2017). *Discovering Statistics Using IBM SPSS (5th edition)*. Sage Publications Ltd.
Floyd J Fowler, Jr. (2014). *Survey Research Methods*. BOSTON: Sage Publications.

Gagné, M., Forest, J., Vansteenkiste, M., Crevier-Braud, L., van den Broeck, A., Aspeli, A. K., Westbye, C. (2014). The Multidimensional Work Motivation Scale: Validation evidence in seven languages and nine countries. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 24(2), 178–196. [doi:10.1080/1359432x.2013.877892](https://doi.org/10.1080/1359432x.2013.877892)

Garnezy, N., Masten, A. S., & Tellegen, A. (1984). The study of stress and competence in children: A building block for developmental psychopathology. *Child Development*, 55(1), 97–111. <https://doi.org/10.2307/1129837>.

Gerhart, B., & Fang, M. (2014). Pay for (individual) performance: Issues, claims, evidence and the role of sorting effects. *Human Resource Management Review*, 24, pp. 41-52.

Grant, A. M. (2008). The significance of task significance: Job performance effects, relational mechanisms, and boundary conditions. *Journal of Applied Psychology*, 93(1), 108–124. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.93.1.108>

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

Henderson, N., & Milstein, M. M. (2008). Σχολεία που προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα. Επμ. Χ. Χατζηαργύρου. Μτφρ. Β. Βασσάρα. Αθήνα: Τυπωθήτω

Herzberg, F. (1968). One More Time: How Do You Motivate Employees? *Best of Harvard Business Review*, January 2003, pp. 3-11.

Jackson, D., Firtko, A. and Edenborough, M. (2007) Personal Resilience as a Strategy for Surviving and Thriving in the Face of Workplace Adversity: A Literature Review. *Journal of Advanced Nursing*, 60, 1-9. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1365-2648.2007.04412.x>

Kilgallon, P., Maloney, C., & Lock, G. (2008). Early childhood teachers' sustainment in the classroom. *Australian Journal of Teacher Education*, 33(2), pp. 41-54.

Kreitner, R., Kinick, A., & Buelens, M. (1999). *Organizational Behavior*. London: McGraw-Hill.

Latham, G., & Locke, E. (1979). Goal Setting-A Motivational Technique That Works. *Organizational Dynamics*, Vol. 8, No 2, pp. 68-80.

Latham, G., & Locke, E. (1991). Self-Regulation through Goal Setting. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, Vol. 50, No 2, pp. 212-247.

Lepore, S. J., & Revenson, T. A. (2006). Resilience and Posttraumatic Growth: Recovery, Resistance, and Reconfiguration. In L. G. Calhoun & R. G. Tedeschi (Eds.), *Handbook of posttraumatic growth: Research & practice* (pp. 24–46). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Locke, E., (1976), “The nature and causes of job satisfaction” In: M. Dunette (Ed.), *Handbook of industrial and organizational psychology* (pages 1297-1349). Chicago: Rand McNally.

Luthar, S.S., & Cicchetti, D. (2000). The construct of resilience: Implications for interventions and social policies. *Development and Psychopathology*, 12 (4), 857-885.

Lyubomirsky, S., & Della Porta, M. D. (2010). Boosting happiness, buttressing resilience: Results from cognitive and behavioral interventions. In J. W. Reich, A. J. Zautra, & J. S. Hall (Eds.), *Handbook of adult resilience* (pp. 450–464). The Guilford Press.

Maslow, A.H. (1943). A Theory of human motivation. *Psychological Review*.

Masten, A. S., Best, K. M., & Garmezy, N. (1990). Resilience and Development: Contributions from the Study of Children Who Overcome Adversity. *Development and Psychopathology*, 2, 425-444. <https://doi.org/10.1017/S0954579400005812>

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

Masten, A. S., Cutuli, J. J., Herbers, J. E., & Reed, M.-G. J. (2009). Resilience in development. In S. J. Lopez & C. R. Snyder (Eds.), *Oxford handbook of positive psychology* (pp. 117–131). Oxford University Press.

Masten, A. S., & Motti-Stefanidi, F. (2008). Understanding and promoting resilience in children: promotive and protective processes in schools. In T. Gutkin and C. Reynolds, editors. *The handbook of school psychology*. Fourth edition. Wiley, New York, New York, USA, in press.

Maughan, B. (1988). School experiences as risk/protective factors. In Rutter, M. (Ed.) *Studies of psychosocial risk* (200-220). New York : Press Syndicate of the University of Cambridge.

McClelland, D.C. (1995). *Studies in Managing Motivation*. East Norwalk, Appleton Century Crafts.

McLaughlin, M.W. & J.E. Talbert, “How the World of Students and Teachers Challenges Policy Coherence,” in Fuhrman, S.H. (ed.), *Designing Coherent Education Policy: Improving the System*. San Francisco: Jossey-Bass, 1993.

McLeod, S. A., (2007). *What is reliability?* Simply Psychology.

McLeod, S. A. (2013). *What is validity?* Simply Psychology.

Miner, J. (2005). *Organizational Behavior 1, Essential Theories of Motivation and Leadership*. New York: M.E. Sharpe.

Montana, J.P., Charnov, H.B. (2005). *Μάνατζμεντ*. Αθήνα, Εκδόσεις: Κλειδάριθμος.

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

OECD. (2018). *Effective Teacher Policies : Insights from PISA*. Paris: OECD Publishing.

Available at: <https://www.oecd.org/education/effective-teacher-policies-9789264301603-en.htm>.

- Pajak , E., & Blase, J.J. (1989). The Impact of Teachers' Personal Lives on Professional Role Enactment: A Qualitative Analysis. *American Educational Research Journal*, 26(2), pp. 282-310.
- Rutter, M. (1987). Psychosocial Resilience and Protective Mechanisms. *American Journal of Orthopsychiatry*, 57, 316-331. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1939-0025.1987.tb03541.x>
- Rutter, M. (2006). Implications of resilience concepts for scientific understanding. *Annals of the New York Academy of Science*, 1094, 1-12.
- Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, pp. 54-64.
- Steers, R.M., Mowday, R.T., & Shapiho, D.L. (2004). The future of work motivation theory. *Academy of Management Review*, 29(3), 379-389.
- Theron, L.C.,(2004). The role of personal protective factors in anchoring psychological resilience in adolescents with learning difficulties. *South African Journal of Education*. Vol 24(4) 317-321
- Van Horn, J.E., Taris, T.W., Schaufeli, W.V., & Schreurs, P.J.G. (2004). The structure of occupational well-being: A study among Dutch teachers. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, , pp. 365-375.
- Viac, C., & Fraser, P. (2020). *Teacher's well-being: A framework for data collection and analysis*. *OECD Education Working Paper No. 213*. OECD. Available at: [https://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/WKP\(20\)1&docLanguage=En](https://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/WKP(20)1&docLanguage=En).
- Winwood, P. C., Colon, R., & McEwen, K. (2013). A practical measure of workplace resilience: developing the resilience at work scale. *Journal of occupational and environmental medicine*, 55(10), 1205–1212. <https://doi.org/10.1097/JOM.0b013e3182a2a60a>

Wright, S.L., Rowe, D., Thompson, R.C., Galloway, T.S., 2013. Microplastic ingestion decreases energy reserves in marine worms. *Curr. Biol.* 23. <http://dx.doi.org/10.1016/j.cub.2013.10.068>.

Zautra, J.A., Hall, J. S., & Murray, K. E. (2009). Resilience: A new definition of health for people and communities. In J. W. Reich, A. J. Zautra, & J. S. Hall, *Handbook of adult resilience* (pp. 3-29). New York: The Guilford Press.

Zautra, J.A., Arlwasikporn A., Davis C.M.,(2010). Resilience: Promoting Well – Being Through Recovery, Sustainability and Growth. *Research in Human Development*. <https://doi.org/10.1080/15427609.2010.504431>

Zimmerman, B. J. (2013). From cognitive modeling to self-regulation: A social cognitive career path. *Educational Psychologist*, 48 (3), 135- 147. <https://doi.org/10.1080/00461520.2013.794676>

Ελληνική Βιβλιογραφία:

Βακόλα, Μ., & Νικολάου, Ι. (2012). *Οργανωσιακή ψυχολογία και συμπεριφορά*. Αθήνα: Εκδοτικός Οίκος Rosili.

Γεωργιάδης, Β., Ερωτοκρίτου-Σταύρου, Θ., Συρίμη-Σκίτσα, Χ., & Χάμπα-Μιχαηλίδου, Κ. (2007). Νέο ολοκληρωμένο σχέδιο αξιολόγησης του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών. Στο Π. Πασιαρδής, Ι. Σαββίδης & Α. Τσιάκκικος (Επιμ.), *Η Αξιολόγηση του Διδακτικού Έργου των Εκπαιδευτικών: Από τη Θεωρία στην Πράξη* (σελ. 111-144). Αθήνα: Έλλην.

Καμπουρίδης, Γ. (2002). *Οργάνωση και διοίκηση σχολικών μονάδων*. Αθήνα: Κλειδάριθμος.

Κάντας, Α. (1998). *Οργανωτική-Βιομηχανική Ψυχολογία* (3η έκδ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Λαμπροπούλου, Β. & Παντελιάδου, Σ. (2000). *Η Ειδική Αγωγή στην Ελλάδα. Κριτική Θεώρηση*. Στο Α. Κυπριωτάκης (επιμ.). *Πρακτικά Συνεδρίου Ειδικής Αγωγής, Σχολή Επιστημών Κρήτης, Ρέθυμνο 12 – 14 Μαΐου 2000*.

Μάρκοβιτς, Ι. (2002). Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού: Παρακίνηση-Εξουσία. Θεσσαλονίκη: Εκδ. University Studio Press.

Μιχόπουλος, Α.Β. (1998). Εκπαιδευτική Διοίκηση ΙΙ: Διαδικασίες επιρροής και ενεργοποίησης της εργασιακής συμπεριφοράς. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Μπόγκα-Καρτέρη, Κ. (2003). Διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

Μπουραντάς, Δ. (1992). Μάνατζμεντ: Οργανωτική θεωρία και συμπεριφορά. Αθήνα: TEAM

Μπουραντάς, Δ. (2002). Μάνατζμεντ: Θεωρητικό υπόβαθρο, σύγχρονες πρακτικές. Αθήνα: Εκδόσεις Γ. Μπένου.

Σαΐτης, Χ. (2014). Μύηση των εκπαιδευτικών στα της σχολικής ηγεσίας. Σύγχρονες τάσεις και πρακτικές. Αθήνα : Αυτοέκδοση.

Χατζηπαναγιώτου, Π. (2003). Η διοίκηση του σχολείου και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.

Χατζηπαντελή, Π. (1999). Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού. Αθήνα: Μεταίχμιο .

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

Χυτήρης, Λ. (2001). Οργάνωση και Συμπεριφορά : Η ανθρώπινη συμπεριφορά σε οργανισμούς και επιχειρήσεις, Αθήνα, Εκδόσεις: Interbooks

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Ερωτηματολόγιο Έρευνας

Η παρούσα έρευνα υλοποιείται στο πλαίσιο εκπόνησης διπλωματικής μεταπτυχιακής εργασίας υπό την επίβλεψη του κ. Παπαχριστόπουλου Κων/νου, καθηγητή στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα "Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης" του Παν/μίου Θεσσαλίας και έχει στόχο να μελετήσει την εργασιακή παρακίνηση και την εργασιακή ευημερία των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής σε μια σειρά από θετικά οργανωσιακά αποτελέσματα, όπως η εργασιακή ανθεκτικότητα, η καινοτομική συμπεριφορά και η κοινωνική προσφορά. Για το λόγο αυτό, η συμμετοχή σας στην έρευνα είναι πολύ σημαντική.

Ο συνολικός χρόνος που απαιτείται για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου κάθε φορά είναι περίπου 10-15 λεπτά.

Σημαντικές Επισημάνσεις:

Οι ερωτήσεις που ακολουθούν έχουν προσωπικό χαρακτήρα. Θα σας παρακαλούσαμε να απαντήσετε ιδιαιτέρως και όταν δε σας ενοχλούν.

Δε πρέπει να συμπληρώσετε το όνομα σας στο ερωτηματολόγιο. Οι πληροφορίες που παραχωρείτε με τις απαντήσεις σας είναι απολύτως εμπιστευτικές και θα χρησιμοποιηθούν μόνο για ερευνητικούς σκοπούς.

Για την ολοκλήρωση της έρευνας είναι πολύ σημαντικό να απαντήσετε σε όλες τις ερωτήσεις. Δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις. Παρακαλούμε επιλέξτε την απάντηση που σας αντιπροσωπεύει περισσότερο.

Μπορείτε να αποσυρθείτε από την έρευνα οποιαδήποτε στιγμή το επιθυμείτε, χωρίς καμία επίπτωση.

Η συμπλήρωση και η επιστροφή του ερωτηματολογίου, αποτελεί αυτομάτως την αποδοχή σας να συμμετάσχετε στην έρευνα.

Η παρούσα έρευνα διεξάγεται υπό την επίβλεψη του κ. Παπαχριστόπουλου Κων/νου. Ευχαριστούμε θερμά για την συνεργασία!

Για οποιαδήποτε διευκρίνιση είμαστε στη διάθεσή σας.

Αγραφιώτη Σοφία, Εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.
Παπαχριστόπουλος Κων/νος, ο επιβλέπων καθηγητής.

email: sofagrafioti@gmail.com

ΕΡΓΑΣΙΑΚΗ ΠΑΡΑΚΙΝΗΣΗ

Οι άνθρωποι καθημερινά στη δουλειά τους καταβάλλουν προσπάθεια για διαφορετικούς λόγους. Εσείς για ποιο λόγο καταβάλλετε προσπάθεια στη δουλειά σας; Επιλέξτε την απάντηση που σας αντιπροσωπεύει περισσότερο.

Στη δουλειά μου καταβάλλω προσπάθεια....

1. για να έχω την αποδοχή των άλλων (π.χ., του διευθυντή, των συναδέλφων, της οικογένειας, των μαθητών...).

1 2 3 4 5 6 7

2. γιατί οι άλλοι θα με σέβονται περισσότερο (π.χ., ο/η διευθυντής, οι συνάδελφοι, η οικογένεια, οι μαθητές...).

1 2 3 4 5 6 7

3. για να μη με κριτικάρουν οι άλλοι (π.χ., ο/η διευθυντής, οι συνάδελφοι, η οικογένεια, οι μαθητές...).

1 2 3 4 5 6 7

4. γιατί θα διατηρήσω τη θέση μου μόνο εάν προσπαθήσω αρκετά (π.χ. δνση,διευθυντής).

1 2 3 4 5 6 7

5. γιατί οι άλλοι θα μου εξασφαλίσουν μεγαλύτερη εργασιακή ασφάλεια εάνπροσπαθήσω αρκετά (π.χ. διευθυντής).

1 2 3 4 5 6 7

6. γιατί ρισκάρω να χάσω τη δουλειά μου εάν δεν επενδύσω σε αρκετήπροσπάθεια.

1 2 3 4 5 6 7

7. γιατί πρέπει να αποδείξω στον εαυτό μου ότι μπορώ.

1 2 3 4 5 6 7

8. γιατί με κάνει να αισθάνομαι περήφανος/η για τον εαυτό μου.

1 2 3 4 5 6 7

9. γιατί διαφορετικά θα ντρεπόμουν για τον εαυτό μου.

1 2 3 4 5 6 7

10. γιατί διαφορετικά θα ένιωθα άσχημα για τον εαυτό μου.

1 2 3 4 5 6 7

11. γιατί προσωπικά το θεωρώ σημαντικό να επενδύω προσπάθεια στη συγκεκριμένη

δουλειά.

1 2 3 4 5 6 7

12. γιατί το να επενδύω προσπάθεια σε αυτή τη δουλειά είναι σύμφωνο με τις προσωπικές μου αξίες.

1 2 3 4 5 6 7

13. γιατί η επένδυση προσπάθειας σε αυτή τη δουλειά έχει προσωπική σημασία για μένα.

1 2 3 4 5 6 7

14. γιατί περνάω καλά όταν κάνω τη δουλειά μου.

1 2 3 4 5 6 7

3. Γνωρίζω τις προσωπικές μου δυνάμεις και τις χρησιμοποιώ τακτικά στη δουλειά μου.

1 2 3 4 5

4. Η δουλειά που κάνω βοηθά στην εκπλήρωση της αίσθησης του σκοπού μου στη ζωή.

1 2 3 4 5

5. Ο χώρος εργασίας μου είναι κάπου όπου νιώθω ότι ανήκω.

1 2 3 4 5

6. Η δουλειά που κάνω ταιριάζει απόλυτα με τις προσωπικές μου αξίες και πεποιθήσεις

1 2 3 4 5

7. Γενικά εκτιμώ αυτό που έχω στο εργασιακό μου περιβάλλον.

1 2 3 4 5

8. Όταν τα πράγματα πάνε στραβά στη δουλειά, συνήθως επισκιάζει τα άλλα μέρη της ζωής μου.

1 2 3 4 5

9. Τίποτα στη δουλειά δεν με "ενοχλεί" για πολύ.

1 2 3 4 5

10. Οι αρνητικοί άνθρωποι στη δουλειά τείνουν να με τραβάνε κάτω.

1 2 3 4 5

11. Φροντίζω να κάνω διαλείμματα για να διατηρήσω τη δύναμη και την ενέργειά μου όταν δουλεύω σκληρά.

1 2 3 4 5

12. Έχω αναπτύξει μερικούς αξιόπιστους τρόπους για να χαλαρώσω όταν είμαι υπό πίεση στη δουλειά.

1 2 3 4 5

13. Έχω αναπτύξει μερικούς αξιόπιστους τρόπους αντιμετώπισης του προσωπικού άγχους των προκλητικών γεγονότων στην εργασία.

1 2 3 4 5

14. Είμαι προσεκτικός για να διασφαλίσω ότι η δουλειά μου δεν θα κυριαρχήσει στην προσωπική μου ζωή.

1 2 3 4 5

15. Συχνά ζητάω σχόλια, ώστε να μπορώ να βελτιώσω την απόδοση της εργασίας μου.

1 2 3 4 5

16. Δίνω σημασία στο να βοηθάω ή να βοηθιέμαι από τους συναδέλφους μου.

1 2 3 4 5

17. Είμαι πολύ πρόθυμος να αναγνωρίσω την προσπάθεια και τις επιτυχίες των άλλων στον χώρο εργασίας μου.

1 2 3 4 5

18. Έχω ένα καλό επίπεδο φυσικής κατάστασης.

1 2 3 4 5

19. Είμαι προσεκτικός στο να τρώω καλά και υγιεινά.

1 2 3 4 5

20. Έχω φίλους στη δουλειά στους οποίους μπορώ να βασιστώ για να με υποστηρίξουν όταν το χρειάζομαι.

1 2 3 4 5

21. Έχω ένα ισχυρό και αξιόπιστο δίκτυο υποστηρικτικών συναδέλφων στη δουλειά μου.

1 2 3 4 5

Η ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΜΟΥ

Οι ακόλουθες προτάσεις εστιάζουν στα συναισθήματά σας σχετικά με την επίδραση της εργασίας σας στους άλλους. Υποδείξτε το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας σας με κάθε πρόταση, χρησιμοποιώντας την ακόλουθη κλίμακα.

1. Νιώθω ότι η δουλειά μου έχει σημαντική θετική επίδραση στις ζωές άλλων ανθρώπων.

1 2 3 4 5 6 7

2. Έχω καλή επίγνωση των τρόπων μέσω των οποίων η δουλειά μου ωφελεί άλλους ανθρώπους.

1 2 3 4 5 6 7

3. Γνωρίζω τη θετική επίδραση που έχει η δουλειά μου στους άλλους.

1 2 3 4 5 6 7

4. Η δουλειά μου κάνει πραγματικά τη ζωή των άλλων καλύτερη.

1 2 3 4 5 6 7

5. Επιδρώ θετικά στους άλλους στο χώρο της δουλειάς μου σε τακτική βάση.

1 2 3 4 5 6 7

6. Η δουλειά μου έχει θετικό αντίκτυπο σε μεγάλο αριθμό ανθρώπων.

1 2 3 4 5 6 7

7. Η δουλειά μου κάνει πραγματικά τη ζωή των άλλων χειρότερη.

1 2 3 4 5 6 7

8. Η δουλειά μου έχει αρνητικές επιπτώσεις σε πολλούς ανθρώπους.

1 2 3 4 5 6 7

9. Αισθάνομαι ότι οι άλλοι άνθρωποι εκτιμούν τη δουλειά μου/το έργο μου.

1 2 3 4 5 6 7

10. Αισθάνομαι ότι οι άλλοι άνθρωποι εκτιμούν τη συμβολή μου στη δουλειά.

1 2 3 4 5 6 7

11. Αισθάνομαι ότι οι άλλοι άνθρωποι με σέβονται λόγω της δουλειάς μου.

1 2 3 4 5 6 7

12. Η δουλειά μου περιλαμβάνει μεγάλο βαθμό αλληλεπίδρασης με ανθρώπους που επωφελούνται από αυτή.

1 2 3 4 5 6 7

13. Κατά την εργασία μου, συχνά επικοινωνώ με ανθρώπους που επηρεάζονται από τη δουλειά μου.

1 2 3 4 5 6 7

14. Η εργασία μου απαιτεί να ξοδεύω πολύ χρόνο με ανθρώπους που επωφελούνται από τη δουλειά μου.

1 2 3 4 5 6 7

15. Η εργασία που περιλαμβάνει αλληλεπιδράσεις με ανθρώπους που επηρεάζονται από τη δουλειά μου.

1 2 3 4 5 6 7

ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

1. Παρακαλώ συμπληρώστε το φύλο σας .

Ανδρας

Γυναίκα

2. Πόσο χρονών είστε;

3. Ποια είναι η οικογενειακή σας κατάσταση;

Συζώ με το/ τη σύζυγο/ σύντροφό μου, χωρίς παιδιά στο σπίτι.

Συζώ με το/ τη σύζυγο/ σύντροφό μου, με παιδιά στο σπίτι.

Μένω μόνος/ η μου, χωρίς παιδιά στο σπίτι.

Μένω μόνος/ η μου, με παιδιά στο σπίτι.

Ζω με τους γονείς μου.

Άλλο

4. Ποιο είναι το ανώτερο επίπεδο εκπαίδευσης που έχετε ολοκληρώσει;

Βασικό Πτυχίο

Μεταπτυχιακό

Διδακτορικό

Μεταδιδακτορικ

ό

5. Πόσες ώρες είναι το διδακτικό σας ωράριο;

6. Πόσα χρόνια εργάζεστε ως εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής;
