



ΧΑΡΟΚΟΠΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ

**ΣΧΟΛΗ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ, ΓΕΩΓΡΑΦΙΑΣ &
ΕΦΑΡΜΟΣΜΕΝΩΝ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ**

ΤΜΗΜΑ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ ΚΑΙ ΒΙΩΣΙΜΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ: ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ
ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ**

**ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ ΚΑΙ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ**

**Η διερεύνηση της σχέσης της συναισθηματικής νοημοσύνης των
εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής εκπαίδευσης με την ψυχική
ανθεκτικότητα**

Μεταπτυχιακή εργασία

Δήμου Σοφία

Αθήνα, 2022



HAROKOPIO UNIVERSITY

SCHOOL OF ENVIROMENT, GEOGRAPHY AND APPLIED
ECONOMICS

DEPARTMENT OF ECONIMICS AND SUSTAINABLE
DEVELOPMENT

POSTGRADUATE PROGRAMME: EDUCATION AND CULTURE

COURSE: EDUCATIONAL PSYCHOLOGY AND EDUCATIONAL PRACTICE

**Investigating the relationship between emotional intelligence of general and
special education teachers with the mental resilience**

Master Thesis

Sofia Dimou



Athens, 2022

ΧΑΡΟΚΟΠΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ

**ΣΧΟΛΗ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ, ΓΕΩΓΡΑΦΙΑΣ &
ΕΦΑΡΜΟΣΜΕΝΩΝ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ**

ΤΜΗΜΑ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ ΚΑΙ ΒΙΩΣΙΜΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ: ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ
ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ**

**ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ
ΠΡΑΞΗ**

Τριμελής Εξεταστική Επιτροπή

Τσίτσας Γεώργιος (Επιβλέπων)

**Επίκουρος Καθηγητής, Τμήμα Οικονομίας και Βιώσιμης Ανάπτυξης,
Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο**

Αντωνοπούλου Αικατερίνη

**Επίκουρη Καθηγήτρια, Τμήμα Οικονομίας και Βιώσιμης Ανάπτυξης,
Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο**

Ζενάκου Ελένη Αν.

Ε.Ε.Π., Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο

Η Δήμου Σοφία δηλώνω υπεύθυνα ότι:

- 1) Είμαι ο κάτοχος των πνευματικών δικαιωμάτων της πρωτότυπης αυτής εργασίας και από όσο γνωρίζω η εργασία μου δε συκοφαντεί πρόσωπα, ούτε προσβάλει τα πνευματικά δικαιώματα τρίτων.
- 2) Αποδέχομαι ότι η ΒΚΠ μπορεί, χωρίς να αλλάξει το περιεχόμενο της εργασίας μου, να τη διαθέσει σε ηλεκτρονική μορφή μέσα από τη ψηφιακή Βιβλιοθήκη της, να την αντιγράψει σε οποιοδήποτε μέσο ή/και σε οποιοδήποτε μορφότυπο καθώς και να κρατά περισσότερα από ένα αντίγραφα για λόγους συντήρησης και ασφάλειας.
- 3) Όπου υφίστανται δικαιώματα άλλων δημιουργών έχουν διασφαλιστεί όλες οι αναγκαίες άδειες χρήσης ενώ το αντίστοιχο υλικό είναι ευδιάκριτο στην υποβληθείσα εργασία

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Αρχικά, θα ήθελα να εκφράσω τις ιδιαίτερες ευχαριστίες μου στην τριμελή επιτροπή. Ευχαριστώ τον κ. Γεώργιο Τσίτσα που με βοήθησε να εκπονήσω τη διπλωματική μου εργασία και να καταφέρω να ολοκληρώσω τις μεταπτυχιακές μου σπουδές. Επίσης, ευχαριστώ την κα. Ελένη Ζενάκου και κα. Αικατερίνη Αντωνοπούλου για τη συμμετοχή τους στην τριμελή επιτροπή μου.

Ευχαριστώ τους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι αφιέρωσαν ένα κομμάτι από τον πολύτιμο ελεύθερο χρόνο τους για να συμμετέχουν στην έρευνα για τη διπλωματική μου εργασία.

Εν τέλει, δεν θα μπορούσα να μην ευχαριστήσω την οικογένειά μου που είναι δίπλα μου σε κάθε στιγμή και με στηρίζουν δείχνοντάς μου συνεχώς πως μπορώ πάντα να τα καταφέρω και τους φίλους μου για την υπομονή που έκαναν καθ'όλο το διάστημα φοίτησής μου στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών, καθώς και κατά την εκπόνηση της διπλωματικής μου εργασίας.

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

Περίληψη	8
Abstract	9
Κατάλογος πινάκων	10
Κατάλογος σχημάτων	11
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	12
1.1. Ιστορική αναδρομή της συναισθηματικής νοημοσύνης	15
1.2. Ορισμοί συναισθηματικής νοημοσύνης	16
1.3. Μοντέλα της συναισθηματικής νοημοσύνης	18
1.3.1 Μοντέλο Salovey, Mayer & Caruso (1997)	18
1.3.2. Το μοντέλο του Bar-On (1997)	19
1.3.3. Το μοντέλο του Goleman (1995)	20
1.4. Ψυχομετρικά εργαλεία της συναισθηματικής νοημοσύνης	22
1.5. Συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών	24
1.6. Ατομικές διαφορετικές στη συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών	25
ΚΕΦ. 2 ^ο : ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΟΣ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΣ ΤΗΣ ΨΥΧΙΚΗΣ ΑΝΘΕΚΤΙΚΟΤΗΤΑΣ	28
2.1. Ιστορική Αναδρομή Ψυχικής Ανθεκτικότητας	28
2.2. Ορισμοί της Ψυχικής Ανθεκτικότητας	29
2.3. Διαστάσεις Ψυχικής Ανθεκτικότητας	31
2.4. Η ψυχική ανθεκτικότητα στον χώρο της εκπαίδευσης	32
2.5. Η ψυχικά ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών	34
2.5.1. Παράγοντες επικινδυνότητας της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών	35
2.5.2. Προστατευτικοί παράγοντες ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών	35

2.6. Ο «ψυχικά ανθεκτικός» εκπαιδευτικός	36
2.7. Ατομικές διαφορές στην ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών	37
ΚΕΦ. 3 ^ο : ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΔΕΔΟΜΕΝΑ ΚΑΙ ΣΥΣΧΕΤΙΣΕΙΣ ΤΩΝ ΕΝΝΟΙΩΝ	40
3.1. Η σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης και της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών	40
3.2. Έρευνες σχετικά με τη σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης και ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών	41
ΚΕΦ. 4 ^ο : ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΈΡΕΥΝΑΣ	44
4.1. Σκοπός Έρευνας και Ερευνητικά Ερωτήματα	44
4.2. Σχεδιασμός και Υλοποίηση της Έρευνας	44
4.3. Συμμετέχοντες - Δείγμα Μελέτης	45
4.4. Μέσα Συλλογής Δεδομένων	47
4.4.1. Κλίμακα Ψυχικής Ανθεκτικότητας Εκπαιδευτικών [Multidimensional Teacher Resilience Scale – (MTRS)]	48
4.4.2. Κλίμακα Συναισθηματικής Νοημοσύνης [Self-report Wong Law Emotional Intelligence Scale - (WLEIS)]	49
4.5. Στατιστικές Τεχνικές Ανάλυσης Δεδομένων	49
ΚΕΦ. 5 ^ο : ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ	50
5.1. Δημογραφικά στοιχεία δείγματος	50
5.2. Έλεγχος αξιοπιστίας των ερευνητικών εργαλείων	58
5.3. Συναισθηματική νοημοσύνη και Ψυχική ανθεκτικότητα δείγματος	59
5.4. Συσχετίσεις μεταξύ συναισθηματικής νοημοσύνης και ψυχικής ανθεκτικότητας	60
5.5. Η σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης και ψυχικής ανθεκτικότητας με τα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος	63
5.5.1. Η σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης και ψυχικής ανθεκτικότητας με τα δημογραφικά στοιχεία της ηλικίας και της εκπαιδευτικής εμπειρίας	63
5.5.2. Η σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης και ψυχικής ανθεκτικότητας με τα δημογραφικά στοιχεία του φύλου, της οικογενειακής κατάστασης και του επιπέδου εκπαίδευσης	63
5.6. Μοντέλα Παλινδρόμησης	65
5.6.1. 1 ^ο Μοντέλο	66

5.6.2. 2 ^ο Μοντέλο	67
5.6.3. 3 ^ο Μοντέλο	68
ΚΕΦ. 6 ^ο : ΣΥΖΗΤΗΣΗ – ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	69
6.1. Συζήτηση	69
6.2. Περιορισμοί έρευνας και μελλοντικές προτάσεις	79
6.3. Αναμενόμενα οφέλη της παρούσας έρευνας	80
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	81
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	94
κλίμακα Συναισθηματικής Νοημοσύνης	98
WONG & LAW EI SCALE	98

Περίληψη

Η ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών βρίσκεται στο επίκεντρο του ερευνητικού ενδιαφέροντος τις δύο τελευταίες δεκαετίες, καθώς οι εκπαιδευτικοί έρχονται αντιμέτωποι με δύσκολες καταστάσεις, στις οποίες πρέπει να ανταπεξέλθουν. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία η συναισθηματική νοημοσύνη μπορεί να προάγει την ψυχική ανθεκτικότητα. Ωστόσο, ο αριθμός των ερευνών στον πληθυσμό των εκπαιδευτικών είναι περιορισμένος. Γι' αυτόν τον λόγο στόχος της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση της σχέσης της συναισθηματικής νοημοσύνης με την ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής, οι οποίοι εργάζονται σε σχολεία της Ελλάδας. Στην έρευνα συμμετείχαν 173 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης γενικής και ειδικής αγωγής. Για τη μέτρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης χορηγήθηκε η κλίμακα των Wong and Law (2002) και για την ψυχική ανθεκτικότητα η ελληνική εκδοχή της κλίμακας Ψυχικής Ανθεκτικότητας Εκπαιδευτικών (Mansfield & Wosnita, 2015). Σχετικά με τα ευρήματα, αναδείχθηκε ένα αρκετά υψηλό επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης και ψυχικής ανθεκτικότητας των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών. Επίσης, η συναισθηματική νοημοσύνη συσχετίστηκε θετικά με την ψυχική ανθεκτικότητά τους. Όσον αφορά την επίδραση των δημογραφικών στοιχείων στις δύο μεταβλητές, μόνο ο παράγοντας του φύλου φάνηκε να επιδρά στην ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών, με τις γυναίκες να υπερτερούν. Τέλος, από την ανάλυση της πολλαπλής παλινδρόμησης βρέθηκε ότι η ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών μπορεί να προβλεφθεί θετικά από τις επιμέρους διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης, εκτός από τη διάσταση «Κατανόηση των συναισθημάτων μου».

Λέξεις κλειδιά: ψυχική ανθεκτικότητα, συναισθηματική νοημοσύνη, εκπαιδευτικοί, γενική αγωγή, ειδική αγωγή

Abstract

The teachers' mental resilience is ahead at the center of scientific research during the last two decades, such as the teachers are faced difficult situations, in which they have to overcome. According to literature the emotional intelligence can promote the mental resilience. However, the number of the researches in the population of the teachers is limited. For this reason, the aim of this research is to investigate the relationship between emotional intelligence of general and special education teachers who work at Greek schools with their mental resilience. In the research took part 173 teachers of Primary and Secondary schools in general and special education. For the measurement of emotional intelligence was provided the Scale of Wang and Law (2002) and for the mental resilience was provided the Freek version of the Teachers' Resilience Scale (Mansfield & Wosnita, 2015). According to the research findings, was revealed a quite high level of emotional intelligence and mental resilience of the participant teachers. Also, teachers' emotional intelligence and mental resilience were rated positively. As far as the influence of demographic data on the two variables, was revealed that only the gender has an impact on teachers' mental resilience and women have outbalanced. Finally, multiple regression analysis showed that teachers' mental resilience can be positively predicted by the aliquot dimensions of emotional intelligence, other than the dimension "Self emotion appraisal".

Key words : mental resilience, emotional intelligence, teachers, general education, special education

Κατάλογος πινάκων

Πίνακας	4.1.	Περιγραφικά	στοιχεία	των	ποιοτικών
μεταβλητών.....			46		
Πίνακας	4.2.	Περιγραφικά	στοιχεία	των	συνεχών
μεταβλητών.....			47		
Πίνακας	5.1.	Cronbach's alpha για τις διαστάσεις της κλίμακας Συναισθηματικής Νοημοσύνης			
.....					
.....		58			
Πίνακας	5.2.	Cronbach's alpha για τις διαστάσεις της κλίμακας Ψυχικής Ανθεκτικότητας Εκπαιδευτικών.....			
.....		59			
Πίνακας	5.3.	Περιγραφικά	στοιχεία	των	διαστάσεων που
δημιουργήθηκαν.....			59		
Πίνακας	5.4.	Έλεγχος	κανονικότητας	των	
μεταβλητών.....			60		
Πίνακας	5.5.	Δείκτες συνάφειας (Spearman) των διαστάσεων συναισθηματικής νοημοσύνης και των διαστάσεων της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών.....			
.....		61			
Πίνακας	5.6.	Μη παραμετρικό t-test των διαστάσεων συναισθηματικής νοημοσύνης και ψυχικής ανθεκτικότητας με το φύλο, την οικογενειακή κατάσταση και το επίπεδο εκπαίδευσης.....			
.....		64			
Πίνακας	5.7.	Μέσοι όροι των μεταβλητών που υπήρξαν διαφορές ανάμεσα σε άνδρες, γυναίκες, άγαμους και έγγαμους ανάλογα με το t-test.....			
.....		65			
Πίνακας	5.8.	Πίνακας	ANOVA	πρώτου	μοντέλου
παλινδρόμησης.....			66		
Πίνακας	5.9.	Πίνακας αποτελεσμάτων του πρώτου μοντέλου παλινδρόμησης με την μέθοδο			

backward.....66

Πίνακας 5.10. Πίνακας ANOVA δεύτερου μοντέλου
παλινδρόμησης.....67

Πίνακας 5.11. Πίνακας αποτελεσμάτων του δεύτερου μοντέλου παλινδρόμησης με την
μέθοδο
backward.....67

Πίνακας 5.12. Πίνακας ANOVA τρίτου μοντέλου
παλινδρόμησης.....68

Πίνακας 5.13. Πίνακας αποτελεσμάτων του τρίτου μοντέλου παλινδρόμησης με την
μέθοδο
backward.....68

Κατάλογος σχημάτων

Γράφημα 5.1. Γράφημα πίτας του φύλου των συμμετεχόντων
.....50

Γράφημα 5.2. Ραβδόγραμμα ηλικίας των
συμμετεχόντων.....51

Γράφημα 5.3. Διάγραμμα πίτας για την οικογενειακή κατάσταση των
συμμετεχόντων.....52

Γράφημα 5.4. Ραβδόγραμμα απεικόνισης επιπέδου σπουδών των
συμμετεχόντων.....53

Γράφημα 5.5. Διάγραμμα πίτας για τη βαθμίδα εκπαίδευσης των
συμμετεχόντων.....54

Γράφημα 5.6. Διάγραμμα για τη θέση εκπαίδευσης των συμμετεχόντων.....55

Γράφημα 5.7. Ραβδόγραμμα για τη διάρκεια εκπαιδευτικής εμπειρίας στη Γενική εκπαίδευση
.....
.....56

Γράφημα 5.8. Ραβδόγραμμα για τη διάρκεια εκπαιδευτικής εμπειρίας στην Ειδική εκπαίδευση
.....
.....57

Γράφημα 5.9. Διάγραμμα πίτας για την περιοχή του σχολείου εργασίας των συμμετεχόντων
.....
.....57

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τα τελευταία χρόνια το θέμα της συναισθηματικής νοημοσύνης έχει μελετηθεί ιδιαίτερα με αποτέλεσμα να έχουν αναπτυχθεί πολλά μοντέλα και θεωρίες γύρω από αυτό. Ωστόσο, οι έρευνες που αφορούν τη συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών είναι πολύ περιορισμένες (Brackett et al., 2008), καθώς επικεντρώνονται κυρίως στον πληθυσμό των διευθυντών και την επίδραση που έχει η συναισθηματική τους νοημοσύνη στους υφισταμένους τους. Η ίδια η έρευνα, όμως, παράλληλα έχει αναδείξει το συναίσθημα ως μία από τις πιο σπουδαίες δεξιότητες των εκπαιδευτικών (Corcoran & Tormey, 2013). Αξίζει να αποσαφηνιστεί πως όταν αναφερόμαστε στο συναίσθημα, εννοούμε τη συναισθηματική νοημοσύνη, δηλαδή τις επιμέρους ικανότητες της κατανόησης των συναισθημάτων του ίδιου του ατόμου και των άλλων και τη διαχείριση και τον έλεγχο των συναισθημάτων (Mayer, Caruso & Salovey, 1999).

Από την άλλη, η ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών είναι ένα θέμα που ερευνάται πολύ τα τελευταία χρόνια, καθώς το επιστημονικό ενδιαφέρον έχει μετατοπιστεί από την ομάδα των παιδιών που ήταν το επίκεντρο των ερευνών στην ομάδα των ενηλίκων και ιδιαίτερα των εκπαιδευτικών (Le Cornu, 2009). Η αξία της μελέτης της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών έγκειται στο γεγονός πως αυτοί «οι προστατευτικοί ενήλικες», οι εκπαιδευτικοί δηλαδή με ψυχική ανθεκτικότητα θα προετοιμάσουν τους αυριανούς «ανθεκτικά» ενήλικες και αυτό μπορεί να επιτευχθεί μέσα σε ένα «ανθεκτικό» σχολικό πλαίσιο (Henderson & Milstein, 2008). Για να είναι, όμως, ψυχικά ανθεκτικοί οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να είναι εξοπλισμένοι με δεξιότητες αντιμετώπισης δύσκολων καταστάσεων που γεννά καθημερινά το σχολικό πλαίσιο. Όπως αναφέρει και ο Goleman (2001) τα άτομα με αυτογνωσία, κοινωνικές εμπειρίες και ενσυναίσθηση είναι αυτά που μπορούν να επιβιώσουν σε δύσκολες καταστάσεις, γιατί είναι εξοπλισμένα με τις κατάλληλες δεξιότητες διαχείρισης. Επίσης, τα άτομα αυτά έχοντας ενσυναίσθηση γίνονται υποστηρικτικά προς τους άλλους και αυτό τους βοηθά στην κοινωνική προσαρμογή τους με αποτέλεσμα να γίνονται πιο ανθεκτικά (Messenger, 2016). Πιο συγκεκριμένα, ο Bonanno (2004) αναφερόμενος στα συναισθηματικά ευφυή άτομα, επισημαίνει πως τείνουν να κινούνται με μεγαλύτερη ευελιξία και αισιοδοξία, συνεργάζονται πιο εύκολα, οι κοινωνικές τους σχέσεις είναι πιο υγιείς και είναι ικανά να επιλύουν προβλήματα και να παίρνουν αποφάσεις σε δύσκολες περιπτώσεις. Φαίνεται, λοιπόν, ο τρόπος με τον οποίο συνδέεται η συναισθηματική νοημοσύνη και η ψυχική

ανθεκτικότητα στην αντιμετώπιση των αντίξωων καταστάσεων, κάτι ανάλογο δηλαδή που συμβαίνει και στο σύγχρονο σχολικό περιβάλλον.

Εξάλλου, η ίδια η ανασκόπηση της ελληνικής και ξενόγλωσσας βιβλιογραφίας αποδεικνύει ότι η συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών αποτελεί ένα σημαντικό στοιχείο που καθορίζει την ψυχική ανθεκτικότητά τους. Σκοπός, λοιπόν, της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση της σχέσης της συναισθηματικής νοημοσύνης και της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής.

Η παρούσα εργασία αποτελείται από δύο βασικά μέρη. Στο πρώτο μέρος συμπεριλαμβάνεται το θεωρητικό πλαίσιο σχετικά με τις έννοιες της συναισθηματικής νοημοσύνης και της ψυχικής ανθεκτικότητας, καθώς και η βιβλιογραφική ανασκόπηση γύρω από τις δύο αυτές έννοιες. Στο δεύτερο μέρος αναλύεται η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε για την πραγματοποίηση της έρευνας, καθώς και τα αποτελέσματα σχετικά με τον σκοπό της και τα επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα. Τέλος, ακολουθεί η συζήτηση και τα συμπεράσματα που προκύπτουν από τα αποτελέσματα της έρευνας, καθώς και οι περιορισμοί, η μελλοντική διερεύνηση του θέματος και τα οφέλη από τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας.

ΚΕΦ. 1^ο: ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΟΣ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΣ ΤΗΣ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ

1.1. Ιστορική αναδρομή της συναισθηματικής νοημοσύνης

Το θέμα της κατανόησης των συναισθημάτων δεν είχε μελετηθεί από τους επιστήμονες στον εκπαιδευτικό χώρο για μεγάλο χρονικό διάστημα. Στα τέλη του 19^{ου} αιώνα επικρατούσε η άποψη ότι όλοι οι άνθρωποι διαθέτουν έναν βαθμό νοημοσύνης, με την έννοια της Συναισθηματικής Νοημοσύνης να εισάγεται να εξετάζεται στα τέλη του 20^{ου} αιώνα. Η ενασχόληση με τη μελέτη της έννοιας αυτής βασίστηκε κυρίως στην άποψη του Goleman (2000) ότι η συναισθηματική νοημοσύνη μπορεί να οδηγήσει τον άνθρωπο στην επιτυχία. Ωστόσο, ο ίδιος αναφέρει ότι η έννοια αυτή δεν πρέπει να συγχέεται με το IQ, τον λεγόμενο δείκτη νοημοσύνης των ανθρώπων. Αυτήν την παράμετρο έλαβαν και υπόψιν τους οι επιστήμονες στο πλήθος ερευνών που ακολούθησαν σχετικά με τη μελέτη της συναισθηματικής νοημοσύνης.

Οι ρίζες της έννοιας της συναισθηματικής νοημοσύνης πιθανόν να βρίσκονται στο μακρινό παρελθόν, τον 5^ο αιώνα π.Χ., όταν ο Αριστοτέλης στο έργο του «Ηθικά Νικομάχεια» προσπαθούσε να ερευνήσει πώς οι άνθρωποι θα έχουν μία καλή ζωή και θα είναι ευτυχισμένοι. Έκανε, λοιπόν, προσπάθεια να συνδέσει τη συναισθηματική νοημοσύνη με τη ζωή του ανθρώπου και τον χαρακτήρα του. Πολύ αργότερα ο Δαρβίνος, το 1872 μίλησε για την έκφραση των συναισθημάτων των ανθρώπων και των ζώων ως ανάγκη για επιβίωση και προσαρμογή, θέτοντας τις βάσεις για τη μελέτη της νοημοσύνης (Darwin, 1998). Η πρώτη αναφορά έγινε από τον συμπεριφοριστή Thorndike (1920,1937), ο οποίος εισήγαγε στον χώρο της ψυχολογίας τον όρο της Κοινωνικής Νοημοσύνης, ως την ικανότητα των ανθρώπων να μπορούν να συναναστραφούν και να διαχειριστούν ο ένας τον άλλον. Λίγο αργότερα, ο Wechsler (1943) αναφέρθηκε στους συναισθηματικούς, προσωπικούς και κοινωνικούς παράγοντες οι οποίοι έχουν επίδραση στη συμπεριφορά του ανθρώπου και οι οποίοι είναι σημαντικοί ώστε ο άνθρωπος να μπορέσει να επιτύχει και να ευτυχήσει στη ζωή του.

Ο Gardner (1980), εισήγαγε τον όρο της πολλαπλής νοημοσύνης στον χώρο της ψυχολογίας, καθώς και τους τύπους της ενδοπροσωπικής και διαπροσωπικής νοημοσύνης. Ως ενδοπροσωπική νοημοσύνη όρισε την ικανότητα του ανθρώπου να κατανοεί τα συναισθήματά του, ενώ ως διαπροσωπική νοημοσύνη την ικανότητα κατανόησης των κινήσεων, των σκέψεων και των προθέσεων των άλλων ανθρώπων. Ο Gardner τελικά ερεύνησε και κατέληξε σε εννιά τύπους νοημοσύνης, τη γλωσσική, τη μουσική, τη μαθηματικολογική, την κιναισθητική, τη χωρική, τη διαπροσωπική, την ενδοπροσωπική, τη νατουραλιστική και την υπαρξιακή (1983). Αργότερα, το 1985, ο Sternberg εισήγαγε τον όρο της δημιουργικής νοημοσύνης.

Τον όρο της συναισθηματικής νοημοσύνης εισήγαγαν για πρώτη φορά στις έρευνές τους οι Mayer & Salovey (1990), οι οποίοι όρισαν τη συναισθηματική νοημοσύνη ως την ικανότητα του ατόμου να κατανοεί τα δικά του συναισθήματα και τα συναισθήματα των άλλων, να τα διακρίνει και να χειρίζεται τις πληροφορίες αυτές προκειμένου να σκέφτεται και να πράττει. Έπειτα, το 1995, ο Goleman συνέγραψε το βιβλίο με τίτλο «Συναισθηματική Νοημοσύνη» και τόνισε τη σπουδαιότητά της ώστε ο άνθρωπος να μπορέσει να αναπτυχθεί προσωπικά, επαγγελματικά και κοινωνικά. Μέχρι και σήμερα πολλοί ερευνητές ασχολούνται με τη συναισθηματική νοημοσύνη και τις διαστάσεις της, όπως ο Bar-On (1997), ο οποίος έφτιαξε και το πρώτο τεστ μέτρησης της συναισθηματικής νοημοσύνης, καθώς και οι Petrides & Furnham (2001).

1.2. Ορισμοί συναισθηματικής νοημοσύνης

Από τη δεκαετία του 1990 και μετά, η βιβλιογραφία επιβεβαιώνει το ενδιαφέρον των επιστημόνων να ερευνήσουν πτυχές και ικανότητες της συναισθηματικής νοημοσύνης, παρότι η συναισθηματική νοημοσύνη σαν όρος δεν είχε διατυπωθεί ακόμη. Αξίζει, όμως, να σημειωθεί πως η επικέντρωση του επιστημονικού ενδιαφέροντος στον τομέα αυτόν, αποτέλεσε τη βάση για την ενασχόληση με έναν τύπο νοημοσύνης, πέραν της γνωστικής.

Στα χρόνια που ακολούθησαν έγιναν πολλές προσπάθειες για τη σαφή διατύπωση του ορισμού της συναισθηματικής νοημοσύνης. Ωστόσο, ακόμα και σήμερα δεν έχει διατυπωθεί ένας ευρέως αποδεκτός ορισμός. Αυτό πιθανόν οφείλεται στο γεγονός ότι η συναισθηματική νοημοσύνη σαν όρος εμπεριέχει πολλά κοινά στοιχεία με την προσωπικότητα του ανθρώπου (Roberts et al., 2001) και στο ότι ο κάθε θεωρητικός

διατυπώνοντας τον ορισμό ορίζει διαφορετικά τη σχέση ανάμεσα στη συναισθηματική και κοινωνική νοημοσύνη.

Η πρώτη απόπειρα διατύπωσης του ορισμού της συναισθηματικής νοημοσύνης έγινε από τους Mayer & Salovey (1990). Οι ερευνητές όρισαν τη συναισθηματική νοημοσύνη ως μία ικανότητα του ατόμου να μπορεί να επεξεργάζεται τις πληροφορίες που προέρχονται από τα συναισθήματα ώστε με βάση αυτές να σκέφτεται και να συμπεριφέρεται σε διάφορες περιστάσεις (Mayer & Salovey, 1990). Λίγα χρόνια αργότερα ο Goleman (1985) ένας από τους πιο δημοφιλείς ψυχολόγους στον χώρο της συναισθηματικής νοημοσύνης, όρισε τη συναισθηματική νοημοσύνη «ως την ικανότητα να αναγνωρίζουμε τα συναισθήματά μας και να τα ελέγχουμε, να αναγνωρίζουμε τα συναισθήματα των άλλων, να δημιουργούμε προσωπικά κίνητρα συμπεριφοράς και να χειριζόμαστε σωστά τις σχέσεις μας» (Goleman, 1995, σελ. 28). Ωστόσο, το 2000, στον ορισμό της συναισθηματικής νοημοσύνης ο Goleman συμπλήρωσε την ικανότητα του ανθρώπου να αντέχει τις απογοητεύσεις, να έχει αυτοέλεγχο, ενσυναίσθηση και αυτο-επίγνωση και να μπορεί να διαχειρίζεται τις διαφορές του με τους άλλους ανθρώπους (Goleman, 2000).

Το 1997 ο Bar-On διαχώρισε τη συναισθηματική νοημοσύνη από τις γνωστικές δεξιότητες και ο ορισμός που έδωσε βασίστηκε στις κοινωνικές και συναισθηματικές ικανότητες του ανθρώπου. Πιο συγκεκριμένα, συνέδεσε τον ορισμό με την ικανότητα του ανθρώπου να ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις του περιβάλλοντος όπως είναι η διαχείριση του άγχους και η διάθεση του ανθρώπου σε διάφορες περιστάσεις (Bar-On, 1997). Ο Petrides και οι συνεργάτες του (2004) διέκριναν δύο θεωρίες για τη συναισθηματική νοημοσύνη βασιζόμενοι στον τρόπο αξιολόγησής της. Από τη μία όρισαν τη συναισθηματική νοημοσύνη ως μία γνωστική και συναισθηματική ικανότητα του ατόμου (EI ability), όταν αξιολογούνταν με αντικειμενικά τεστ και από την άλλη ορίστηκε ως ένα χαρακτηριστικό της προσωπικότητας του ανθρώπου (EI trait), όταν αξιολογούνταν με ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς. Αξίζει να σημειωθεί πως ο ορισμός που έδωσαν οι Petrides et al. (2004) για τη συναισθηματική νοημοσύνη ως «συστάδα συμπεριφορικών προδιαθέσεων και αυτοαντιλήψεων που αφορούν στην ικανότητα που έχουν τα άτομα να αναγνωρίζουν, να επεξεργάζονται και να χρησιμοποιούν συναισθηματικά φορτισμένες πληροφορίες προς ίδιον όφελος» (Petrides et al., 2004, σελ. 278) βασίζεται στην πεποίθησή τους πως η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελεί βασικό χαρακτηριστικό της προσωπικότητας του ανθρώπου.

Ο Handley, το 2004, επικέντρωσε τον ορισμό του στην ικανότητα του ανθρώπου να επεξεργάζεται τις συναισθηματικές αντιδράσεις των άλλων ανθρώπων ώστε με τον κατάλληλο τρόπο να μπορεί να παρεμβαίνει στη διαχείριση των συναισθημάτων τους (Μπρίνια, 2008). Το 2005, στους ορισμούς της συναισθηματικής νοημοσύνης εντάχθηκε και ο ορισμός των Cooper & Orioli, οι οποίοι την όρισαν ως ένα σύνολο ικανοτήτων του ατόμου να μπορεί να κατανοεί και να διαχειρίζεται τη δύναμη των συναισθημάτων του ώστε να καταφέρνει να ενεργεί, να δημιουργεί, να εμπιστεύεται και να συνδέεται με το περιβάλλον (Cooper & Orioli, 2005).

Με βάση τους παραπάνω ορισμούς αναδεικνύεται η αδυναμία ορισμού μίας αυθύπαρκτης έννοιας της συναισθηματικής νοημοσύνης ακόμα και σήμερα. Όπως αναφέρει η Πλατσίδου (2004) η δυσκολία αυτή έχει γεννήσει ένα πρόβλημα εγκυρότητας του ορισμού, καθώς οι ερευνητές οριοθετούν τη συναισθηματική νοημοσύνη συνδέοντάς τη και με τη γνωστική νοημοσύνη και με τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του ατόμου. Επίσης, αξίζει να σημειωθεί πως η αδυναμία ύπαρξης ενός ορισμού για τη συναισθηματική νοημοσύνη οφείλεται στο γεγονός πως οι ερευνητές μελετούν την έννοια αυτή σε διαφορετικές εκφάνσεις της και παράλληλα κατασκευάζουν και τα αντίστοιχα εργαλεία για να την αξιολογήσουν. Αυτό αποδεικνύει πως οι ορισμοί για τη συναισθηματική νοημοσύνη δεν αντικρούουν ο ένας τον άλλον, αλλά συμπληρώνουν τον ορισμό (Ciarrochi, Chan & Caputi, 2000).

Συνοψίζοντας, παρά τη δυσκολία διερεύνησης της συναισθηματικής νοημοσύνης, η επικέντρωση του επιστημονικού ενδιαφέροντος στη μελέτη του ορισμού αυτού κρίνεται μείζονος σημασίας, καθώς μέσω της έννοιας αυτής μπορούν να εξηγηθούν καταστάσεις της καθημερινής ζωής. Μέσω της έννοιας της συναισθηματικής νοημοσύνης μπορούν να ερμηνευτούν οι χαμηλές επιδόσεις των ανθρώπων στην εργασία τους όταν αντίστοιχα εντοπίζονται ικανοποιητικές γνωστικές ικανότητες (Πλατσίδου, 2010).

1.3. Μοντέλα της συναισθηματικής νοημοσύνης

Οι ερευνητές εκτός από την προσπάθεια εννοιολόγησης της συναισθηματικής νοημοσύνης, διατύπωσαν και κάποια θεωρητικά μοντέλα. Τα κυριότερα από αυτά τα οποία έχουν επικρατήσει και σήμερα είναι τρία: των Mayer et al. (1997), του Bar-On (1995)

και του Goleman (1997, 2000) (Spielberger, 2004). Τα θεωρητικά μοντέλα της συναισθηματικής νοημοσύνης ταξινομούνται σε τρεις βασικές κατηγορίες σύμφωνα με την Πλατσίδου (2010):

- ✓ Μοντέλα ικανότητας: Στην κατηγορία των μοντέλων αυτών εντάσσεται το μοντέλο των Mayer et al. (1997). Η συναισθηματική νοημοσύνη αντιστοιχεί με άλλα είδη νοημοσύνης και νοείται ως μία συναισθηματική και γνωστική ικανότητα του ατόμου.
- ✓ Μοντέλα με πλαίσιο την προσωπικότητα: Η κατηγορία αυτή περιλαμβάνει το μοντέλο των Bar-On (1995) και η έρευνα της συναισθηματικής νοημοσύνης βασίζεται στη διερεύνηση χαρακτηριστικών της προσωπικότητας του ανθρώπου.
- ✓ Μοντέλα επίδοσης: Το μοντέλο του Goleman (1997, 2000) αποτελεί ένα μοντέλο επίδοσης. Σύμφωνα με την κατηγορία αυτή η συναισθηματική νοημοσύνη διερευνάται μέσω των κοινωνικών και συναισθηματικών ικανοτήτων του ανθρώπου δίνοντας έμφαση στις επιδόσεις και την αποτελεσματικότητα του ατόμου που βασίζεται σε στοιχεία της προσωπικότητάς του.

1.3.1 Μοντέλο Salovey, Mayer & Caruso (1997)

Σύμφωνα με τους Salovey & Mayer (1997) η συναισθηματική νοημοσύνη νοείται ως μία ικανότητα του ανθρώπου να αντιλαμβάνεται, να κατανοεί και να διαχειρίζεται τα συναισθήματα ώστε να μπορεί να διευκολύνει τη σκέψη του. Οι ικανότητες του ατόμου που εντάσσονται σε αυτό το είδος νοημοσύνης είναι γνωστικές και συναισθηματικές με απώτερο σκοπό την οργάνωση της σκέψης του ατόμου. Τέτοιου είδους ικανότητες είναι η αναγνώριση και αφομοίωση των συναισθημάτων, η κατανόησή τους και η ρύθμισή τους με στόχο τη διανοητική ανάπτυξη.

Το 1997 το παραπάνω μοντέλο αναθεωρήθηκε από τους Mayer & Salovey, καθώς εντοπίστηκαν κάποιες ασάφειες όσον αφορά το θέμα της διευκόλυνσης της σκέψης ως απώτερο στόχο της συναισθηματικής νοημοσύνης. Έτσι, μετά την αναθεώρηση επικράτησαν τέσσερις διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης που είναι οι εξής (Salovey et al., 2002):

- 1) Αντίληψη- αναγνώριση συναισθημάτων: η ικανότητα του ανθρώπου να μπορεί να αντιλαμβάνεται τα δικά του συναισθήματα όσο και των άλλων ανθρώπων μέσω εκφράσεων του προσώπου, κινήσεων του σώματος, της φωνής κλπ.
- 2) Χρήση συναισθημάτων για σκέψη: η ικανότητα του ανθρώπου να χρησιμοποιεί τα συναισθήματα προκειμένου να προβεί σε σκέψη που βασίζεται σε αυτά
- 3) Κατανόηση συναισθημάτων και σύνδεσή τους: η ικανότητα του ανθρώπου να κατανοεί τα συναισθήματα επαναλαμβανόμενων αντιδράσεων, να τα συσχετίζει και να κατανοεί την αλληλεπίδρασή τους
- 4) Διαχείριση συναισθημάτων: η ικανότητα του ανθρώπου να αντιλαμβάνεται και να ελέγχει τα συναισθήματά του, όσο και των άλλων ανθρώπων ώστε να μπορεί να προβεί στη διαχείρισή τους

Με βάση τις παραπάνω διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης φαίνεται πως οι Mayer, Salovey & Caruso (1999) πρότειναν ένα μοντέλο σύμφωνα με το οποίο ένα άτομο με συναισθηματική νοημοσύνη μπορεί να αντιλαμβάνεται τα δικά του συναισθήματα, καθώς και τα συναισθήματα των άλλων ανθρώπων με ευκολία και ακριβέστατα, ώστε στη συνέχεια να χρησιμοποιεί τις πληροφορίες αυτές για να σκέφτεται, να κατανοεί και να διαχειρίζεται τις συναισθηματικές καταστάσεις τόσο τις προσωπικές, όσο και των άλλων ανθρώπων. Ωστόσο, αξίζει να σημειωθεί πως το μοντέλο αυτό πρόκειται για ένα θεωρητικό μοντέλο που δε συνάδει με άλλα μοντέλα προσωπικότητας που εμπεριέχουν συναισθηματικές διαστάσεις και βασίζεται σε εμπειρικά δεδομένα (Πλατσίδου, 2006).

1.3.2. Το μοντέλο του Bar-On (1997)

Ο Bar-On, γνωστός κλινικός ψυχολόγος, δημιούργησε ένα μοντέλο συναισθηματικής νοημοσύνης φανερά επηρεασμένος από τη θεωρία του Δαρβίνου (1872/1965) σχετικά με την ανάγκη συναισθηματικής έκφρασης για προσαρμογή και επιβίωση, τη θεωρία της Κοινωνικής νοημοσύνης του Thorndike (1920), καθώς και τη θέση του Wechsler (1940,1943) σχετικά με την ύπαρξη μη γνωστικών παραγόντων που επηρεάζουν τη συμπεριφορά του ανθρώπου. (Bar-On, 2006). Το μοντέλο συναισθηματικής νοημοσύνης του Bar-On βασίστηκε στο σαφή διαχωρισμό της από τις γνωστικές δεξιότητες του ανθρώπου.

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, το μοντέλο της συναισθηματικής νοημοσύνης του Bar-On, γνωστό ως Emotion Quotient έχει ως πλαίσιο την προσωπικότητα του ανθρώπου, καθώς συνδυάζει χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του και ικανότητές του. Πιο

συγκεκριμένα, ο Bar-On κάνει λόγο για μία Κοινωνικο-Συναισθηματική νοημοσύνη κατά την οποία η αντίληψη του ανθρώπου για τον ίδιο και τους άλλους είναι αποτέλεσμα της σύζευξης κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων. Οι δεξιότητες αυτές, λοιπόν, βοηθούν τον αριθμό στο να ακολουθήσει μία συγκεκριμένη συμπεριφορά.

Το μοντέλο αυτό περιλαμβάνει πέντε διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης που είναι οι εξής: α) ενδοπροσωπικές δεξιότητες, οι οποίες αναφέρονται στην ικανότητα του ανθρώπου να έχει ατομική συνείδηση και καλή αντίληψη για τον εαυτό του β) διαπροσωπικές δεξιότητες που αφορούν την ενσυναίσθηση του ανθρώπου για τα συναισθήματα και τη θέση στην οποία βρίσκονται οι άλλοι γ) προσαρμοστικότητα του ανθρώπου με ευέλικτο τρόπο στις συναισθηματικές καταστάσεις της ζωής δ) διαχείριση άγχους ως την ικανότητα του ανθρώπου να μπορεί να διαχειρίζεται τις έντονα συναισθηματικά καταστάσεις και ε) γενική διάθεση που σχετίζεται με τη γενικότερη ικανότητα του ανθρώπου για μία αισιόδοξη και χαρούμενη ζωή.

1.3.3. Το μοντέλο του Goleman (1995)

Ο ψυχολόγος και ερμηνευτής Goleman (1998) θεωρεί πως η συναισθηματική νοημοσύνη είναι ένα είδος συναισθηματικής επάρκειας (emotional competence). Αυτό σημαίνει πως όταν ο άνθρωπος έχει την ικανότητα να κατανοήσει, να διαχειριστεί και να ερμηνεύσει τα συναισθήματα, τόσο τα δικά του, όσο και των άλλων ανθρώπων, μπορεί να διαχειριστεί συναισθηματικές καταστάσεις και να αναπτύξει τις κατάλληλες σχέσεις που θα τον οδηγήσουν σε επιτυχία τόσο σε προσωπικό όσο και σε επαγγελματικό επίπεδο (Goleman, 1995). Ο Daniel Goleman θεωρεί πως η συναισθηματική νοημοσύνη είναι μία μετα-ικανότητα, που όταν αναπτύσσεται στον άνθρωπο μπορεί να τον βοηθήσει να διαχειριστεί άλλες ικανότητές του.

Το έντονο ενδιαφέρον με τη μελέτη της συναισθηματικής νοημοσύνης επιβεβαιώνεται και στα βιβλία του Goleman. Πιο συγκεκριμένα, στο βιβλίο του με τίτλο «Συναισθηματική Νοημοσύνη» (1995) ο Goleman αναφέρει ότι η συναισθηματική νοημοσύνη με κάποιον τρόπο είναι πιο σημαντική από το γενικό δείκτη νοημοσύνης IQ του ανθρώπου, καθώς αποδεικνύεται πως το IQ δεν είναι ο μόνος παράγοντας που μπορεί να αποδείξει την εξυπνάδα ενός ανθρώπου. Επίσης, στο βιβλίο του με τίτλο «Συναισθηματική Νοημοσύνη στις Εργασιακές Σχέσεις» (1998) ο Goleman συνδέει τη συναισθηματική νοημοσύνη με το

εργασιακό περιβάλλον των ανθρώπων και επικεντρώνεται στη σπουδαιότητα της ύπαρξής της για την επιτυχία στις διαπροσωπικές σχέσεις των ανθρώπων και για την ύπαρξη ενός θετικού εργασιακού κλίματος.

Στο μοντέλο του Goleman (1998) είναι φανερό η επιρροή που έχει δεχτεί από το μοντέλο συναισθηματικής νοημοσύνης των Mayer & Salovey και γι' αυτό αποτελεί μία παραλλαγή του. Η συναισθηματική νοημοσύνη είναι ένα σύνολο ικανοτήτων και δεξιοτήτων (προσωπικών και διαπροσωπικών) οι οποίες ταξινομούνται σε πέντε βασικές ιεραρχημένες διαστάσεις, αφού η καθεμιά αποτελεί προϋπόθεση της προηγούμενής της. Οι διαστάσεις του μοντέλου Goleman είναι οι εξής:

1. Αυτο-επίγνωση (self-awareness): η ικανότητα του ανθρώπου να μπορεί να κατανοεί και να αυτο-αξιολογεί τα συναισθήματά του και τον τρόπο με τον οποίο επιδρούν, η ικανότητα μέσω μιας ακριβούς αξιολόγησης να μπορεί να έχει αυτοπεποίθηση και σιγουριά ως προς τις ικανότητές του
2. Αυτορρύθμιση (self-regulation): η ικανότητα αναγνώρισης και αυτο-ελέγχου των συναισθημάτων του ανθρώπου αναλαμβάνοντας πρωτοβουλίες και βοηθώντας έτσι τον εαυτό του να προσαρμοστεί στις διάφορες συναισθηματικές καταστάσεις και να τις διαχειριστεί
3. Ενσυναίσθηση (empathy): η ικανότητα του ανθρώπου να αναγνωρίζει και να κατανοεί τα συναισθήματα των άλλων ανθρώπων με απώτερο σκοπό να τους παρέχει κάποια βοήθεια
4. Κοινωνικές δεξιότητες (social skills): η ικανότητα του ανθρώπου να μπορεί να αναπτύσσει και να διαχειρίζεται τις κοινωνικές του σχέσεις μέσα σε κλίμα συνεργασίας και ομαδικότητας
5. Κίνητρα συμπεριφοράς (self-motivation): η ικανότητα του ανθρώπου να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες για να πετύχει προσωπικούς στόχους βλέποντας τις καταστάσεις της καθημερινής ζωής με αισιοδοξία

Τέλος, αξίζει να σημειωθεί πως παρότι το μοντέλο του Goleman είναι ένα ευρέως αποδεκτό μοντέλο της συναισθηματικής νοημοσύνης, έχει δημιουργήσει ιδιαίτερα προβλήματα στο μεγάλο πρόβλημα εννοιολόγησης της συναισθηματικής νοημοσύνης, λόγω της ευρύτητας της έννοιας (Πλατσίδου, 2010).

1.4. Ψυχομετρικά εργαλεία της συναισθηματικής νοημοσύνης

Η βιβλιογραφία παραπάνω επιβεβαίωσε την πληθώρα ορισμών και μοντέλων της συναισθηματικής νοημοσύνης με αποτέλεσμα την ανάλογη ύπαρξη πληθώρας ψυχομετρικών εργαλείων μέτρησης των διαφορετικών χαρακτηριστικών και διαστάσεων της (Πλατσίδου, 2006). Τα εργαλεία που αξιολογούν τις διαστάσεις και ικανότητες της συναισθηματικής νοημοσύνης είναι κατασκευασμένα ώστε να μετρούν με βάση το κάθε μοντέλο που έχει εφεύρει ο κάθε ερευνητής.

Τα εργαλεία ταξινομούνται σε τρεις βασικές κατηγορίες ανάλογα με τη δομή και το περιεχόμενό τους, καθώς και τον τρόπο με τον οποίο συμπληρώνονται από το δείγμα. Κατηγορίες είναι οι εξής;

- ❖ Εργαλεία αντικειμενικής μέτρησης της επίδοσης: Κατά τη χρήση των εργαλείων αυτών τα άτομα απαντούν σε ερωτήματα και δραστηριότητες που εμπλέκουν τα συναισθήματα και στα οποία απαιτείται η εύρεση μίας λύσης (Mayer et al., 1999). Η βαθμολόγηση των απαντήσεων βασίζεται σε αντικειμενικά κριτήρια και ως σωστή νοείται μόνο μία απάντηση. Ωστόσο, το είδος αυτών των εργαλείων έχει ως βασικό μειονέκτημα τη δυσκολία στη βαθμολόγησή του.
- ❖ Ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς: Τα άτομα απαντούν μόνα τους σε ερωτήματα που αφορούν τον εαυτό τους και τις διάφορες καταστάσεις στις οποίες εμπλέκονται συναισθηματικά. Οι απαντήσεις τους βασίζονται σε μία διαβαθμισμένη κλίμακα και η συμπλήρωσή τους είναι εύκολη. Η κατηγορία αυτών των εργαλείων για τη μέτρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης είναι η πιο διαδεδομένη στις έρευνες και, όπως αναφέρει και η Πλατσίδου (2010), μπορούν να οδηγήσουν σε ασφαλή συμπεράσματα παρά την υποκειμενικότητα των απαντήσεων των ερωτηθέντων.
- ❖ Εργαλεία ετεροαναφοράς: Πρόκειται για τα εργαλεία που αξιολογούν τη συναισθηματική νοημοσύνη των ατόμων μέσα από αναφορές τρίτων ατόμων που όμως συνδέονται με άτομα αυτά μέσω κάποιου είδους σχέσης (π.χ. προϊστάμενος). Ωστόσο, το φανερό μειονέκτημα των εργαλείων αυτών αφορά την αξιοπιστία του, καθώς υποκειμενικές διαφορές και απόψεις τρίτων μπορούν να οδηγήσουν σε λανθασμένη αξιολόγηση της συναισθηματικής κατάστασης των ατόμων.

Καθώς τα εργαλεία αξιολόγησης της συναισθηματικής νοημοσύνης είναι πολλά, θα γίνει μία αναφορά στα πιο διαδεδομένα από αυτά. Αρχικά, στην κατηγορία των εργαλείων αντικειμενικής μέτρησης της επίδοσης ανήκουν τα εργαλεία MEIS και MSCEIT. Το MEIS (Multifactor Emotional Intelligence Scale) εργαλείο αποτελείται από κάποια έργα συναισθηματικού περιεχομένου (π.χ. αναγνώριση συναισθημάτων σε φωτογραφίες ανθρώπων) και από το άτομο ζητείται να τα επιλύσει. Με αυτόν τον τρόπο αξιολογούνται οι τέσσερις ικανότητες της συναισθηματικής αντίληψης, της συναισθηματικής διευκόλυνσης, της συναισθηματικής κατανόησης και της συναισθηματικής διαχείρισης (Mayer et al., 1998). Το εργαλείο MSCEIT (Mayer, Salovey & Caruso Emotional Intelligence Test, 2002) μετρά τις επιδόσεις των ατόμων σε ατομικά συναισθηματικά έργα και συναισθηματικές καταστάσεις. Το τεστ αυτό αξιολογεί -ξεχωριστά στην αρχή και μαζικά στο τέλος- τις ικανότητες της αντίληψης, αφομοίωσης, κατανόησης και διαχείρισης των συναισθημάτων του ατόμου (Mayer et al., 2002). Αποτελείται από 141 ερωτήσεις και μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε άτομα άνω των 17 ετών. Τέλος, έχει μεταφραστεί και στην ελληνική γλώσσα (Καφέτσιος & Πετράτου, 2005).

Στην κατηγορία των εργαλείων αυτο-αναφοράς ανήκουν τα εργαλεία EQ-I, TEIQue και WLEIS. Το Bar-On EQ-I (Emotional Quotient Inventory) αποτελεί το αρχαιότερο εργαλείο αξιολόγησης της συναισθηματικής νοημοσύνης, κατασκευασμένο το 1992 και αναθεωρημένο το 1997 (Bar-On, 1997). Σκοπός της κατασκευής του ήταν η αξιολόγηση της συναισθηματικής κατάστασης κάποιων ατόμων που μπορούσε να τους οδηγήσει στην προσαρμογή των απαιτήσεων του περιβάλλοντος. Αποτελείται από 133 σύντομες προτάσεις που απαιτούν απαντήσεις προσαρμοσμένες σε μία πεντάβαθμη κλίμακα και μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε άτομα άνω των 17 ετών (Bar-On & Handley, 2003a, 2003b). Το εργαλείο αυτό παρότι έχει αμφισβητηθεί ως προς την εγκυρότητα και αξιοπιστία του (Salovey et al., 1999) έχει χρησιμοποιηθεί σε πλήθος ελληνικών ερευνών (Βλαχάκη, 2006 · Kafetsios et al., 2009a). Το TEIQue (Trait Emotional Intelligence Questionnaire) ή ως γνωστόν «Ερωτηματολόγιο της Συναισθηματικής Νοημοσύνης» περιλαμβάνει ερωτήσεις που βασίζονται στις προσωπικές απόψεις των ατόμων για τα συναισθήματα και τον εαυτό τους. Το ερωτηματολόγιο αξιολογεί 15 χαρακτηριστικά της συναισθηματικής νοημοσύνης που βασίζονται στις ικανότητες του ατόμου να έχει επίγνωση του εαυτού του, να ελέγχει τις παρορμήσεις του, να ρυθμίζει τη διάθεσή του, να συνεργάζεται με τους άλλους, να επιλύει διαφορές, να έχει ανοχή στην απογοήτευση και ενσυναίσθηση (Petrides &

Furnham, 2001). Τέλος, δε θα μπορούσε να μη γίνει αναφορά στο εργαλείο WLEIS, καθώς πρόκειται για το εργαλείο το οποίο θα χρησιμοποιηθεί και στην έρευνα μας. Το εργαλείο WLEIS (Wong Law Emotional Intelligence Scale) (Wong & Law, 2002) περιέχει 16 ερωτήσεις που απαντώνται σε μία επτάβαθμη κλίμακα Likert και βαθμολογεί τις τέσσερις διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης του μοντέλου Mayer & Salovey (1997), δηλαδή την «κατανόηση των συναισθημάτων μου», την «κατανόηση των συναισθημάτων των άλλων», την «διαχείριση των συναισθημάτων μου» και τον «έλεγχο των συναισθημάτων μου». Μία πιο εκτενής αναφορά για το συγκεκριμένο εργαλείο θα γίνει στο δεύτερο μέρος της εργασίας, καθώς πρόκειται για ένα από τα ερευνητικά εργαλεία.

Τέλος, στην κατηγορία των ψυχομετρικών εργαλείων που βασίζονται σε ετεροαναφορές ανήκει το εργαλείο ECI (Emotional Competence Inventory). Το εργαλείο αυτό μετρά τη συναισθηματική επάρκεια των ατόμων και βασίζεται στις απαντήσεις που δίνουν άλλα άτομα σε 72 ερωτήσεις μίας πεντάβαθμης κλίμακας ή μέσω της απάντησης «δεν ξέρω». Τα άτομα που απαντούν συνδέονται μέσω κάποιας εργασιακής σχέσης με τα άτομα που ερευνώνται (π.χ. προϊστάμενος, συνάδελφος κλπ) ή είναι εκπαιδευτικοί, γονείς κλπ (Boyatzis, Goleman & Rhee, 2000). Το ερωτηματολόγιο ερευνά 18 δεξιότητες συναισθηματικής επάρκειας των ατόμων που βασίζονται στο μοντέλο συναισθηματικής νοημοσύνης του Goleman. Αξίζει να σημειωθεί πως τα δεδομένα που συλλέγονται μπορούν να βοηθήσουν στο να βελτιώσουν τις εργασιακές αποδόσεις των ατόμων (Πλατσίδου, 2010).

Ανακεφαλαιωτικά, από την ανάλυση των παραπάνω ψυχομετρικών εργαλείων διαπιστώνεται πως δεν υπάρχει κάποιο εργαλείο που να μπορεί να αξιολογήσει όλες τις διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης, αλλά μόνο κάποιες από αυτές με βάση το μοντέλο της συναισθηματικής νοημοσύνης στο οποίο έχουν στηριχθεί. Κάτι ανάλογο συμβαίνει και στην παρούσα έρευνα, καθώς θα εξεταστούν ορισμένες από τις διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης.

1.5. Συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών

Το σχολείο είναι ένας χώρος με πολλές δυσκολίες για τον εκπαιδευτικό και η διδασκαλία είναι μία διαδικασία που απαιτεί την καλλιέργεια και ανάδειξη πολλών δεξιοτήτων (Borg et al., 1991 · Kyriakou & Sutcliffe, 1998). Ανάμεσα σε αυτές τις δεξιότητες

συμπεριλαμβάνονται οι δεξιότητες της συναισθηματικής νοημοσύνης, ένα θέμα μελέτης που τα τελευταία χρόνια βρίσκεται στο επίκεντρο του επιστημονικού ενδιαφέροντος (Karadimas & Karadima, 2014). Όπως αναφέρουν σε έρευνά τους, η συναισθηματική νοημοσύνη διαδραματίζει πολύ σημαντικό ρόλο στην προσωπική, επαγγελματική και κοινωνική ζωή των ανθρώπων, πολύ περισσότερο από τη νοημοσύνη τους. Ιδιαίτερα στον εκπαιδευτικό κόσμο, οι εκπαιδευτικοί ως επαγγελματίες σε καθημερινή βάση συναναστρέφονται με γονείς, συναδέλφους και μαθητές (Travers, 2017) και βιώνουν έντονα συναισθηματικές προκλήσεις που πολλές φορές μπορούν να αποτελέσουν απειλή ακόμα και για την υγεία και την ευημερία τους (Hakanen et al., 2006).

Η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελεί σημαντικό παράγοντα πρόβλεψης της επαγγελματικής και εκπαιδευτικής επίδοσης (Hackett & Hortman, 2008). Ο εκπαιδευτικός, λοιπόν, που μπορεί να κατανοεί και να διαχειρίζεται τα συναισθήματα είναι ικανός να επιτύχει μία διδασκαλία υψηλού επιπέδου. Ο Elias (1997) σε έρευνά του αναφέρεται στον συναισθηματικά ευφυή εκπαιδευτικό, ο οποίος είναι ικανός να διαχειρίζεται τα συναισθήματά του, καθώς και τα συναισθήματα των άλλων. Επίσης, είναι ο εκπαιδευτικός που έχει έναν ψυχικά άρτιο χαρακτήρα, αφού είναι αυτός που επηρεάζει και διαμορφώνει την προσωπικότητα των μαθητών του. Οι Jennings and Greenberg (2009) οριοθετούν το πλαίσιο της διδασκαλίας των εκπαιδευτικών με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί μπορούν να δημιουργούν ένα περιβάλλον που προάγει τη μάθηση, τον σεβασμό και τη συμμετοχή των μαθητών, καθώς και θέτουν τις βάσεις για την οικοδόμηση του χαρακτήρα τους. Το θέμα της συναισθηματικής νοημοσύνης στον χώρο της εκπαίδευσης έχουν επισημάνει και οι ερευνητές Sutton & Wheatley (2003), οι οποίοι θεωρούν πως αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αφού τα κίνητρα, οι γνώσεις και η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών επηρεάζονται άμεσα από τα συναισθήματά τους.

Αξίζει να σημειωθεί πως την αναγκαιότητα της συναισθηματικής νοημοσύνης στον εκπαιδευτικό χώρο εκφράζουν και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, αφού επισημαίνουν πως η κατανόηση των συναισθημάτων των μαθητών τους αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι του εκπαιδευτικού τους ρόλου (Sutton, 2004 · Ahn, 2005) και πως αυτές οι πληροφορίες μπορούν να τους βοηθήσουν στις εκπαιδευτικές πρακτικές και μεθόδους που θα χρησιμοποιήσουν στη διδασκαλία τους. Εξάλλου το σχολείο πρόκειται για έναν κοινωνικό χώρο και η μάθηση είναι μία κοινωνική διαδικασία (Ergur, 2009) που απαιτεί από τους

εκπαιδευτικούς να είναι εξοπλισμένοι με κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες (Hen & Sharabi-Nov, 2014).

Τέλος, παρότι είναι σαφές πως η συναισθηματική νοημοσύνη είναι απαραίτητη για την αποτελεσματική διδασκαλία και τις καλές επιδόσεις των μαθητών, καθώς και την αποφυγή της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών, δεν υπάρχει κάποιος συγκεκριμένος τρόπος για την ενίσχυσή της (Yeh, 2009). Ωστόσο, σύμφωνα με τον Goleman (1995) είναι αποτέλεσμα μάθησης και εμπειρίας και επιδέχεται βελτίωση με την πάροδο του χρόνου μέσω εξάσκησης και προγραμματισμού (Bar-On, 2006).

1.6. Ατομικές διαφορετικές στη συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών

Η επικέντρωση των ερευνών στον τομέα της εκπαίδευσης μελετώντας τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη συναισθηματική νοημοσύνη και τις επιπτώσεις στην εργασία τους είναι πιο σύγχρονο φαινόμενο (Kafetsios & Zampetakis, 2008 · Wong & Law, 2002). Όσον αφορά τις έρευνες που σχετίζονται με τα δημογραφικά στοιχεία και τη συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών, αυτές αφορούν κυρίως τους παράγοντες του φύλου και της ηλικίας.

Αρχικά, όσον αφορά την επίδραση του παράγοντα «φύλο» στη συναισθηματική νοημοσύνη, οι διεθνείς και ελληνικές έρευνες παρουσιάζουν διαφοροποιήσεις ως προς τα ευρήματά τους. Στην έρευνα των Fabio & Palazzeschi (2008) οι άντρες και οι γυναίκες παρουσίασαν διαφορές στις βαθμολογίες των διαστάσεων που σχετίζονται με τη συναισθηματική νοημοσύνη. Οι γυναίκες υπερέτερουσαν σε σχέση με τους άντρες ως προς τη διαπροσωπική διάσταση της συναισθηματικής νοημοσύνης, καθώς ήταν περισσότερο ικανές στο να αναπτύξουν σχέσεις συνεργασίας με τους άλλους, ήταν επικοινωνιακές και πρόθυμες να ακούσουν τις απόψεις και σκέψεις των άλλων και ικανές να αναγνωρίσουν τα συναισθήματα των άλλων. Αντίθετα, οι άνδρες σημείωσαν υψηλότερες βαθμολογίες στην ενδοπροσωπική διάσταση της συναισθηματικής νοημοσύνης. Οι άνδρες εκπαιδευτικοί με τις απαντήσεις τους έδειξαν πως μπορούσαν να κατανοήσουν τον εαυτό τους, να αναγνωρίσουν και να εκφράσουν τα συναισθήματά τους και ήταν ικανοί να επικοινωνούν τις ανάγκες και τα συναισθήματα τους στους άλλους. Στην έρευνα του Φλάμπουρα- Νιέτου (2017) παρατηρήθηκε διαφοροποίηση του επιπέδου της συναισθηματικής νοημοσύνης που εξαρτιόνταν από το φύλο των εκπαιδευτικών. Πιο

συγκεκριμένα, οι άντρες εκπαιδευτικοί διέφεραν στατιστικά σημαντικά στο επίπεδο της συναισθηματικής νοημοσύνης σε σχέση με τις γυναίκες, καθώς ο βαθμός συναισθηματικής νοημοσύνης τους ήταν ελαφρώς ανώτερος από των γυναικών.

Παρότι τα ευρήματα των παραπάνω ερευνών δείχνουν διαφοροποιήσεις στα δύο φύλα ως προς το επίπεδο της συναισθηματικής τους νοημοσύνης, υπάρχουν έρευνες που δεν παρουσιάζουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα. Τέτοιες έρευνες είναι η έρευνα του Chan (2014) που διεξήχθη σε 158 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, του Gürol και των συνεργατών του (2010) στην οποία συμμετείχαν 248 τελειόφοιτοι εκπαιδευτικοί και της Τίσου (2015).

Σημαντική θεωρείται και η αναφορά σε δύο ελληνικές έρευνες που μελετούν την επίδραση του παράγοντα του φύλου στη συναισθηματική νοημοσύνη. Στην έρευνα των Kafetsios & Zampetakis (2008) βρέθηκε πως δεν υπάρχουν διαφορές στα επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης ανάμεσα στους άντρες και τις γυναίκες εκπαιδευτικούς. Ανάλογα ήταν τα ευρήματα και στην έρευνα της Platsidou (2010). Οι εκπαιδευτικοί φάνηκε να μην εμφανίζουν διαφορές λόγω φύλου στην κατανόηση, χρήση και έλεγχο των συναισθημάτων τους. Ωστόσο, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής φάνηκε να θεωρούνται πιο ικανές στην κατανόηση των συναισθημάτων των άλλων.

Ένας ακόμα παράγοντας στον οποίο επικεντρώνονται οι έρευνες για τη συναισθηματική νοημοσύνη είναι η ηλικία των εκπαιδευτικών. Στην έρευνα των Ghanizadeh & Moafian (2010) αποδείχτηκε ότι τα υψηλότερα επίπεδα της συναισθηματικής νοημοσύνης εντοπίστηκαν στους νεότερους εκπαιδευτικούς. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί είναι εξοπλισμένοι με συναισθηματικές και κοινωνικές δεξιότητες, ώστε να μπορούν να επικοινωνούν με τον εαυτό τους και τους άλλους και μέσω των συναισθημάτων να διαχειρίζονται τις δυσκολίες του επαγγέλματός τους. Αναλόγως στην έρευνα των Fabio & Palazzeschi (2008) που διεξήχθη σε 169 Ιταλούς εκπαιδευτικούς που δίδασκαν σε λύκειο, οι νεότεροι εκπαιδευτικοί παρουσίασαν υψηλότερα ποσοστά συναισθηματικής νοημοσύνης από τους μεγαλύτερους εκπαιδευτικούς. Αντίθετα, στην έρευνα των Birol et al. (2009) η αύξηση της ηλικίας των εκπαιδευτικών ισοδυναμούσε με αύξηση του βαθμού συναισθηματικής νοημοσύνης, Ωστόσο, στις έρευνες της Πλατσίδου (2010) και της Anastasiou (2020) δεν βρέθηκε καμία στατιστικά σημαντική επίδραση της ηλικίας των εκπαιδευτικών στη γενική συναισθηματική νοημοσύνη τους. Η ηλικία συσχετίστηκε

αρνητικά με τη συναισθηματική διάσταση και θετικά με την κοινωνική διάσταση της συναισθηματικής νοημοσύνης.

Σε αυτό το σημείο αξίζει να γίνει μία αναφορά στις έρευνες που μελετούν τη συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών και τον τρόπο με τον οποίο αποκτιέται. Ενώ, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, ο Goleman (1996) μιλάει για απόκτηση της συναισθηματικής νοημοσύνης με μάθηση και εμπειρία, οι έρευνες δε συμφωνούν πάντα με αυτό. Στην έρευνα των Rastegar & Memarpour (2009) σε 72 εκπαιδευτικούς της Αγγλικής γλώσσας με διδακτική εμπειρία 5-25 ετών δε βρέθηκε καμία σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στη συναισθηματική νοημοσύνη και τη διδακτική εμπειρία τους. Ομοίως, καμία συσχέτιση δεν βρέθηκε και στην έρευνα της Anastsiou (2020). Αντίθετα, η έρευνα των Ghanizadeh & Moafian (2010) έδειξε ότι όσο αυξάνεται η διδακτική εμπειρία των εκπαιδευτικών, τόσο μεγαλύτερο είναι και το επίπεδο της συναισθηματικής τους νοημοσύνης. Ανάλογο είναι το εύρημα της έρευνας του Φλάμπουρα-Νιέτου (2017) σε 430 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς η έρευνα ανέδειξε την επίδραση της επαγγελματικής εμπειρίας στη συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών. Τέλος, η έρευνα της Βάσιου (2018) που διεξήχθη σε 98 Έλληνες εκπαιδευτικούς έδειξε ότι οι πιο έμπειροι εκπαιδευτικοί σημειώνουν υψηλότερες βαθμολογίες στη ρύθμιση των συναισθημάτων.

Στο επόμενο κεφάλαιο θα αναλυθεί η έννοια της Ψυχικής Ανθεκτικότητας και τα σχετικά ευρήματα των ερευνών που αφορούν την Ψυχική Ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών.

ΚΕΦ. 2^ο: ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΟΣ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΣ ΤΗΣ ΨΥΧΙΚΗΣ ΑΝΘΕΚΤΙΚΟΤΗΤΑΣ

2.1. Ιστορική Αναδρομή Ψυχικής Ανθεκτικότητας

Η χρήση του όρου της ψυχικής ανθεκτικότητας παρατηρήθηκε να χρησιμοποιείται στον χώρο της ψυχολογίας γύρω στη δεκαετία του 1970, καθώς διάφοροι ερευνητές παρατήρησαν πως η ανθεκτικότητα εντοπιζόταν ως ένας από τους παράγοντες που βοηθούν το άτομο να προσαρμοστεί στις διάφορες καταστάσεις (Masten, 2001). Το αξιοσημείωτο είναι πως η ανθεκτικότητα ξεκίνησε να μελετάται, καθώς παρατηρήθηκε

πως κάποια παιδιά μπορούσαν να προχωρήσουν επιτυχώς στη ζωή τους παρότι εντάσσονταν σε ομάδες που εγκυμονούσαν κινδύνους και προβλήματα. Έτσι, ο όρος της ψυχικής ανθεκτικότητας χρησιμοποιήθηκε από τους ψυχολόγους όταν ήθελαν να αναφερθούν στα άτομα που παρά τις δύσκολες καταστάσεις που βίωναν μπορούσαν να ανταπεξέλθουν (Garmezy, 1974).

Από τη στιγμή που ξεκίνησε η έρευνα για τη ψυχική ανθεκτικότητα έως και σήμερα ο τομέας των ερευνών γύρω από αυτόν τον όρο έχει περάσει από τέσσερις διαφορετικές φάσεις ή αλλιώς τέσσερα «κύματα» (Masten & Wright, 2010 · Wright et al., 2013). Αρχικά, στην πρώτη φάση των ερευνών εντάσσονται οι έρευνες που στόχευαν να σταθούν εμπόδιο στην ψυχοπαθολογία επικεντρώνοντας το ερευνητικό ενδιαφέρον στις δυνατότητες των ατόμων και την ανάγκη τους για προσαρμογή στο περιβάλλον ανεξαρτήτως των δύσκολων καταστάσεων και κινδύνων (Masten & Obramovic, 2006 · Λακιώτη, 2011). Στη φάση αυτή των ερευνών το επιστημονικό ενδιαφέρον αφορούσε όχι μόνο τα χαρακτηριστικά του ίδιου του ατόμου, αλλά κυρίως τους προστατευτικούς παράγοντες του περιβάλλοντος που τον βοηθούν (π.χ. αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί και γονείς, κίνητρα, σχέσεις με συνομηλίκους κλπ.). Το δεύτερο «κύμα» των ερευνών ανέδειξε τη δυναμική της ψυχικής ανθεκτικότητας προσπαθώντας να αναδείξει τους παράγοντες που επιδρούν στην ύπαρξη ψυχικής ανθεκτικότητας ή μη στους ανθρώπους. Οι έρευνες επικεντρώθηκαν στη μελέτη των αλληλεπιδράσεων ανάμεσα στα συστήματα στα οποία εντάσσονται και μεγαλώνουν οι άνθρωποι, καθώς και στα χαρακτηριστικά τους, αφού τα συστήματα παίζουν διαδραματίζουν πολύ σημαντικό ρόλο στην ενίσχυση της ψυχικής τους ανθεκτικότητας (Masten, 2007 · 2011). Όπως ήταν αναμενόμενο, στο πλαίσιο αυτών των ερευνών αναδείχθηκε η επίδραση και άλλων συστημάτων στο άτομο εκτός της οικογένειας (Cicchetti & Curtis, 2007). Παράλληλα στη φάση αυτή αναδείχθηκε η πολυπλοκότητα της ψυχικής ανθεκτικότητας ως διαδικασία (Wright & Masten, 2005) με αποτέλεσμα στη συνέχεια να αναδειχθούν διαφορετικά μοντέλα της ψυχικής ανθεκτικότητας.

Στο τρίτο «κύμα» οι έρευνες στράφηκαν προς τη μελέτη τρόπων πρόληψης και παρέμβασης στην ψυχική ανθεκτικότητα των ανθρώπων (Masten & Obramovic, 2006 · Zolkoski & Bullock, 2012). Σκοπός, λοιπόν, των ερευνών ήταν να αναζητήσουν τρόπους παρέμβασης στην ψυχική ανθεκτικότητα μέσω της διερεύνησης των παραγόντων, του ίδιου του ατόμου και των συστημάτων στα οποία εντάσσονται (Masten & Wright, 2010). Στο

πλαίσιο διερεύνησης τρόπων παρέμβασης αναδείχθηκαν σημαντικοί παράγοντες εμπλοκής όπως είναι η μάθηση, η οικογένεια κλπ. (Masten & Obramovic, 2006). Ωστόσο, οι απόψεις σχετικά με το είδος των ερευνών που πραγματοποιήθηκαν σε αυτή τη φάση δεν είναι κοινές. Ο Richardson (2002) ανέφερε πως στη φάση αυτή οι έρευνες επικεντρώθηκαν στη μελέτη της αιτίας αυτής που βοηθά τα άτομα να βγαίνουν από μία έντονα τραυματική κατάσταση. Τέλος, το τέταρτο «κύμα» των ερευνών το 2006 μελετούσε τα γονίδια, τη νευροσυμπεριφορική ανάπτυξη και τον ρόλο της νευρικής πλαστικότητας (Bonanno & Diminich, 2013 · Masten & Wright, 2010) βοηθώντας έτσι στην ανακάλυψη και άλλων τρόπων παρέμβασης στη ψυχική ανθεκτικότητα των ανθρώπων. Οι σημερινές έρευνες επικεντρώνονται κυρίως στις στρατηγικές παρέμβασης στην ψυχική ανθεκτικότητα στο κάθε στάδιο ανάπτυξης του ατόμου ξεχωριστά λαμβάνοντας υπόψιν τις ικανότητες και όχι τις αδυναμίες του (Wright & Masten, 2005).

2.2. Ορισμοί της Ψυχικής Ανθεκτικότητας

Από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας αποδεικνύεται πως δεν υπάρχει ένας συγκεκριμένος ορισμός για την έννοια της ψυχικής ανθεκτικότητας (Vella & Pai, 2019). Ωστόσο, όπως επισημαίνει ο ερευνητής Wagnild (2016), σχεδόν όλοι οι ορισμοί μοιάζουν μεταξύ τους καθώς εμπεριέχουν τα δύο βασικά στοιχεία της ικανότητας των ανθρώπων με ψυχική ανθεκτικότητα να διαχειρίζονται την τραυματική κατάσταση που βιώνουν και να καταφέρνουν να ανακάμπτουν στη συνέχεια (Fletcher & Sarkar, 2013).

Ο επικρατέστερος ορισμός της ψυχικής ανθεκτικότητας είναι της Αμερικάνικης Ψυχολογικής Ένωσης (2014) που την ορίζει ως «τη διαδικασία της ομαλής προσαρμογής του ατόμου σε μια κατάσταση όπως το τραύμα, την οποιαδήποτε απειλή ή μια σημαντική πηγή στρες, όπως τα οικογενειακά προβλήματα ή τα προβλήματα στις διαπροσωπικές σχέσεις, τα σοβαρά προβλήματα υγείας, τις δυσκολίες που σχετίζονται με τον εργασιακό τομέα και τα οικονομικά προβλήματα». Ανάλογος είναι και ο ορισμός που είχε δώσει και ο Richardson και οι συνεργάτες του το 1990, οι οποίοι όμως είχαν αναφερθεί στην ικανότητα των ανθρώπων να αντιμετωπίζουν τις τραυματικές καταστάσεις, που όμως τους εξοπλίζει με δεξιότητες αντιμετώπισης ανάλογων καταστάσεων και στο μέλλον, μία ικανότητα που δεν είχαν πριν το βίωμα της κατάστασης αυτής.

Ένας άλλος ορισμός ορίζει την ψυχική ανθεκτικότητα ως την ικανότητα των ανθρώπων να καταφέρνουν να ξεπερνούν τραυματικές καταστάσεις, αλλαγές και κρίσεις άγχους συνεχίζοντας να ζουν τη ζωή τους με κανονικότητα (Σταχτέας, 2020 · Block & Kremen, 1996). Επιπλέον, οι Boniwell & Ryan (2012) την ορίζουν ως την ικανότητα των ανθρώπων να αντιμετωπίζουν τις δυσκολίες και οι δυνάμεις που έχουν ώστε να τις διαχειριστούν αποτελεσματικά.

Στο σημείο αυτό είναι σημαντικό να αναφερθούμε στον δυναμικό χαρακτήρα που έχει η ψυχική ανθεκτικότητα και που βοηθά τα άτομα να προσαρμόζονται και να ανταπεξέρχονται στις δύσκολες καταστάσεις (Luthar, Cicchetti & Becker, 2000 · Rutter, 2006). Ο Rutter (2006) μιλάει για έναν ασταθές χαρακτηριστικό του ανθρώπου που μπορεί να βρίσκεται σε υψηλό βαθμό σε μία περίοδο της ζωής του, ενώ σε κάποια άλλη περίοδο να μην τον καθιστά ικανό να αντιμετωπίσει μία δύσκολη κατάσταση. Ο Brouskeli και οι συνεργάτες του (2018) συμφωνούν καθώς είναι ένα χαρακτηριστικό που ο βαθμός κατοχής του διαφέρει σε κάθε άνθρωπο και επηρεάζεται από το πέρασ του χρόνου. Επίσης, σε αυτή τη θέση συμπληρώνεται και από άλλους ερευνητές η διαφοροποίηση της ψυχικής ανθεκτικότητας σε κάθε άνθρωπο λόγω διαφορετικών υπάρχουσών συνθηκών (Reyer & Elias, 2011). Ο λόγος που μπορεί να χαρακτηριστεί ως ένα δυναμικό χαρακτηριστικό του ανθρώπου μπορεί να οφείλεται και στο γεγονός ότι πάνω του επιδρούν διαφορετικοί προστατευτικοί παράγοντες και παράγοντες επικινδυνότητας του ατόμου και του περιβάλλοντος, οι οποίοι θα αναφερθούν και παρακάτω (Olsson et al., 2003).

Στο θέμα του χαρακτηρισμού της ψυχικής ανθεκτικότητας ως μία δυναμική διαδικασία θα μπορούσε να γίνει μία αναφορά και στον υποκειμενικό χαρακτήρα που έχει. Όπως ανέφερε ήδη από το 1987 ο Antonovsky, η υποκειμενικότητα οφείλεται στο ότι το θέμα της αντιμετώπισης μίας δύσκολης κατάστασης διαφέρει στο κάθε άτομο, καθώς επιδρά πάνω του με διαφορετικό τρόπο και σε διαφορετικό βαθμό και επίσης, ο κάθε άνθρωπος αντιμετωπίζει την κάθε κατάσταση με διαφορετικό τρόπο.

Ο Bonanno (2004) στον ορισμό που δίνει για την ψυχική ανθεκτικότητα κάνει λόγο για τα «θετικά συναισθήματα» που δημιουργούνται στον άνθρωπο ως ένα αποτέλεσμα μετά το πέρασ μίας δύσκολης κατάστασης. Συγκεκριμένα, ορίζει την ψυχική ανθεκτικότητα ως την ικανότητα των ανθρώπων να αντιμετωπίζουν δύσκολες καταστάσεις, αλλά να καταφέρνουν στο τέλος να είναι υγιή σωματικά και ψυχικά αξιοποιώντας αυτά που βίωσαν

στο μέλλον. Αναλόγως, οι Brouskeli et al. (2018) θεωρούν ότι η ψυχική ανθεκτικότητα είναι τα «θετικά συναισθήματα» που γεννιούνται μετά την αντίξοχη κατάσταση.

Καταληκτικά, συμπεραίνουμε πως η έννοια της ψυχικής ανθεκτικότητας μπορεί να χαρακτηριστεί ως μία πολύπλοκη έννοια. Ωστόσο, όλοι οι ορισμοί καταλήγουν στο ότι η ψυχική ανθεκτικότητα ενεργοποιείται όταν ο άνθρωπος βιώνει μία τραυματική κατάσταση και βοηθά τον άνθρωπο να την αντιμετωπίσει και να χρησιμοποιήσει την εμπειρία αυτή σε μία ανάλογη κατάσταση του μέλλοντος.

2.3. Διαστάσεις Ψυχικής Ανθεκτικότητας

Στην έννοια της ψυχικής ανθεκτικότητας περιλαμβάνονται οι δύο σημαντικές διαστάσεις: α) ο βαθμός έκθεσης του ατόμου σε αντίξοες συνθήκες που θέτουν σε κίνδυνο την ομαλή ανάπτυξη και προσαρμογή του και β) η θετική προσαρμογή του ατόμου και η ικανότητα του να τα καταφέρει μετά την έκθεσή του στην κατάσταση επικινδυνότητας με ένα σύνολο αναμενόμενων συμπεριφορών και επιτευγμάτων (Masten & Curtis, 2000). Οι δύο αυτές διαστάσεις συνδέονται με τους λεγόμενους «παράγοντες επικινδυνότητας» και «προστατευτικούς παράγοντες» της ψυχικής ανθεκτικότητας, οι οποίοι θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψιν κατά την ενδυνάμωση αυτής της συνεχούς μεταβλητής και δυναμικής διαδικασίας (Kolar, 2011).

Αρχικά, όσον αφορά τις έρευνες για την πρώτη διάσταση της ψυχικής ανθεκτικότητας και τις αντιξοότητες στις οποίες μπορεί να βρεθεί εκτεθειμένο ένα άτομο, οι έρευνες επικεντρώνονταν σε μεμονωμένα περιστατικά για να εξετάσουν τους «παράγοντες επικινδυνότητας». Ωστόσο, η μελέτη έδειξε πως οι «παράγοντες επικινδυνότητας» συνυπάρχουν και αυξάνονται συνεχώς καθώς περνά ο χρόνος (Flouri et al., 2010), δρώντας όχι αθροιστικά αλλά πολλαπλασιαστικά στο άτομο και επιφέροντας αρνητικά αποτελέσματα (Wright & Masten, 2009). Έτσι, ως «παράγοντες επικινδυνότητας» (risk factors) ορίζονται οι διάφοροι παράγοντες που είναι πιθανόν να θέσουν σε κίνδυνο τη μη φυσιολογική ανάπτυξη και προσαρμογή του ατόμου (Masten & Obradovic, 2006).

Οι παράγοντες αυτοί εντοπίζονται σε διάφορα επίπεδα, όπως του σχολείου, της οικογένειας, της κοινότητας, των σχέσεων με τους συνομηλίκους, καθώς και του ίδιου του ατόμου (Χατζηχρήστου και συν., 2017). Κάποιοι πιθανοί παράγοντες μπορεί να είναι η

φτώχεια, η κακοποίηση, το διαζύγιο, η ασθένεια κάπου μέλους της οικογένειας, το ψυχικό τραύμα λόγω πολέμου ή φυσικής καταστροφής κ.ά. (Masten et al., 2008), ενώ όπως επισημαίνει και η Λακιώτη (2016) στους ενήλικες εντοπίζονται και άλλοι παράγοντες που δεν συναντώνται στα παιδιά, όπως είναι οι συγκρούσεις με άλλους ενήλικες, η υπερφόρτωση ευθυνών και τα οικονομικά προβλήματα. Τέλος, είναι σημαντικό να αναφερθεί πως ένας πολύ σημαντικός «παράγοντας επικινδυνότητας» αποτελεί το σχολείο που έχει πια υποβαθμιστεί και ωθεί τα παιδιά σε αντίξοες καταστάσεις, όπως είναι η χρήση ουσιών, η εγκατάλειψή του και το χαμηλό μορφωτικό επίπεδο (Reddy et al., 2003).

Όσον αφορά τη δεύτερη διάσταση της ψυχικής ανθεκτικότητας, η έρευνα θεωρείται πολύ σημαντική καθώς πρόκειται για τους παράγοντες που βοηθούν το άτομο να εξοπλιστεί με δυνατότητες και να ξεπεράσει τις αντιξοότητες με αποτέλεσμα να καταφέρει να ζήσει καλά. Σε αυτούς τους παράγοντες σύμφωνα με τους Fergus & Zimmerman (2005) υπάγονται τρεις κατηγορίες παραγόντων: α) εσωτερικές και εξωτερικές δυνατότητες (internal and external assets) που πρόκειται για ατομικά χαρακτηριστικά (π.χ. γνωστικό επίπεδο, ενσυναίσθηση) και χαρακτηριστικά του περιβάλλοντος (π.χ. υγιείς σχέσεις μεταξύ οικογένειας, σχολείου και ομάδας συνομηλίκων) , καθώς και η μεταξύ τους αλληλεπίδραση που προβλέπει τα θετικά αποτελέσματα (Morrison et al., 2006) β) πηγές στήριξης (resources) που περιλαμβάνουν τα υλικά, κοινωνικά και ανθρώπινα εφόδια που χρησιμοποιεί το άτομο κατά την προσαρμογή του (π.χ. παροχή ευκαιριών μάθησης) (Router, 1987) και γ) προστατευτικοί παράγοντες (protective factors) που πρόκειται για τις δυνατότητες που βοηθούν στη μείωση των αρνητικών συμπεριφορών και την ενίσχυση των θετικών συναισθημάτων και της ψυχικής υγείας των ατόμων που έχουν εκτεθεί σε μία κατάσταση υψηλού βαθμού επικινδυνότητας (Χατζηχρήστου και συν., 2017).

Οι «προστατευτικοί παράγοντες» χωρίζονται σε τρία επίπεδα: α) ατομικοί (π.χ. γνωστικοί, συναισθηματικοί, συμπεριφορικοί παράγοντες κ.ά) β) οικογενειακοί (π.χ. καλές διαπροσωπικές σχέσεις, το θετικό κλίμα, το οργανωμένο περιβάλλον, το καλό μορφωτικό επίπεδο των γονέων, η εμπλοκή των γονέων στη μάθηση και το καλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο κ.ά.) και γ) περιβαλλοντικοί (π.χ. σχολικό περιβάλλον, σχέσεις γειτόνων, παροχή κοινωνικών υπηρεσιών και υπηρεσιών υγείας υψηλού επιπέδου) (Χατζηχρήστου και συν., 2017). Σε αυτό το σημείο αξίζει να σημειωθεί πως η έρευνα γύρω από τους «προστατευτικούς παράγοντες» θεωρείται πολύ σημαντική, όπως

προαναφέρθηκε, καθώς η ψυχική ανθεκτικότητα συνδέεται άρρηκτα με την αλληλεπίδραση αυτών των παραγόντων (Werner, 2000 · Mancini & Bonano, 2010) και ο κάθε παράγοντας συμβάλλει σε περισσότερα από ένα θετικά αποτελέσματα (Durlak, 1998).

2.4. Η ψυχική ανθεκτικότητα στον χώρο της εκπαίδευσης

Η ψυχική ανθεκτικότητα κρίνεται αναγκαία στις μέρες μας που η εκπαίδευση βιώνει μια μεγάλη κρίση, τόσο για τους μαθητές, όσο και για τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι είναι αναγκαίο να εξοπλιστούν με μηχανισμούς ψυχικής ανθεκτικότητας. Το σχολείο πλέον δεν εστιάζει μόνο στην εκπαίδευση των μαθητών, αλλά στοχεύει στην ψυχολογία, τις σχέσεις που αναπτύσσουν και τα προβλήματά τους. Όπως αναφέρει η Χατζηχρήστου και οι συνεργάτες της (2004), είναι *«μία κοινότητα που νοιάζεται και φροντίζει»*.

Το θέμα της σύνδεσης της ψυχικής ανθεκτικότητας με τον χώρο της εκπαίδευσης συνδέεται άμεσα και με τον ορισμό των Rikin & Hooperman (1991), οι οποίοι στον ορισμό τους επικεντρώθηκαν στους μαθητές και εκπαιδευτικούς. Πιο συγκεκριμένα, όρισαν την ψυχική ανθεκτικότητα ως την ικανότητα επιτυχημένης επαναφοράς και προσαρμογής από μία δύσκολη κατάσταση, καθώς και την ικανότητα του ατόμου να εξελίσσεται κοινωνικά, ακαδημαϊκά και επαγγελματικά παρότι βίωσε μία έντονη ή μία πιο απλή στρεσογόνα κατάσταση της σύγχρονης εποχής.

Σημαντικό θεωρείται το γεγονός ότι η ψυχική ανθεκτικότητα συνδέεται άμεσα με τον εκπαιδευτικό χώρο, καθώς αυτός είναι ο χώρος που την προάγει. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί ως *«προστατευτικοί ενήλικες»* παίζουν καθοριστικό ρόλο στην ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας των παιδιών, καθώς μέσω της διδασκαλίας τους τους εξοπλίζουν με προστατευτικούς παράγοντες για την αντιμετώπιση και αναπροσαρμογή από δύσκολες καταστάσεις (Silyvier & Nyadusi, 2015 · Masten & Matti-Stefanidi, 2008). Σε αυτό το σημείο, όμως, είναι αναγκαίο να επισημανθεί ότι είναι σημαντικό και οι εκπαιδευτικοί να εξοπλιστούν με τους μηχανισμούς της ψυχικής ανθεκτικότητας. Εφόσον, οι άνθρωποι είναι εν γένει εξοπλισμένοι με τη δυνατότητα να βγαίνουν πιο δυνατοί από δύσκολες καταστάσεις, σε αυτό το σημείο φαίνεται σημαντική η σπουδαιότητα του ρόλου του σχολείου ως μίας «ψυχικά ανθεκτικής κοινότητας» που μπορεί να προάγει την ψυχική ανθεκτικότητα στους εκπαιδευτικούς (Henderson & Milstein, 2008). Όπως αναφέρουν οι

ίδιοι ερευνητές, στη συνέχεια οι ίδιοι θα βοηθήσουν στην προαγωγή της στους μαθητές, ως το επόμενο πλαίσιο μετά την οικογένεια.

Συνοψίζοντας, εάν γίνει κατανοητή η σπουδαιότητα της ύπαρξης της ψυχική ανθεκτικότητα στους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς, όσο στο ευρύτερο σχολικό πλαίσιο, τότε θα μπορέσουν να δημιουργηθούν υποστηρικτικά σχολικά πλαίσια που θα αποτελέσουν προστατευτικούς παράγοντες από τις αντίξοες καταστάσεις (Henderson & Milstein, 1996). Ωστόσο, η προαγωγή της δεν είναι μία εύκολη διαδικασία, καθώς στο σχολικό πλαίσιο συναντώνται προβλήματα που στέκονται εμπόδιο, όπως το υπερφορτωμένο αναλυτικό πρόγραμμα, η έλλειψη οργάνωσης και η απουσία προγραμμάτων πρόληψης και παρέμβασης (Henderson & Milstein, 2008)

2.5. Η ψυχικά ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών

Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού είναι ένα από τα πιο αγχωτικά επαγγέλματα λόγω των πολλών απαιτήσεων και του πολύπλοκου χαρακτήρα του (Gu & Day, 2007). Οι παράγοντες αυτοί έχουν σαν αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί να οδηγούνται πολύ συχνά σε επαγγελματική εξουθένωση και εγκατάλειψη του επαγγέλματος, καθώς και συνεχή αλλαγή του προσωπικού (Ainworth & Oldfield, 2019 · Reichl et al., 2014). Γι' αυτούς τους λόγους η έρευνα γύρω από την ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών θεωρείται πολύ σημαντική με αποτέλεσμα να έχει αναπτυχθεί σε έντονο βαθμό τα τελευταία δεκαπέντε χρόνια (Hascher et al., 2021).

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, η προαγωγή της ψυχικής ανθεκτικότητας στους εκπαιδευτικούς έχει ως επακόλουθο την προαγωγή της και στους μαθητές, καθώς οι εκπαιδευτικοί δρουν ως «προστατευτικοί ενήλικες» στα «προστατευτικά παιδιά». Επίσης, από την έρευνα έχει φανεί πως η ψυχική ανθεκτικότητα δε θεωρείται σημαντική μόνο για τη διάσταση που θέλει τον εκπαιδευτικό να ξεπερνά τις δυσκολίες και να προσαρμόζεται στις νέες καταστάσεις, αλλά τον βοηθά, επίσης, να εξελιχθεί επαγγελματικά και να εξασφαλίσει μία ποιοτική μάθηση (Day & Gu, 2013). Μέσω των μηχανισμών της ψυχικής ανθεκτικότητας ο εκπαιδευτικός μένει προσηλωμένος στους στόχους του, βοηθά τους μαθητές του στη μαθησιακή και συμπεριφορική εξέλιξή τους με τελικό σκοπό να είναι επιτυχημένοι στη ζωή τους (Gu, 2014). Σε αυτά τα δεδομένα βασίζεται και ο ορισμός του

Brunetti (2006: 813) ο οποίος θέλοντας να δώσει έναν ορισμό για την ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών την όρισε ως «*μία ποιότητα η οποία βοηθά τους εκπαιδευτικούς να διατηρήσουν την δέσμευσή τους στη διδασκαλία και τις διδακτικές πρακτικές παρά τις προκλήσεις και τις επαναλαμβανόμενες αποτυχίες*».

Έτσι, η ψυχική ανθεκτικότητα βοηθά τους εκπαιδευτικούς να προσαρμόζονται και να ανταποκρίνονται στις συνεχείς αλλαγές που διέπουν τον εκπαιδευτικό χώρο (Howard & Johnson, 2004) ενισχύοντας τα κίνητρά τους για να διατηρήσουν το ενδιαφέρον τους για την επίτευξη των επαγγελματικών τους στόχων και μίας διδασκαλίας υψηλού επιπέδου. Στον τομέα της προαγωγής της ψυχικής ανθεκτικότητας στους μαθητές τους, η κατανόηση της σπουδαιότητας της δικής τους ψυχικής ανθεκτικότητας τους βοηθά να δημιουργήσουν προγράμματα και στρατηγικές για ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας των μαθητών, επικεντρώνοντας το επαγγελματικό ενδιαφέρον όχι μόνο στη μάθηση, αλλά και στην προαγωγή της ψυχικής τους υγείας (Luthar & Cucchetti, 2000).

2.5.1. Παράγοντες επικινδυνότητας της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών

Πολλές φορές η προαγωγή της ψυχικής ανθεκτικότητας στους εκπαιδευτικούς δεν είναι ούτε εύκολη διαδικασία, ούτε εφικτή. Οι εκπαιδευτικοί ως επαγγελματίες καθημερινά έρχονται αντιμέτωποι με καταστάσεις που τους δημιουργούν δυσκολίες στην άσκηση του έργου τους και που μπορούν να αποτελέσουν «παράγοντες επικινδυνότητας». Αρχικά, η έρευνα έχει δείξει πως υπάρχουν παράγοντες που αφορούν τον ίδιο τον εκπαιδευτικό και που εμποδίζουν την προαγωγή της ψυχικής ανθεκτικότητας. Τέτοιοι παράγοντες είναι η απουσία εμπιστοσύνης στον εαυτό τους, η μη αποδοχή βοήθειας από συναδέλφους, η μη οργάνωση της διδασκαλίας τους και η απόκλιση ανάμεσα στις προσωπικές πεποιθήσεις και στην πραγματικότητα σε σχέση με την εργασία τους και το περιβάλλον που εργάζονται (Beltman et al., 2011 · Beltman, 2021).

Εκτός από τους ατομικούς παράγοντες, υπάρχουν και οι περιβαλλοντικοί «παράγοντες επικινδυνότητας» που σύμφωνα με τους παραπάνω ερευνητές μπορεί να είναι οι χαμηλοί μισθοί που οδηγούν τους εκπαιδευτικούς σε απουσία κινήτρων και δέσμευσης, η δυσκολία διαχείρισης των μαθητών, οι συνεχείς αλλαγές που προκαλούν αβεβαιότητα, άγχος, πίεση και αυξάνουν τις υποχρεώσεις τους, η απουσία πόρων και υποστηρικτικού

πλαίσιου και οι δυσκολίες συνεργασίας με τα άτομα της διοίκησης, τους γονείς και κηδεμόνες. Η έρευνα της Δανιηλίδου (2018) ανέδειξε και κάποιους άλλους παράγοντες που βασίζονταν στην οικονομική κρίση που βιώνει η Ελλάδα, όπως η συνεχής εναλλαγή του προσωπικού και η αβεβαιότητα του επαγγέλματος.

2.5.2. Προστατευτικοί παράγοντες ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών

Εκτός από τους «παράγοντες επικινδυνότητας» που εμποδίζουν την προαγωγή της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών, υπάρχουν και οι «προστατευτικοί παράγοντες» που βοηθούν τους εκπαιδευτικούς στην αντιμετώπιση των δύσκολων καταστάσεων, καθώς και τη μετέπειτα επιτυχία στη ζωή τους. Οι 71 έρευνες των Mansfield και των συνεργατών του (2016) σε εκπαιδευτικούς ανέδειξαν ατομικούς και περιβαλλοντικούς παράγοντες στήριξης των εκπαιδευτικών. Ως ατομικοί «προστατευτικοί παράγοντες» θεωρούνται τα κίνητρα, η αυτοαποτελεσματικότητα, η ύπαρξη νοήματος της ζωής, οι υψηλές προσδοκίες, η αισιοδοξία, η ελπίδα και η συναισθηματική νοημοσύνη. Σε αυτούς τους παράγοντες η έρευνα της Δανιηλίδου (2018) πρόσθεσε την αίσθηση για βελτίωση της ζωής των μαθητών, οι εκπαιδευτικές δεξιότητες, το χιούμορ, η υπομονή και επιμονή, η προσαρμοστικότητα, η ευελιξία στις αλλαγές, η γνώση, η διδακτική εμπειρία, η δημιουργικότητα, η αυτοεκτίμηση και η διάθεση των εκπαιδευτικών για συνεργασία με τους μαθητές, τους συναδέλφους και τους γονείς.

Όσον αφορά τους περιβαλλοντικούς παράγοντες, σε αυτούς συγκαταλέγονται η ποιότητα των σχέσεων ανάμεσα σε μαθητές και εκπαιδευτικό, ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και στο πλαίσιο του σχολείου στο οποίο εντάσσονται οι γονείς, οι συνάδελφοι και ο διευθυντής και τέλος οι σχέσεις ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τους φίλους και τα μέλη της ευρύτερης κοινότητας (Mansfield et al., 2016). Αξιοσημείωτο εύρημα των ερευνών των Botou et al. (2017) και Mansfield et al. (2016) είναι ότι η επίδραση περιβαλλοντικών προστατευτικών παραγόντων μπορούν να οδηγήσουν στην προαγωγή της ψυχικής ανθεκτικότητας σε ικανοποιητικό βαθμό παρά την ύπαρξη παραγόντων επικινδυνότητας.

2.6. Ο «ψυχικά ανθεκτικός» εκπαιδευτικός

Ο ψυχικά ανθεκτικός άνθρωπος είναι εξοπλισμένος με δεξιότητες και χαρακτηριστικά που τον βοηθούν να ξεπερνά τις αντιξοότητες, να αναπροσαρμόζεται και να συνεχίζει να ζει με δυνατότητες αντιμετώπισης ανάλογων καταστάσεων στο μέλλον. Όπως επισήμανε και ο Bernard (1991), τα άτομα με ψυχική ανθεκτικότητα κατέχουν δεξιότητες ανταπόκρισης και αναπροσαρμογής στις αλλαγές, όπως είναι η ικανότητα επίλυσης προβλημάτων, η ανάληψη πρωτοβουλιών και η κριτική σκέψη. Επίσης, οι παραπάνω δεξιότητες τα βοηθούν να μένουν επικεντρωμένα στους στόχους της ζωής τους και να παραμένουν αισιόδοξοι για το μέλλον τους και τις πιθανές δυσκολίες που μπορεί να αντιμετωπίσουν.

Εκτός από τις παραπάνω δεξιότητες, ο ψυχικά ανθεκτικός άνθρωπος έχει ικανότητα διαίσθησης και αίσθησης του χιούμορ, είναι ανεξάρτητος και δημιουργικός, μπορεί να δημιουργεί υγιείς σχέσεις με τους άλλους ανθρώπους και είναι πρόθυμος να αναλάβει ευθύνες και διακατέχεται από ηθικές αξίες (Wolin & Wolin, 1993). Αναλόγως ο εκπαιδευτικός, στον οποίο διακρίνονται όλα τα παραπάνω χαρακτηριστικά μπορεί να είναι ένα ψυχικά ανθεκτικός εκπαιδευτικός. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί με υψηλό βαθμό ψυχικής ανθεκτικότητας μπορούν να αντιμετωπίζουν τις δύσκολες καταστάσεις που συναντούν στο σχολικό πλαίσιο με θετικά συναισθήματα, είναι πρόθυμοι για μία καλή συνεργασία με τους μαθητές τους και ιδιαίτερα με αυτούς που δημιουργούν προβλήματα, νιώθουν ικανοποίηση από το επάγγελμά τους και έτσι μπορούν να αποτελούν πρότυπα μίμησης για τους μαθητές τους (Tait, 2008 · Gu & Day, 2007 · Howard & Johnson, 2004).

Όπως ο κάθε άνθρωπος, έτσι και οι εκπαιδευτικοί είναι πολύ πιθανόν να κάνουν λάθη κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Όταν είναι εξοπλισμένοι με ψυχική ανθεκτικότητα, όμως, αντιλαμβάνονται την πιθανότητα να κάνουν λάθη, όταν κάνουν τα συνειδητοποιούν, τα δέχονται και τα αξιοποιούν για να αποφύγουν τα μελλοντικά και για να εξελιχθούν (Howard & Johnson, 2004). Η αυτοπεποίθηση για τη διδασκαλία και τις ικανότητές τους, λοιπόν, είναι πολύ σημαντική για την επαγγελματική τους εξέλιξη και την ανθεκτικότητα.

Αξίζει να σημειωθεί ότι εκτός από τα ατομικά χαρακτηριστικά και τις δεξιότητες που μπορεί να κατέχει ένας εκπαιδευτικός απέναντι στη διαχείριση της τάξης του και που τον καθιστούν ανθεκτικό, σημαντική κρίνεται η ικανότητά του και ως προς τη διαχείριση των

σχέσεων του με τους συναδέλφους του και την ηγεσία. Ο ψυχικά ανθεκτικός εκπαιδευτικός έχει κοινωνική επίγνωση, μπορεί να επικοινωνεί με τους συναδέλφους κατανοώντας τη διαφορετική οπτική και τα συναισθήματά τους, συνεργάζεται και αναζητά τη βοήθειά τους και έχει την υποστήριξη τους, καθώς και του διευθυντή (Price et al., 2012 · Jennings & Grrenberg, 2009 · Jennings et al., 2012).

Πολλά από τα παραπάνω χαρακτηριστικά και τις δεξιότητες ανέδειξε και η έρευνα της Brouskeli και των συνεργατών της (2018). Οι ψυχικά ανθεκτικοί εκπαιδευτικοί έχουν ισχύει αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας, έχουν αυξημένα κίνητρα, είναι ευέλικτοι, έχουν ισχυρή αίσθηση του χιούμορ και έχουν την υποστήριξη των συναδέλφων και της διοίκησης στο σχολικό πλαίσιο. Όπως αναφέρουν και οι Price et al. (2012), η ύπαρξη των παραπάνω χαρακτηριστικών είναι αυτά που διαχωρίζουν τους εκπαιδευτικούς σε ψυχικά ανθεκτικούς ή μη.

Συμπερασματικά, ο ψυχικά ανθεκτικός εκπαιδευτικός διακρίνεται από πληθώρα χαρακτηριστικών και είναι εξοπλισμένος με πλήθος δεξιοτήτων, που μπορούν να αποτελέσουν σημαντικούς παράγοντες διατήρησης της δέσμευσής τους για την εργασία τους (Howard & Johnson, 2004). Αυτό επιβεβαίωσε και η ποιοτική μελέτη των Mansfield et al. (2012) σε εκπαιδευτικούς, οι οποίοι χαρακτήρισαν την ψυχική ανθεκτικότητά τους ως μία δυναμική και πολυδιάστατη έννοια με πληθώρα χαρακτηριστικών.

2.7. Ατομικές διαφορές στην ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών

Τα ερευνητικά δεδομένα των διεθνών ερευνών που μελετούν την επίδραση των δημογραφικών στοιχείων (φύλο, ηλικία, προϋπηρεσία, οικογενειακή κατάσταση, επίπεδο εκπαίδευσης, θέση εκπαίδευσης και περιοχή άσκηση του επαγγέλματος) στην ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών είναι πολυπληθή. Αντίθετα, η ελληνική έρευνα είναι πολύ περιορισμένη, καθώς επικεντρώνεται στη μελέτη της ψυχικής ανθεκτικότητας κυρίως στη παιδική και εφηβική ηλικία (Δανιηλίδου, 2018).

Αρχικά, όσον αφορά τον παράγοντα του φύλου και την επίδραση στην ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών οι έρευνες είναι πολλές και τα αποτελέσματα αυτών διφορούμενα. Κάποιες έρευνες επιβεβαιώνουν την επίδραση του παράγοντα του φύλου, ενώ άλλες όχι, αφού το φύλο φαίνεται να μην επιδρά καθόλου στην ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών. Αρχικά, η έρευνα της Σιούρλα (2018) έδειξε ότι οι άντρες εκπαιδευτικοί

υπερτερούν ως προς τη την ψυχική ανθεκτικότητα, μόνο όμως ως προς τη συναισθηματικής της διάσταση. Αναλόγως, η έρευνα της Antoniou και των συνεργατών της (2006) έδειξε ότι γυναίκες εκπαιδευτικοί είχαν περισσότερο άγχος στην εργασία τους και δυσκολεύονταν στο διαχωρισμό της εργασίας από την προσωπική ζωή, κάτι που δείχνει πως η ψυχική τους ανθεκτικότητα είναι μειωμένη σε σχέση με των αντρών. Αντίθετα, τα ευρήματα των ερευνών της Κουδιγκέλη (2017), του Hu και των συνεργατών του (2015) και της Botou και των συνεργατών της (2017) επιβεβαιώνουν την υψηλότερη ψυχική ανθεκτικότητα των γυναικών εκπαιδευτικών έναντι των αντρών. Στην έρευνα που διεξήχθη στη διδακτορική διατριβή της Δανιηλίδου το 2018, φάνηκε πως οι γυναίκες υπερτερούσαν σε σχέση με τους άντρες στον παράγοντα των κινήτρων, καθώς πέτυχαν υψηλότερα σκορ. Τέλος, στις έρευνες των Wagnlid (2016) και Polat & İskender (2018) δεν σημειώθηκε καμία στατιστική σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στον παράγοντα φύλο και στην ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών.

Ο παράγοντας της ηλικίας ή της επαγγελματικής εμπειρίας των εκπαιδευτικών φαίνεται πως επηρεάζει με διαφορετικό τρόπο την ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών. Στις έρευνες των Wagnlid (2016) και των Botou et al. (2017) φάνηκε πως η επαγγελματική εμπειρία επηρεάζει θετικά τα επίπεδα της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών. Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνει και η έρευνα των Pearce & Morrison (2011) που διεξήχθη σε 60 αρχάριους εκπαιδευτικούς και ανέδειξε την ανάγκη της εμπλοκής των εκπαιδευτικών στην εκπαιδευτική διαδικασία, η οποία θα προάγει την ψυχική ανθεκτικότητά τους. Αντίστοιχα στην έρευνα της Δανιηλίδου (2018) σε 636 εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής φάνηκε ότι η επαγγελματική εμπειρία επηρεάζει μόνο τη μία διάσταση της ικανότητας των εκπαιδευτικών να προσαρμόζονται πιο εύκολα παρά τις αντιξοότητες. Αντίθετα, η έρευνα των Gu & Day (2013) που διεξήχθη σε βάθος χρόνος και ασχολήθηκε με 300 μελέτες περίπτωσης εκπαιδευτικών έδειξε ότι οι αρχάριοι εκπαιδευτικοί και αυτοί που έχουν μέση εμπειρία έχουν υψηλότερα επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας σε σχέση με τους παλιότερους που έχουν επηρεαστεί αρνητικά από τις συνεχείς αλλαγές. Ενδιαφέρον παρουσιάζει η έρευνα της Antoniou και των συνεργατών της (2006), οι οποίοι έδειξε πως και οι νεότεροι και οι παλαιότεροι εκπαιδευτικοί παρουσίασαν χαμηλά επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας, αλλά για διαφορετικούς λόγους που συνδέονται με το άγχος και την εξουθένωση. Τέλος, σε έρευνες έχει φανεί πως δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική

συσχέτιση ανάμεσα στην εργασιακή εμπειρία και στη ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών (Σιούρλα, 2018 · Polat & İskender, 2018).

Έρευνες έχουν διεξαχθεί και ως προς τη σύνδεση της οικογενειακής κατάστασης και ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών. Η έρευνα της Δανιηλίδου (2018) έδειξε πως ο γάμος ή η σχέση των εκπαιδευτικών επιδρά σημαντικά στις τρεις από τις τέσσερις διαστάσεις της ψυχικής ανθεκτικότητας. Ανάλογο ήταν και το εύρημα της Σιούρλα (2018), όπου η οικογενειακή κατάσταση επέδρασε σε όλες τις διαστάσεις, πλην της κοινωνικής. Η Botou et al. (2017) αναφέρονται στη μελέτη τους στην επίδραση που έχει η οικογένεια ως υποστηρικτικός παράγοντας κατά την εποχή των δυσκολιών της οικονομικής κρίσης, με αποτέλεσμα να αυξάνονται τα επίπεδα της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών.

Όσον αφορά το επίπεδο εκπαίδευσης, ενώ άλλοτε φαίνεται να μην επιδρά στη συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών (Botou et al., 2017), άλλοτε φαίνεται να θεωρείται σημαντική η κατοχή ενός τίτλου σπουδών πέραν του βασικού, καθώς αυξάνει τα επίπεδα της ψυχικής τους ανθεκτικότητας (Brouskeli et al., 2018). Η θέση ή βαθμίδα εκπαίδευσης φαίνεται συνήθως να μην αποτελεί παράγοντα που επιδρά στην ψυχική ανθεκτικότητα, καθώς οι εκπαιδευτικοί ειδικής και γενικής αγωγής σημείωσαν ίδιες βαθμολογίες (Δανιηλίδου, 2018 · Κουγκιδέλη, 2017 · Λάμπρου, 2017). Ωστόσο, η έρευνα των Polat & İskender (2018) έδειξε ότι υπήρχαν διαφορές ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς που εργάζονταν στο γυμνάσιο και στο λύκειο. Επίσης, τα επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας ήταν υψηλότερα στους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας απ'ότι της δευτεροβάθμιας. Τέλος, παρότι οι έρευνες για την περιοχή του σχολείου ως δημογραφικό παράγοντα είναι περιορισμένες, η παραπάνω έρευνα έδειξε πως οι εκπαιδευτικοί στα μεγάλα αστικά κέντρα είχαν υψηλότερα επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας.

Στο επόμενο κεφάλαιο θα αναλυθεί η συσχέτιση των εννοιών της συναισθηματικής νοημοσύνης και της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών και θα παρατεθούν τα αντίστοιχα ευρήματα των ερευνών.

ΚΕΦ. 3^ο: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΔΕΔΟΜΕΝΑ ΚΑΙ ΣΥΣΧΕΤΙΣΕΙΣ ΤΩΝ ΕΝΝΟΙΩΝ

3.1. Η σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης και της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών

Οι εκπαιδευτικοί με συναισθηματική νοημοσύνη είναι εξοπλισμένοι με δεξιότητες συναισθηματικής νοημοσύνης και διαχείρισης των συναισθημάτων, κάτι που τους οδηγεί σε ικανοποίηση για τη ζωή τους και επομένως και για τη δουλειά τους, στα πλαίσια της οποίας προσπαθούν να επιτύχουν τα μέγιστα. Από την άλλη οι ψυχικά ανθεκτικοί εκπαιδευτικοί είναι εξοπλισμένοι με δεξιότητες διαχείρισης των δύσκολων καταστάσεων που συναντούν στο πλαίσιο της διδασκαλίας τους και είναι και αυτοί άλλωστε που θα προάγουν και την ψυχική ανθεκτικότητα στους μαθητές τους ως «προστατευτικοί ενήλικες».

Η συναισθηματική νοημοσύνη συνδέεται άμεσα με την ψυχική ανθεκτικότητα των ανθρώπων. Η σχέση αυτή ξεκινά από το ότι τα άτομα με συναισθηματική νοημοσύνη είναι ικανά να διαχειριστούν τα συναισθήματα, με αποτέλεσμα η σωστή διαχείριση των συναισθημάτων και οι δεξιότητες συναισθηματικής νοημοσύνης, να το βοηθήσουν ώστε να αντιμετωπίσει και να ανταπεξέλθει στις αντιξοότητες, κάτι που τα καθιστά ψυχικά ανθεκτικά (Coifman & Almahmoud, 2016). Ανάλογη είναι και η σχέση των δύο αυτών παραγόντων και στο επάγγελμα των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί με συναισθηματική νοημοσύνη είναι πρόθυμοι να υποστηρίξουν και φροντίσουν τους μαθητές τους μένοντας προσηλωμένοι στη δέσμευσή τους για μία αποτελεσματική διδασκαλία. Έτσι, αναπτύσσουν κατάλληλες και υγιείς σχέσεις μαζί τους και με το γενικότερο σχολικό πλαίσιο, η οποία δεν στοχεύει μόνο σε γνωστικές δεξιότητες, αλλά και στην καλλιέργεια των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών και επιλέγουν κατάλληλες και αποτελεσματικές στρατηγικές διδασκαλίας με επίκεντρο τους μαθητές τους. Αυτό που είναι σημαντικό, όμως, είναι ότι οι συναισθηματικά νοήμονες εκπαιδευτικοί με την παραπάνω δέσμευση δημιουργούν ταυτόχρονα και ένα περιβάλλον που προάγει την ψυχική ανθεκτικότητα και τους εξοπλίζει με δυνατότητες να ανταπεξέλθουν σε ενδεχόμενες δυσκολίες και εμπόδια (Henderson & Milstein, 2008). Τέτοιου είδους εμπόδια μπορεί να οφείλονται σε περιβαλλοντικούς (ανομοιογενείς τάξεις, έντονη εμπλοκή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία, ένταξη των ΤΠΕ στην εκπαίδευση) και ενδογενείς παράγοντες (εκπαιδευτικοί προσηλωμένοι σε παραδοσιακούς τρόπους διδασκαλίας με αδυναμία προσαρμογής στις

συνεχείς αλλαγές) που, όμως, ο ψυχικά ανθεκτικός εκπαιδευτικός μπορεί να τα αντιμετωπίσει (Henderson & Milstein, 2003).

Η παραπάνω συσχέτιση επιβεβαιώνεται και από διεθνείς και ελληνικές έρευνες, τα ευρήματα των οποίων θα παρατεθούν στη συνέχεια.

3.2. Έρευνες σχετικά με τη σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης και ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών

Στη διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία, οι έρευνες επιβεβαιώνουν τη θετική συσχέτιση της συναισθηματικής νοημοσύνης και της ψυχικής ανθεκτικότητας. Στην έρευνα του Lucero (2021), στην οποία συμμετείχαν 49 επαγγελματίες, φάνηκε η θετική συσχέτιση της συναισθηματικής νοημοσύνης και της ψυχικής ανθεκτικότητας, καθώς καθώς αυξανόταν η μία, αυξανόταν και η άλλη. Πιο συγκεκριμένα, η ζωτικής σημασίας ύπαρξη της συναισθηματικής νοημοσύνης στους επαγγελματίες επιβεβαιώθηκε στην έρευνα αυτή, καθώς η ικανότητα διαχείρισης των συναισθημάτων φάνηκε να βοηθά στην αναγνώριση των αποτελεσματικών συναισθηματικών αντιδράσεων που με τη σειρά τους βοηθούσε στη σωστή λήψη αποφάσεων και επίλυση προβλημάτων, με απώτερο σκοπό την εργασιακή επιτυχία. Ανάλογα στην έρευνα των Stanley & Bhuvaneshwari (2018), η συναισθηματική νοημοσύνη των 73 κοινωνικών λειτουργών που φοιτούσαν στην Ινδία συσχετίστηκε σημαντικά με το επίπεδο της ψυχικής ανθεκτικότητάς τους. Επίσης, η συναισθηματική νοημοσύνη και η ενσυναίσθηση ως συστατικό της αποτέλεσαν σημαντικό προβλεπτικό παράγοντα της ψυχικής ανθεκτικότητας των φοιτητών, εφόσον ήταν σε θέση να κατανοούν και να διαχειρίζονται τα συναισθήματα.

Ανάλογο ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα ευρήματα και στον πληθυσμό των εκπαιδευτικών. Έχει διεξαχθεί πλήθος ερευνών που εξετάζει τη συσχέτιση της συναισθηματικής νοημοσύνης με κάποιες από τις διαστάσεις της ψυχικής ανθεκτικότητας (Betchet et al., 2021). Η έρευνα του Betcher και των συνεργατών του (2021) είχε ως σκοπό να διερευνήσει εάν η συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα για τη ανάπτυξη σχέσεων στο σχολικό πλαίσιο και τελικώς για την εμφάνιση εγγενών κινήτρων για εργασία. Τα αποτελέσματα από τη συμμετοχή 231 εκπαιδευτικών που εργάζονταν σε λύκεια της Αυστραλίας έδειξε ότι υπάρχει ουσιαστική

έμμεση σχέση μεταξύ της συναισθηματικής τους νοημοσύνης και των εγγενών κινήτρων, ανάμεσα στα οποία διαμεσολαβούσε η ανάγκη σύναψης υγιών σχέσεων με τους μαθητές, τους άλλους συναδέλφους, τον διευθυντή και τους γονείς των μαθητών. Εκτός από την κινητήρια διάσταση της ψυχικής ανθεκτικότητας, οι έρευνες επιβεβαιώνουν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών μπορεί να συσχετιστεί με την κοινωνική διάσταση της ψυχικής ανθεκτικότητας (Πούλου, 2015 · Brackett et al., 2010), καθώς και με την επαγγελματική (Jennings & Greenberg, 2009 · Πούλου, 2015) λόγω των αποτελεσματικών δεξιοτήτων επικοινωνίας που καταφέρνουν να χρησιμοποιήσουν οι εκπαιδευτικοί για να αναπτύξουν υγιείς αλληλεπιδραστικές σχέσεις με τους μαθητές τους.

Εκτός, από τις παραπάνω έρευνες, κατά τη βιβλιογραφική ανασκόπηση εντοπίστηκαν έρευνες που μελετούσαν τη σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης με το σύνολο της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών. Από την ανασκόπηση στον χώρο της διεθνούς βιβλιογραφίας, εντοπίστηκε η έρευνα των Di Fabio & Saklofske (2018), στην οποία ανάμεσα σε διάφορους επαγγελματίες συμμετείχε και ένας σημαντικός αριθμός Ιταλών εκπαιδευτικών. Η έρευνα έδειξε πως η ψυχική ανθεκτικότητα ως ένα σύνολο ατομικών στοιχείων σχετίζεται με τη συναισθηματική νοημοσύνη και πως η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα της ψυχικής ανθεκτικότητας και της γενικότερης ικανοποίησης για τη ζωή. Ένα ακόμα ενδιαφέρον εύρημα της παραπάνω έρευνας ήταν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη θεωρήθηκε προστατευτικός παράγοντας της ψυχικής ανθεκτικότητας των επαγγελματιών της έρευνας. Μία εξίσου σημαντική έρευνα ήταν των ερευνητών Ngui & Lay (2020) που διεξήχθη σε 200 φοιτητές εκπαιδευτικούς κατά την πραγματοποίηση της πρακτικής άσκησης τους, οι οποίοι επισήμαναν τη θετική συσχέτιση ανάμεσα στις δύο έννοιες, καθώς και τον προβλεπτικό παράγοντα της συναισθηματικής νοημοσύνης ως προς την ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών.

Στο εύρημα σχετικά με τον προβλεπτικό χαρακτήρα της συναισθηματικής νοημοσύνης κατέληξαν και άλλες έρευνες της διεθνούς βιβλιογραφίας (Magnano et al., 2016 · Ainsworth & Oldfield, 2019). Οι Magnano et al. (2016) ανέδειξαν την ικανότητα κατανόησης, διαχείρισης και ελέγχου των συναισθημάτων που οδηγούν τους εκπαιδευτικούς να αναπτύσσουν δεξιότητες αυτορρύθμισης, όπως είναι τα κίνητρα και η ενσυναίσθηση, και να καταφέρνουν τελικά να ανταποκρίνονται και να αντιμετωπίζουν τις δύσκολες καταστάσεις. Επίσης, τόνισαν την ύπαρξη της συναισθηματικής νοημοσύνης ως

απαραίτητης προϋπόθεσης για την ψυχική ανθεκτικότητα, και κατ'επέκταση για την εμφάνιση κινήτρων. Από την άλλη οι Ainsworth & Oldfield (2019) σε έρευνα που διεξήγαγαν σε 226 εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο Ηνωμένο Βασίλειο, κατέληξαν στον προβλεπτικό παράγοντα της συναισθηματικής νοημοσύνης ως προς την προσαρμοστικότητα και γενικά την ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί όντας εξοπλισμένοι με δεξιότητες αυτογνωσίας, αυτορρύθμισης, κίνητρα, ενσυναίσθηση και κοινωνικές δεξιότητες μπορούν να αναπτύξουν υγιείς διαπροσωπικές σχέσεις, ενισχύοντας έτσι την αυτοεκτίμησή τους και τελικώς να προσαρμοστούν στις αντιξοότητες του επαγγέλματός τους.

Ανάλογα είναι τα ευρήματα και στις έρευνες που έχουν διεξαχθεί στην Ελλάδα (Νέστορα, 2017 · Φλέγγα, 2020 · Τσιούτσια, 2020). Η Νέστορα (2017) σε έρευνα που διεξήγαγε σε 167 εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ανέδειξε τη θετική συσχέτιση ανάμεσα στις τέσσερις διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης (κατανόηση των συναισθημάτων τους και των άλλων, διαχείριση των συναισθημάτων τους, έλεγχος των συναισθημάτων τους) και την ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών, καθώς όσο αυξανόταν το επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης, τόσο αυξανόταν και η ψυχική ανθεκτικότητά τους. Το ίδιο εύρημα αναδείχθηκε και από την έρευνα της Φλέγγα (2020) που διεξήχθη σε 103 εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ειδικής αγωγής. Ένα ακόμα εύρημα ήταν ότι οι διαστάσεις της διαχείρισης και του ελέγχου των συναισθημάτων τους αποτελούσαν σημαντικούς προβλεπτικούς παράγοντες της ψυχικής ανθεκτικότητάς τους.

Τέλος, η Τσιούτσια (2020) διεξήγαγε έρευνα σε 161 εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής. Στην έρευνά της οι διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης συσχετίστηκαν θετικά με την ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών και συγκεκριμένα με τις αξίες/πεποιθήσεις τους, τη σωματική ευεξία, τη συναισθηματική και συμπεριφορά ψυχική ανθεκτικότητά τους και τη χρήση του νομοθετικού πλαισίου για την αντιμετώπιση των στρεσογόνων καταστάσεων. Ανάμεσα στις επιμέρους διαστάσεις της βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που κατανοούσαν τα συναισθήματα των άλλων ανέπτυσαν καλύτερες και πιο υγιείς σχέσεις εντός και εκτός του σχολικού πλαισίου και αυτοί που ήταν πιο ικανοί στον έλεγχο των συναισθημάτων μπορούσαν να αναπτύσσουν υγιείς διαπροσωπικές σχέσεις εντός του σχολείου, κάτι που τους βοηθούσε στην αντιμετώπιση των δύσκολων καταστάσεων. Επίσης, η ικανότητα διαχείρισης των συναισθημάτων αύξανε το επίπεδο ψυχικής

ανθεκτικότητας τους ως προς τα θρησκευτικά και πνευματικά μέσα και ως προς τις σχέσεις που ανέπτυσαν στο σχολικό πλαίσιο. Κλείνοντας, στην παραπάνω έρευνα η ανάλυση της γραμμικής παλινδρόμησης έδειξε πως ο πιο σημαντικός προβλεπτικός παράγοντας της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών ήταν η χρήση των συναισθημάτων τους και ακολουθούσε η κατανόηση των συναισθημάτων των άλλων και των ιδίων.

ΚΕΦ. 4º: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΈΡΕΥΝΑΣ

4.1. Σκοπός Έρευνας και Ερευνητικά Ερωτήματα

Η ψυχική ανθεκτικότητα όπως αποδείχθηκε από τη βιβλιογραφία είναι ένας παράγοντας για την προσαρμογή και ανταπόκριση του εκπαιδευτικού στις απαιτήσεις του σύγχρονου σχολείου. Ωστόσο, δεν έχουν ερευνηθεί σε βάθος οι παράγοντες που μπορούν να την προάγουν και ένας από αυτούς όπως έχει αποδειχθεί από έρευνες είναι η συναισθηματική νοημοσύνη. Σκοπός, λοιπόν, της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση της επίδρασης της συναισθηματικής νοημοσύνης στην ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής στην Ελλάδα.

Για να διερευνηθεί η παραπάνω συσχέτιση διατυπώθηκαν και μελετήθηκαν τέσσερα ερευνητικά ερωτήματα:

- 1) Ποιο είναι το επίπεδο της συναισθηματικής νοημοσύνης και ποιο της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών;
- 2) Πώς σχετίζονται οι διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης με τις διαστάσεις της ψυχικής ανθεκτικότητας;
- 3) Πώς επιδρούν οι δημογραφικοί παράγοντες στη συναισθηματική νοημοσύνη και στην ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών;

- 4) Μπορεί η συναισθηματική νοημοσύνη να αποτελέσει προβλεπτικό παράγοντα (θετικό ή αρνητικό) των επιμέρους διαστάσεων της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών;

4.2. Σχεδιασμός και Υλοποίηση της Έρευνας

Για τη διεξαγωγή των αποτελεσμάτων σχετικά με τον σκοπό και τα επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας έρευνας χρησιμοποιήθηκε η ποσοτική προσέγγιση και όχι ποιοτική λόγω της ευχρηστίας ως προς τη συλλογή όγκου δεδομένων. Πρόκειται για μία δημογραφική έρευνα κατά την οποία η ερευνήτρια χρησιμοποίησε τη μέθοδο της δειγματοληψίας λόγω ανάγκης συγκέντρωσης δεδομένων σε σύντομο χρονικό διάστημα και επειδή είναι η πιο συνήθης μέθοδος διερεύνησης απόψεων προσώπων (Creswell, 2016) και στη συγκεκριμένη περίπτωση εκπαιδευτικών.

Ως ερευνητικό εργαλείο, η ερευνήτρια χρησιμοποίησε το ερωτηματολόγιο. Συγκεκριμένα κατασκευάστηκαν 3 ερωτηματολόγια με ερωτήσεις κλειστού τύπου : α) ένα αυτοσχέδιο που περιείχε τα δημογραφικά στοιχεία των ερωτούμενων, β) δύο ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς για την αξιολόγηση της ψυχικής ανθεκτικότητας και συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών. Επιλέχθηκε η απάντηση ερωτήσεων κλειστού τύπου για να είναι πιο ευχάριστη η συμπλήρωσή τους από τους εκπαιδευτικούς, πιο εύκολη η ανάλυση των δεδομένων και πιο αντικειμενική.

Το δείγμα της έρευνας αφορούσε εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που εργάζονταν είτε στη γενική είτε στην ειδική αγωγή. Η χορήγηση των ερωτηματολογίων στο δείγμα έγινε μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου με τη μορφή google forms, αρχικά σε οικεία πρόσωπα των σχολείων εργασίας της, καθώς και άλλων μονάδων. Επίσης, ζητήθηκε από την ερευνήτρια να διανεμηθεί το ερωτηματολόγιο και σε άλλους εκπαιδευτικούς εφόσον αυτό ήταν εφικτό. Η συγκέντρωσή τους πραγματοποιήθηκε σε διάστημα δύο μηνών, Ιούλιος- Αύγουστος 2022. Μέσω ενημερωτικού κειμένου στην αρχή του ερωτηματολογίου έγινε σαφές στους ερωτηθέντες ότι η συμμετοχή είναι εθελοντική και ανώνυμη και πως δεν υπάρχει δέσμευση για υποχρεωτική συμπλήρωσή του. Όσον αφορά τη χρήση των δεδομένων, σημειώθηκε πως ήταν καθαρά για ερευνητικούς σκοπούς. Τέλος, δόθηκαν σαφείς οδηγίες για τη

συμπλήρωσή του πριν από κάθε ερωτηματολόγιο. Ωστόσο, η ερευνήτρια είχε κοινοποιήσει το *email* της προκειμένου να διευκρινίσει τυχόν απορίες των ερωτηθέντων.

Για τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πρόγραμμα IBM SPSS Statistics 25.0.

4.3. Συμμετέχοντες - Δείγμα Μελέτης

Στη μελέτη που διεξήχθη συμμετείχαν 173 εκπαιδευτικοί (βλ. Πίνακας 4.1.) με τα ποσοστά εκπροσώπησης από τα δύο φύλα να ανέρχονται σε 38.2% (N=66) για τους άνδρες και 61.8% (N=107) για τις γυναίκες. Η μικρότερη ηλικία που σημειώθηκε στους ερωτηθέντες ήταν τα 22 και η μέγιστη τα 73 έτη. Ο μέσος όρος ηλικίας των εκπαιδευτικών είναι σχεδόν τα 37 έτη (συγκεκριμένα 36.95 με τυπική απόκλιση 9.97). Η πλειοψηφία αυτών δήλωσαν ότι είναι έγγαμοι με παιδιά, σε ποσοστό 35.3%, ενώ μεγάλο είναι και το ποσοστό που αντιστοιχεί στους άγαμους με 29.5%. Το μικρότερο ποσοστό ανήκει σε όσους είναι διαζευγμένοι (0.6%). Όσον αφορά την εκπαίδευση, οι απόφοιτοι των ΑΕΙ και οι κάτοχοι μεταπτυχιακών αποτελούν την συντριπτική πλειοψηφία των ερωτηθέντων, με ποσοστά 35.3% και 57.8% αντίστοιχα. Ακόμη, οι αναπληρωτές και οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί αποτελούν μεγάλο ποσοστό από το δείγμα μας με 49.7% και 37.6% αντίστοιχα. Στο δείγμα μας το μεγαλύτερο ποσοστό είναι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Γενικής Εκπαίδευσης με ποσοστό 45.1%, ενώ μεγάλο ποσοστό ανήκει και στους εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας Γενικής Εκπαίδευσης με ποσοστό 36.4%. Τέλος βλέπουμε πως κατά κύριο λόγο τα μεγαλύτερα ποσοστά των εκπαιδευτικών δουλεύουν σε σχολεία τα οποία βρίσκονται σε μεγάλες πόλεις, με το ποσοστό αυτών που βρίσκονται σε μικρές πόλεις ή χωριά να ανέρχεται μόλις στο 19.1%.

Στους πίνακες που ακολουθούν (πίνακες 4.1. και 4.2.), αναγράφονται με πιο λεπτομερή τρόπο τα ατομικά χαρακτηριστικά των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών τόσο για τις συνεχείς, όσο και για τις ποιοτικές μεταβλητές του ερωτηματολογίου.

Πίνακας 4.1. Περιγραφικά στοιχεία των ποιοτικών μεταβλητών

	Μεταβλητές	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
Φύλο	Άνδρας	66	38.2
	Γυναίκα	107	61.8

Οικογενειακή κατάσταση	Άγαμος/η	51	29.5
	Διαζευγμένος/η με παιδιά	3	1.7
	Διαζευγμένος/η	1	0.6
	Έγγαμος/η	28	16.2
	Έγγαμος/η με παιδιά	61	35.3
	Σε σχέση	29	16.8
Επίπεδο εκπαίδευσης	Απόφοιτος ΑΕΙ	61	35.3
	Ιδιωτική	1	0.6
	Κάτοχος 2 ^{ου} πτυχίου	7	4.0
	Κάτοχος 2 ^{ου} πτυχίου και μεταπτυχιακού	2	1.2
	Κάτοχος Διδακτορικού	2	1.2
	Κάτοχος Μεταπτυχιακού	100	57.8
Θέση εκπαίδευσης	Αναπληρωτής εκπαιδευτικός	86	49.7
	Εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης	5	2.9
	Εκπαιδευτικός σε κέντρα Ξένων	1	0.6
	Γλωσσών	1	0.6
	Εκπαιδευτικός σε ΜΚΟ (προσφυγικά	2	1.2
	καμπ)	4	2.3
	Ιδιαίτερα μαθήματα	1	0.6
	Ιδιώτης εκπαιδευτικός	65	37.6
	Καθηγητής ιδιωτικού τομέα	1	0.6
	Μόνιμος εκπαιδευτικός	1	0.6
	Συνταξιούχος εκπαιδευτικός	6	3.5
	Υπάλληλος γραφείου		
	Ωρομίσθιος εκπαιδευτικός		
Βαθμίδα εκπαίδευσης	Δευτεροβάθμιας Γενικής Εκπαίδευσης	63	36.4
	Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που εργάζεται στην Ειδική Εκπαίδευση	5	2.9
	Πρωτοβάθμιας Γενικής Εκπαίδευσης	78	45.1
	Πρωτοβάθμιας Γενικής Εκπαίδευσης που εργάζεται στην Ειδική Εκπαίδευση	16	9.2
		11	6.4
	Πρωτοβάθμιας Ειδικής Εκπαίδευσης		
Περιοχή σχολείου	Αστική (25000 - 120000)	68	39.3
	Ημιαστική (έως 25000)	33	19.1
	Μεγαλούπολη (πάνω από 120000)	72	41.6

Πίνακας 4.2. Περιγραφικά στοιχεία των συνεχών μεταβλητών

Μεταβλητές	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	Εύρος	Ελάχιστο	Μέγιστο
Ηλικία	36.95	9.97	51	22	73
Διάρκεια εκπαιδευτικής εμπειρίας στη Γενική Εκπαίδευση (έτη προϋπηρεσίας)	7.99	9.08	39	0	39
Διάρκεια εκπαιδευτικής εμπειρίας στην Ειδική Εκπαίδευση (έτη προϋπηρεσίας)	1.51	3.56	29	0	29

4.4. Μέσα Συλλογής Δεδομένων

Για τη συλλογή των δεδομένων χορηγήθηκε ερωτηματολόγιο που αποτελούνταν από τρεις ενότητες. Η διάρκεια συμπλήρωσής του διαρκούσε το πολύ 10 λεπτά.

Το πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου περιείχε 8 αυτοσχέδιες ερωτήσεις αυτοαναφοράς σχετικά με τα δημογραφικά και υπηρεσιακά στοιχεία των συμμετεχόντων. Αυτά ήταν το φύλο, η ηλικία, η οικογενειακή κατάσταση, το επίπεδο εκπαίδευσης, η θέση του εκπαιδευτικού στην εκπαίδευση, η βαθμίδα εκπαίδευσης, η διάρκεια εκπαιδευτικής εμπειρίας στη Γενική Εκπαίδευση και Ειδική Εκπαίδευση και η περιοχή του σχολείου.

Το δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου αποτελούνταν από 26 ερωτήσεις της κλίμακας Multidimensional Teacher Resilience Scale (MTRS) των Mansfield & Wosnita (2015) (μτφ. Δανιηλίδου 2018) που μετρούσε την ψυχική ανθεκτικότητα. Τέλος, το τρίτο μέρος αποτελούνταν από 16 ερωτήσεις της κλίμακας Self-report Wong Law Emotional Intelligence Scale (WLEIS, Wong & Law, 2002) (μτφ. Kafetsios & Zampetakis, 2008) που μετρούσε τη συναισθηματική νοημοσύνη.

4.4.1. Κλίμακα Ψυχικής Ανθεκτικότητας Εκπαιδευτικών [Multidimensional Teacher Resilience Scale – (MTRS)]

Για τη μέτρηση της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα Multidimensional Teacher Resilience Scale – (MTRS) που κατασκευάστηκε από τους Mansfield & Wosnita το 2015 και μεταφράστηκε στα ελληνικά από τις Daniilidou & Platsidou το 2018. Το ερωτηματολόγιο αποτελούνταν από 26 ερωτήσεις και στην καθεμιά δινόταν μία πεντάβαθμη κλίμακα τύπου Likert με τις επιλογές: *1=Διαφωνώ Απόλυτα, 2=Διαφωνώ, 3=Δεν είμαι σίγουρος-η, 4=Συμφωνώ και 5=Συμφωνώ Απόλυτα.*

Στο ερωτηματολόγιο η ψυχική ανθεκτικότητα αποτελείται από 4 διαστάσεις: α) επαγγελματική (professional) που μετρά τις δεξιότητες επικοινωνίας και διδασκαλίας, καθώς και την ικανότητα αναστοχασμού των εκπαιδευτικών, β) συναισθηματική (emotional) που μετρά την ικανότητα διαχείρισης συναισθημάτων και εξισορρόπησης της επαγγελματικής και προσωπικής ζωής, γ) κινητήρια (motivational) που μετρά την επιμονή και αυτοπεποίθηση των εκπαιδευτικών, καθώς και την ικανότητα να θέτουν πραγματοποιήσιμους στόχους και να έχουν θετική στάση προς τη μάθηση και δ) κοινωνική (social) που μετρά τις σχέσεις των εκπαιδευτικών με τους συναδέλφους τους.

Η κωδικοποίηση των ερωτήσεων της κάθε διάστασης είναι:

α) επαγγελματική: 1, 2, 3, 4, 23, 25

β) συναισθηματική: 5, 6, 7, 8

γ) κινητήρια: 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20

δ) κοινωνική: 21, 22, 24, 26

4.4.2. Κλίμακα Συναισθηματικής Νοημοσύνης [Self-report Wong Law Emotional Intelligence Scale - (WLEIS)]

Η συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών μετρήθηκε με την κλίμακα Self-report Wong Law Emotional Intelligence Scale (WLEIS) που κατασκευάστηκε από τους Wong & Law το 2002 και η μετάφραση στα ελληνικά έγινε από τους Kafetsios & Zampetakis το 2008. Αποτελείται από 16 ερωτήσεις και η κάθε ερώτηση βασίζεται σε μία επταβάθμια κλίμακα τύπου Likert με 7 απαντήσεις που είναι: *1= Διαφωνώ Απόλυτα, 2=Διαφωνώ Αρκετά,*

3=Διαφωνώ Λίγο, 4=Ούτε Συμφωνώ ούτε Διαφωνώ, 5=Διαφωνώ Λίγο, 6=Διαφωνώ Αρκετά, 7=Διαφωνώ Απόλυτα.

Τη συναισθηματική νοημοσύνη συγκροτούν 4 διαστάσεις με βάση τον ορισμό των Mayer & Salovey (1997). Οι διαστάσεις είναι οι εξής: α) «Κατανόηση των συναισθημάτων μου» (Self emotion appraisal) που μετρά την αντίληψη του ατόμου για τον εαυτό του και τα συναισθήματά του, β) «Κατανόηση των συναισθημάτων των άλλων» (Other emotion appraisal) που μετρά την αντίληψη του ατόμου για τα συναισθήματα των άλλων, γ) «Διαχείριση των συναισθημάτων μου» (Use of emotion) που μετρά την ικανότητα παρακίνησης του ατόμου για βελτίωση των επιδόσεών του και δ) «Έλεγχος των συναισθημάτων μου» (Regulation of emotion) που μετρά την ικανότητα αντίληψης και διαχείρισης των συναισθημάτων του.

Η κωδικοποίηση των ερωτήσεων με βάση τις 4 διαστάσεις είναι η εξής:

α) Κατανόηση των συναισθημάτων μου: 1, 5, 9, 13

β) Κατανόηση των συναισθημάτων των άλλων: 2, 6, 10, 14

γ) Διαχείριση των συναισθημάτων μου: 3, 7, 11, 15

δ) Έλεγχος των συναισθημάτων μου: 4, 8, 12, 16

4.5. Στατιστικές Τεχνικές Ανάλυσης Δεδομένων

Για την ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πρόγραμμα IBM SPSS Statistics 25.0, τα οποία είχαν κωδικοποιηθεί στο Microsoft Office Excel.

Αρχικά, ο έλεγχος της αξιοπιστίας των μεταβλητών πραγματοποιήθηκε μέσω του δείκτη εσωτερικής συνοχής Cronbach's alpha, ενώ σε περίπτωση ελλιπούς αξιοπιστίας μίας μεταβλητής η ερευνήτρια προέβη σε έλεγχο "if item deleted". Στη συνέχεια για τον έλεγχο της κανονικότητας διενεργήθηκε το τεστ Kolmogorov-Smirnov και για την περίπτωση συνεχών μεταβλητών το Shapiro-Wilk. Στην περίπτωση μη παραμετρικής στατιστικής έγινε ο έλεγχος Wilcoxon-Mann-Whitney σε περιπτώσεις μη κανονικής κατανομής.

Επίσης, για τη μελέτη της σχέσης δύο συνεχών μεταβλητών χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής συσχέτισης Spearman με βαθμολογίες 0,1- 0,3 για χαμηλή συσχέτιση, 0,3- 0,5

για μέτρια και $>0,5$ για μεγάλη συσχέτιση των υπό μελέτη μεταβλητών. Για τη σύγκριση των μέσων τιμών δύο ανεξάρτητων μεταβλητών διενεργήθηκαν t-test.

Τέλος, διενεργήθηκαν τρία μοντέλα γραμμικής παλινδρόμησης, καθώς και η μέθοδος Backward elimination για την επιλογή του σωστού μοντέλου.

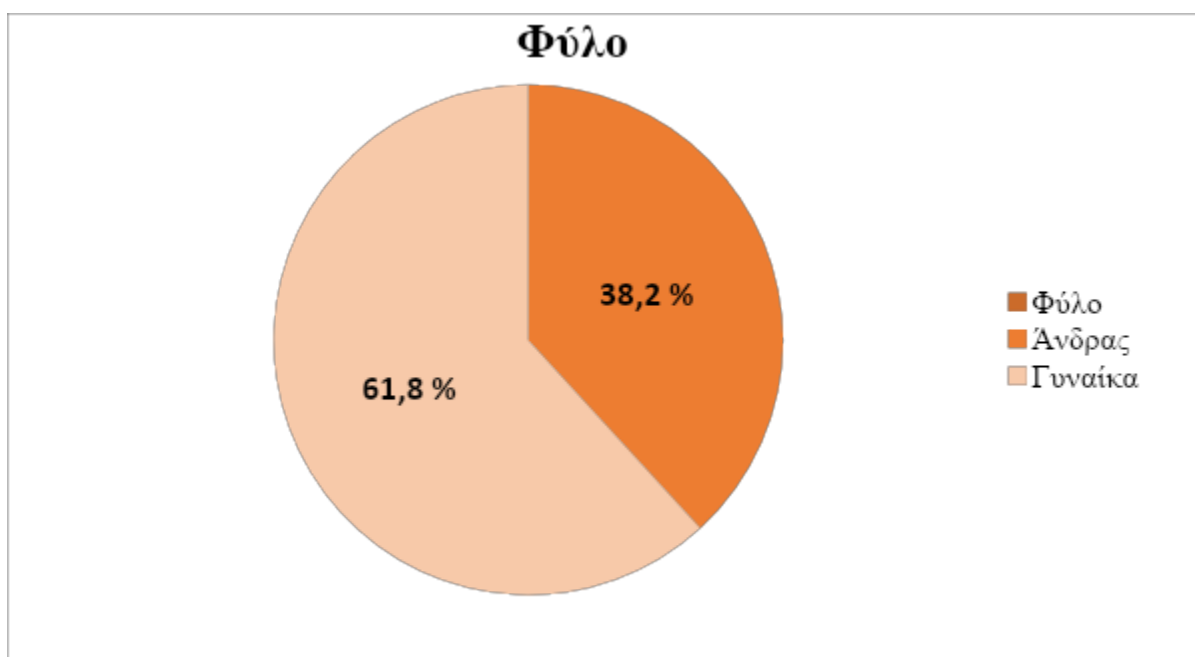
ΚΕΦ. 5^ο: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

5.1. Δημογραφικά στοιχεία δείγματος

Σε αυτό το κεφάλαιο θα γίνει μία μικρή ανάλυση των δημογραφικών και επαγγελματικών στοιχείων των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνά μας, ενώ παράλληλα θα ακολουθήσει η απεικόνισή τους σε διαγράμματα.

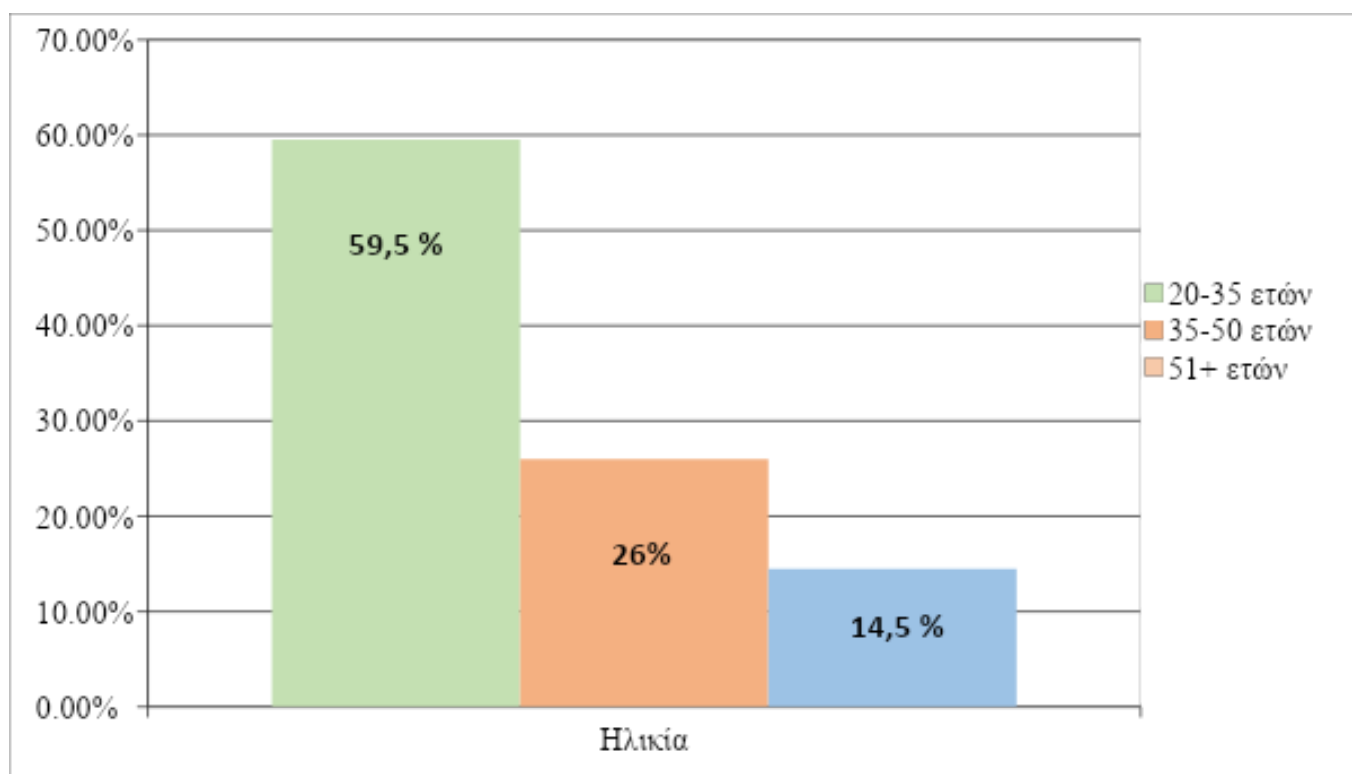
Αρχικά, όσον αφορά τον παράγοντα του φύλου, στην έρευνα το μεγαλύτερο ποσοστό συμμετοχής είχαν οι γυναίκες. Οι γυναίκες ήταν 107 (61,8 %) και οι άντρες 66 (38,2 %). (βλ. Γράφημα 5.1.)

Γράφημα 5.1.
Γράφημα πίτας του φύλου των συμμετεχόντων



Όσον αφορά την ηλικία του δείγματός μας (βλ. Γράφημα 5.2.), λίγο περισσότεροι από τους μισούς (59,5%) ήταν ηλικίας 22-35 ετών (N=103), το 26% ήταν ηλικίας 36-50 ετών (N=45) και μόνο το 14,5% ήταν ηλικίας 51 ετών και πάνω (N=25), με τον μεγαλύτερο εκπαιδευτικό να αγγίζει την ηλικία των 73 ετών. Επομένως, το δείγμα μας θεωρείται δείγμα νεαρής ηλικίας.

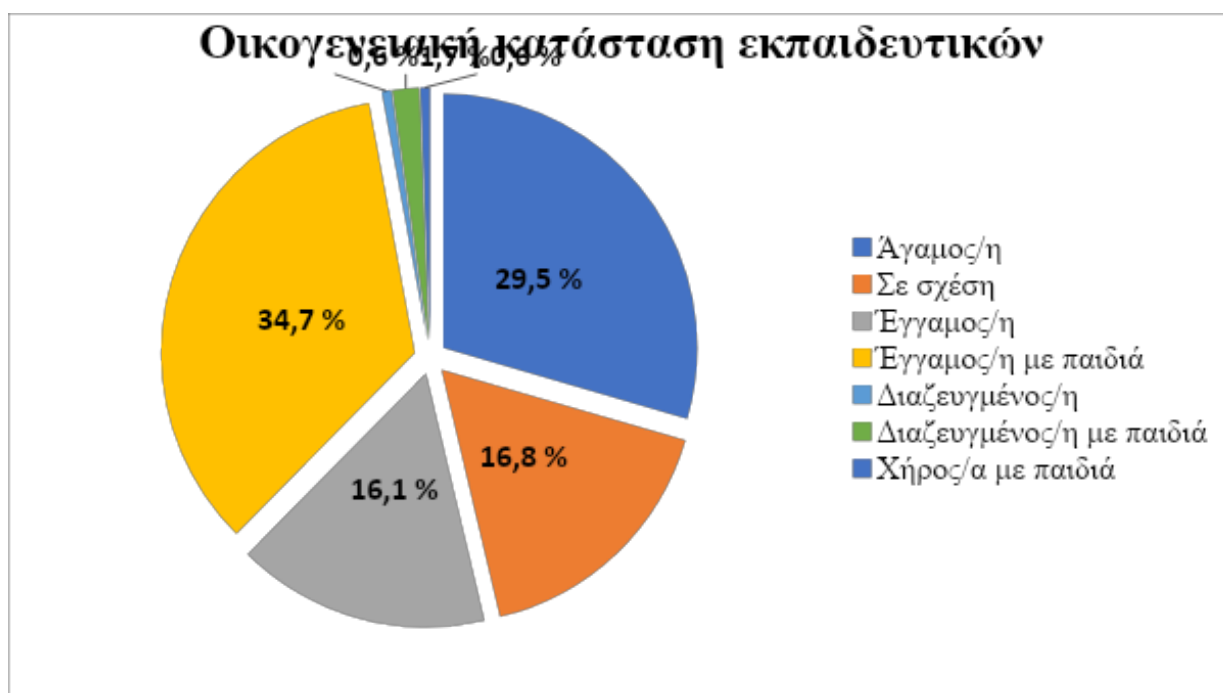
Γράφημα 5.2.
Ραβδόγραμμα ηλικίας των συμμετεχόντων



Ως προς την οικογενειακή κατάσταση του δείγματος, από το παρακάτω γράφημα (βλ. Γράφημα 5.3.) φαίνεται πως το μεγαλύτερο ποσοστό (34,7%, N=60) ήταν έγγαμοι με παιδιά, ακολουθώντας οι άγαμοι σε ποσοστό 29,5% (N=51). Οι εκπαιδευτικοί σε σχέση ήταν σε ποσοστό 16,8% (N=29) και περίπου στο ίδιο ποσοστό, 16,1% (N=28) ήταν οι έγγαμοι. Τέλος, υπήρχε ένας διαζευγμένος εκπαιδευτικός (0,6%), ένας χήρος με παιδιά (0,6%) και τρεις διαζευγμένοι με παιδιά (1,7%). Επειδή για λόγους ανάλυσης στη συνέχεια

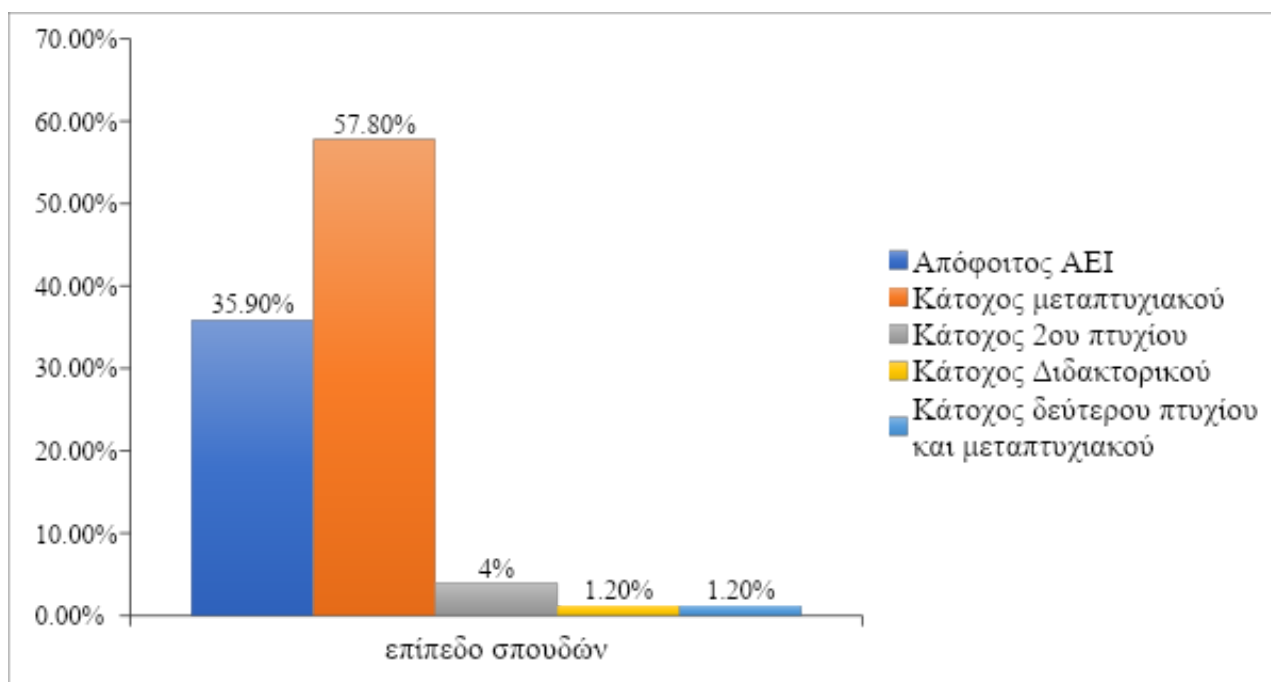
θα γίνει ομαδοποίηση της οικογενειακής κατάστασης σε δύο κατηγορίες (Έγγαμος/Σε σχέση και Άγαμος/Διαζευγμένος/Χήρος) αξίζει να αναφέρουμε πως το μεγαλύτερο ποσοστό (67,6%, N=117) είναι εκπαιδευτικοί που ζουν μαζί με τον σύντροφό τους, ενώ το 32,4% (N= 56) όχι.

Γράφημα 5.3.
Διάγραμμα πίτας για την οικογενειακή κατάσταση των συμμετεχόντων



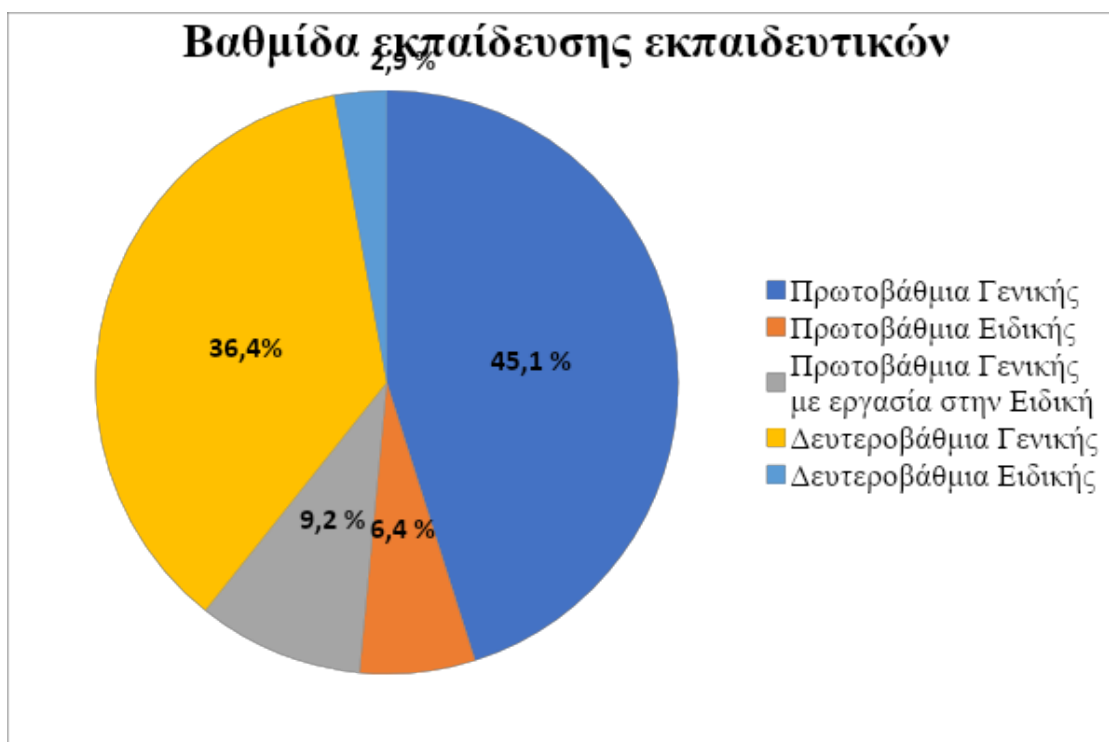
Στη συνέχεια, το Γράφημα 5.4. απεικονίζει το επίπεδο εκπαίδευσης των συμμετεχόντων. Οι περισσότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς ήταν κάτοχοι μεταπτυχιακού σε ποσοστό 57,8% (N=100) και ακολουθούσε το 35,9 % (N=62) που κατείχε μόνο τον βασικό τίτλο σπουδών ως απόφοιτοι ΑΕΙ. Μόλις 7 εκπαιδευτικοί είχαν δεύτερο πτυχίο (4%), ενώ 2 ήταν κάτοχοι διδακτορικού (1,2%) και 2 ήταν κάτοχοι δεύτερου πτυχίου και μεταπτυχιακού (1,2%).

Γράφημα 5.4.
Ραβδόγραμμα απεικόνισης επιπέδου σπουδών των συμμετεχόντων



Σχετικά με τη βαθμίδα στην οποία δίδασκε το δείγμα μας, το μεγαλύτερο ποσοστό σε 60,7% εργάζονταν στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Πιο συγκεκριμένα , από αυτούς οι 78 (45,1%) εργάζονταν στη Γενική εκπαίδευση , οι 11 (6,4%) στη Ειδική Εκπαίδευση και οι 16 (9,2%) ήταν εκπαιδευτικοί Γενικής οι οποίοι εργάζονταν, όμως, στην Ειδική Εκπαίδευση. Όσον αφορά τη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, το 36,4% (N=36,4%) εργαζόταν στην Γενική Εκπαίδευση και μόνο το 2,9% (N=5) στην Ειδική Εκπαίδευση. (βλ. Γράφημα 5.5)

Γράφημα 5.5.
Διάγραμμα πίτας για τη βαθμίδα εκπαίδευσης των συμμετεχόντων



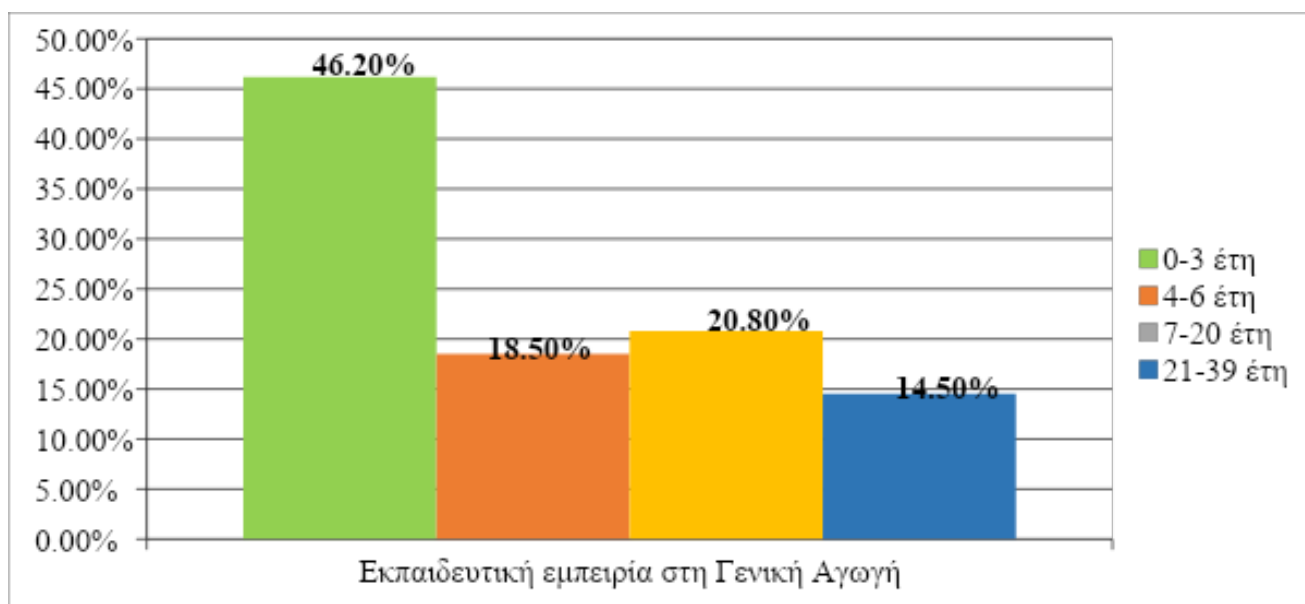
Εξετάζοντας τη θέση εργασίας στην εκπαίδευση που κατείχαν οι ερωτηθέντες (βλ. Γράφημα 5.6.) το μεγαλύτερο ποσοστό αυτών (49,7%, N=86) ήταν αναπληρωτές, εύρημα λογικά αν το συγκρίνουμε με την ηλικία των συμμετεχόντων που κυμαινόταν κυρίως μεταξύ 22-35 ετών. Οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί κατείχαν ποσοστό 37,6% (N=65) και οι ωρομίσθιοι (είτε σε δημόσια σχολεία , είτε σε ιδιωτικά σχολεία και κέντρα) ήταν μόλις 10 (5,8%). Επίσης, οι εκπαιδευτικοί που κατείχαν θέση παράλληλης στήριξης ήταν 5 (2,9%), όπως και οι ιδιώτες εκπαιδευτικοί (N=5). Τέλος, το δείγμα αποτελούνταν και από έναν άνεργο εκπαιδευτικό (0,6%) και έναν συνταξιούχο (0,6%).

Γράφημα 5.6.
Διάγραμμα πίτας για τη θέση εκπαίδευσης των συμμετεχόντων



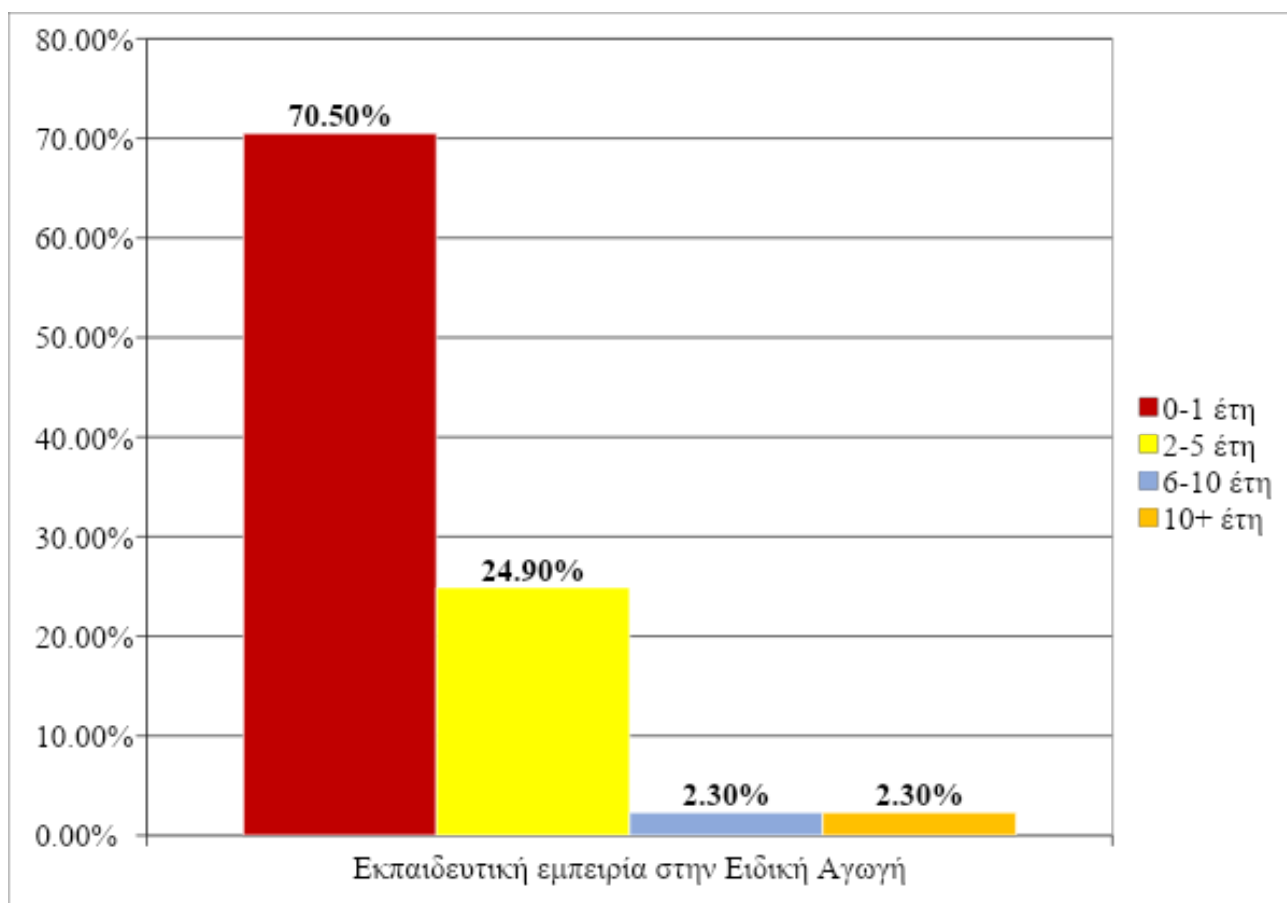
Σχετικά με τη διάρκεια της εκπαιδευτικής εμπειρίας στη Γενική εκπαίδευση, το 46,2% (N=80) των ερωτηθέντων έχουν εργαστεί ως εκπαιδευτικοί γενικής από 0-3 έτη, το 18,5% (N=32) έχει εργαστεί από 4-6 έτη, το 20,8% (N=36) έχει εργαστεί από 7-20 έτη και τέλος 25 ερωτηθέντες (14,5%) έχουν εργαστεί από 21-39 έτη στην Γενική Αγωγή. Συμπεραίνουμε, λοιπόν, πως μεγάλο ποσοστό του δείγματός μας έχουν εκπαιδευτική εμπειρία στην Γενική Αγωγή, καθώς το 53,8% αυτών έχουν εργαστεί από 4-40 χρόνια. (βλ. Γράφημα 5.7)

Γράφημα 5.7.
Ραβδόγραμμα για τη διάρκεια εκπαιδευτικής εμπειρίας στη Γενική εκπαίδευση



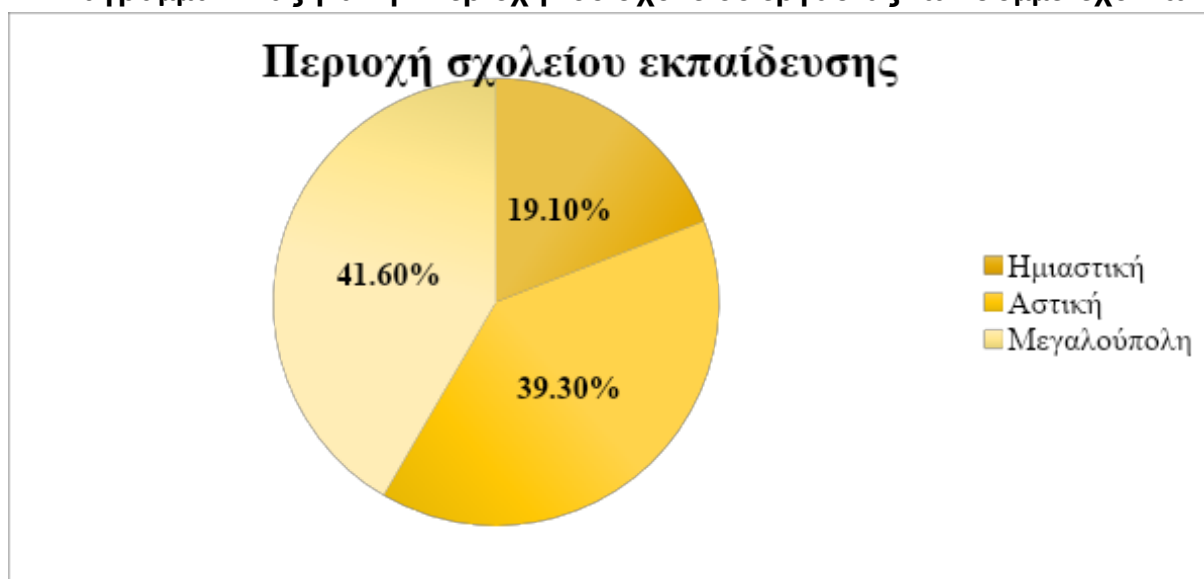
Τα αποτελέσματα από τη διάρκεια εκπαιδευτικής εμπειρίας στην Ειδική Αγωγή είναι διαφορετικά (βλ. Γράφημα 5.8.). Η διάρκεια της επαγγελματικής εμπειρίας των ερωτηθέντων στην Ειδική είναι πολύ μικρή. Σχεδόν τα 2/3 αυτών (70,5% , N=122) έχουν εμπειρία 0-1 έτους. Στη συνέχεια το 24,9% (N=43) έχει εργαστεί από 2-5 έτη. Το 2,3% (N=4) από 6-10 έτη και μόνο 4 ερωτηθέντες (2,3%) έχει εργαστεί από 10 έτη και πάνω.

Γράφημα 5.8.
Ραβδόγραμμα για τη διάρκεια εκπαιδευτικής εμπειρίας στην Ειδική εκπαίδευση



Τέλος, όσον αφορά την περιοχή του σχολείου εργασίας των ερωτηθέντων (βλ. Γράφημα 5.9.), το μεγαλύτερο ποσοστό εργάζεται σε μεγαλουπόλεις (41,6%, N=72). Το 39,3 (N=68) εργάζεται σε πόλεις και μόνο το 19,1% N=33) σε ημιαστικές περιοχές ή χωριά.

Γράφημα 5.9.
Διάγραμμα πίτας για την περιοχή του σχολείου εργασίας των συμμετεχόντων



5.2. Έλεγχος αξιοπιστίας των ερευνητικών εργαλείων

Η εσωτερική συνοχή των δύο ερωτηματολογίων που χρησιμοποιήθηκαν για την διεξαγωγή της έρευνας, εκτιμήθηκαν με το συντελεστή Cronbach's alpha. Όσο μεγαλύτερη παρουσιάζεται η τιμή του συντελεστή Cronbach, τόσο πιο μεγάλη είναι και η αξιοπιστία εσωτερικής συνοχής του εκάστοτε εργαλείου. Οι τιμές που μπορεί να πάρει ο συντελεστής Cronbach είναι μεταξύ του μηδέν και του ένα. Ενδεικτικές τιμές αξιοπιστίας μπορούν να θεωρηθούν οι εξής:

- ❖ <0.6 η κλίμακα είναι αναξιόπιστη
- ❖ 0.6-0.7 επαρκής αξιοπιστία
- ❖ 0.7-0.9 πολύ καλή έως υψηλή αξιοπιστία
- ❖ 0.9-1 πολύ υψηλή αξιοπιστία

Όσον αφορά την κλίμακα συναισθηματικής νοημοσύνης η τιμή του Cronbach alpha υπολογίστηκε για κάθε μια από τις επιμέρους διαστάσεις και παρουσιάζεται στον Πίνακα 5.1. Προέκυψε, λοιπόν, το συμπέρασμα πως όλες οι διαστάσεις έχουν υψηλή αξιοπιστία και μπορούσαν να συνεισφέρουν στην ανάλυση που διεξήγαμε.

Πίνακας 5.1.

Cronbach's alpha για τις διαστάσεις της κλίμακας Συναισθηματικής Νοημοσύνης		
Διαστάσεις κλιμάκων	Cronbach's alpha	Αριθμός ερωτήσεων
Κατανόηση των συναισθημάτων μου (SEA)	0.840	4
Κατανόηση των συναισθημάτων των άλλων (OAE)	0.767	4
Διαχείριση των συναισθημάτων μου (UOE)	0.790	4
Έλεγχος των συναισθημάτων μου (ROE)	0.823	4

Στη συνέχεια σχετικά με την κλίμακα ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών η τιμή του Cronbach alpha υπολογίστηκε για κάθε μια από τις επιμέρους διαστάσεις και παρουσιάζεται στον Πίνακα 5.2. Μελετώντας των παρακάτω Πίνακα προέκυψε πως

πέραν της Συναισθηματικής διάστασης, οι υπόλοιπες διαστάσεις είχαν υψηλή αξιοπιστία και μπορούσαν να συνεισφέρουν στην ανάλυση που διεξήγαμε. Προκειμένου να γίνει χρήση και της Συναισθηματικής διάστασης, κάναμε χρήση του *"if item deleted"* από την επιλογή του SPSS για την ανάλυση αξιοπιστίας. Αυτή η επιλογή μας έδωσε τη δυνατότητα να δούμε ποιες από τις επιμέρους ερωτήσεις της Συναισθηματικής διάστασης μας δημιουργήσαν πρόβλημα στο να έχουμε ένα αξιόπιστο alpha (>0.6). Κάνοντας χρήση της συγκεκριμένης στατιστικής ανάλυσης παρατηρήσαμε ότι οποιαδήποτε διάσταση και να αφαιρούσαμε, το Cronbach's alpha δεν υπερέβαινε το όριο του 0.6. Έτσι, εξαιρέσαμε από τη συνέχεια της ανάλυσης μας τη Συναισθηματική διάσταση.

Πίνακας 5.2.
Cronbach's alpha για τις διαστάσεις της κλίμακας Ψυχικής Ανθεκτικότητας
Εκπαιδευτικών

Διαστάσεις κλιμάκων	Cronbach's alpha	Αριθμός ερωτήσεων που περιλαμβάνονται
Επαγγελματική διάσταση	0.726	6
Συναισθηματική διάσταση	0.560	4
Κινητήρια διάσταση	0.884	12
Κοινωνική διάσταση	0.736	4

Συμπερασματικά, για την αξιοπιστία της έρευνας δημιουργήθηκαν 7 νέες μεταβλητές: Κατανόηση των συναισθημάτων μου, Κατανόηση των συναισθημάτων των άλλων, Διαχείριση των συναισθημάτων μου, Έλεγχος των συναισθημάτων μου, Επαγγελματική διάσταση, Κινητήρια διάσταση και Κοινωνική διάσταση.

5.3. Συναισθηματική νοημοσύνη και Ψυχική ανθεκτικότητα δείγματος

Στον Πίνακα 5.3. που ακολουθεί υπολογίστηκαν οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των επτά νέων διαστάσεων των Κλιμάκων.

Πίνακας 5.3.
Περιγραφικά στοιχεία των διαστάσεων που δημιουργήθηκαν

Διαστάσεις	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
Κατανόηση των συναισθημάτων μου	5.60	0.81
Κατανόηση των συναισθημάτων των άλλων	5.35	0.82
Διαχείριση των συναισθημάτων μου	5.57	0.82
Έλεγχος των συναισθημάτων μου	5.25	0.95
Επαγγελματική διάσταση	23.64	3.19
Κινητήρια διάσταση	48.25	6.45
Κοινωνική διάσταση	15.95	2.45

Από τον Πίνακα 5.3., παρατηρήθηκε πως η διάσταση με τον μικρότερο μέσο όρο από το ερωτηματολόγιο της συναισθηματικής νοημοσύνης, ήταν ο «Έλεγχος των συναισθημάτων μου» (Μ.Ο.= 5.25) που παράλληλα διέθετε και τη μεγαλύτερη τυπική απόκλιση (Τ.Α.= 0.95). Η διάσταση με τον μεγαλύτερο μέσο όρο από το ίδιο ερωτηματολόγιο ήταν η «Κατανόηση των συναισθημάτων μου» (Μ.Ο.= 5.6, Τ.Α.= 0.81). Όπως παρατηρήθηκε, στις διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης οι μέσοι όροι κυμαίνονταν ανάμεσα στο 5 και 6, δείχνοντας πως οι εκπαιδευτικοί είχαν μέτριο έως υψηλό επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης.

Το ίδιο ίσχυε και με τις διαστάσεις της ψυχικής ανθεκτικότητας, όπου η Επαγγελματική διάσταση είχε μέσο όρο 23.64 με άριστα το 30, η Κινητήρια διάσταση μέσο όρο 48.25 με άριστα το 60 και η μεταβλητή Κοινωνική διάσταση είχε μέσο όρο 15.95 με άριστα το 20. Επομένως, και η ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών φάνηκε να βρίσκεται σε μέτρια με υψηλά επίπεδα.

5.4. Συσχετίσεις μεταξύ συναισθηματικής νοημοσύνης και ψυχικής ανθεκτικότητας

Πριν προβούμε στον έλεγχο της συσχέτισης της συναισθηματικής νοημοσύνης και της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών, εξετάσαμε τον έλεγχο κανονικότητας των μεταβλητών των δύο κλιμάκων, καθώς και των υπόλοιπων συνεχών μεταβλητών που συλλέξαμε, της ηλικίας, της διάρκειας εκπαιδευτικής εμπειρίας στη Γενική εκπαίδευση και

διάρκεια εκπαιδευτικής εμπειρίας στην Ειδική Εκπαίδευση. Ο έλεγχος έγινε με το στατιστικό Shapiro-Wilk, ελέγχοντας αν η κρίσιμη τιμή (p-value) ξεπερνούσε την τιμή 0.05. Από τον από Πίνακα 5.4., παρατηρήθηκε ότι η κρίσιμη τιμή σε καμία από τις νέες μεταβλητές δεν ξεπερνάει το 5%, οπότε καμία μεταβλητή δεν ακολουθεί την κανονική κατανομή. Αυτό μας οδήγησε στο να χρησιμοποιήσουμε στη συνέχεια της ανάλυσής μας μεθόδους μη παραμετρικής στατιστικής.

Πίνακας 5.4.
Έλεγχος κανονικότητας των μεταβλητών

	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	Statistic	Df	Sig.	Statistic	Df	Sig.
Κατανόηση των συναισθημάτων μου	,124	173	,000	,932	173	,000
Κατανόηση των συναισθημάτων των άλλων	,119	173	,000	,972	173	,001
Διαχείριση των συναισθημάτων μου	,126	173	,000	,958	173	,000
Έλεγχος των συναισθημάτων μου	,114	173	,000	,952	173	,000
Επαγγελματική διάσταση	,135	173	,000	,961	173	,000
Κινητήρια διάσταση	,080	173	,008	,960	173	,000
Κοινωνική διάσταση	,118	173	,000	,939	173	,000
Ηλικία	,174	173	,000	,860	173	,000
Διάρκεια εκπαιδευτικής εμπειρίας στη Γενική Εκπαίδευση	,228	173	,000	,790	173	,000
Διάρκεια εκπαιδευτικής εμπειρίας στη Ειδική Εκπαίδευση	,336	173	,000	,439	173	,000

Για τον έλεγχο της συσχέτισης της συναισθηματικής νοημοσύνης και ψυχικής ανθεκτικότητας πραγματοποιήθηκε ο έλεγχος συσχέτισης με τον μη παραμετρικό έλεγχο του δείκτη συνάφειας Spearman (βλ. Πίνακα 5.5.). Παρατηρήθηκε ότι όλες οι επιμέρους

που είναι στατιστικά σημαντικές και συνδέθηκαν θετικά μεταξύ τους, με κρίσιμη τιμή <0.01 σε όλες τις συσχετίσεις.

Αναλυτικότερα, βρέθηκαν μεσαίες συσχετίσεις μεταξύ των διαστάσεων των δύο κλιμάκων. Οι μεγαλύτερες συσχετίσεις στη συναισθηματική νοημοσύνη βρέθηκαν μεταξύ των διαστάσεων «Κατανόηση των συναισθημάτων μου» και «Έλεγχος των συναισθημάτων μου» ($\rho=0.607$, $p\text{-value} < 0.01$). Όσον αφορά την ψυχική ανθεκτικότητα, η μεγαλύτερη συσχέτιση βρέθηκε μεταξύ της Επαγγελματικής και Κινητήριας διάστασης ($\rho=0.765$, $p\text{-value} < 0.01$). Επίσης, μεταξύ των δύο Κλιμάκων, οι διαστάσεις με τη μεγαλύτερη συσχέτιση ήταν οι «Διαχείριση των συναισθημάτων μου» και Κινητήρια διάσταση ($\rho=0.616$, $p\text{-value} < 0.01$). Ανάμεσα στις επιμέρους διαστάσεις της κλίμακας της ψυχικής ανθεκτικότητας και της συναισθηματικής νοημοσύνης, παρατηρήθηκε μέτρια με ισχυρή στατιστικώς σημαντική θετική συσχέτιση, καθώς οι τιμές του πίνακα που αφορούν αυτές τις μεταβλητές βρίσκονται μεταξύ του 0.386 και του 0.765. Τα ευρήματα αυτά ανέδειξαν ότι καθώς αυξάνονται τα επίπεδα των επιμέρους διαστάσεων της ψυχικής ανθεκτικότητας, τότε θα αυξάνεται και η συναισθηματική νοημοσύνη και αντίστροφα. Επομένως, συμπεράναμε ότι όταν ένας εκπαιδευτικός είναι ψυχικά ανθεκτικός όταν έχει συναισθηματική νοημοσύνη.

Πίνακας 5.5.
Δείκτες συνάφειας (Spearman) των διαστάσεων συναισθηματικής νοημοσύνης και των διαστάσεων της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Κατανόηση των συναισθημάτων μου (1)	1									
Κατανόηση των συναισθημάτων των άλλων (2)	,469**	1								
Διαχείριση των συναισθημάτων μου (3)	,486**	,521**	1							
Έλεγχος των συναισθημάτων μου (4)	,607**	,481**	,566**	1						
Επαγγελματική διάσταση (5)	,386**	,504**	,522**	,436**	1					
Κινητήρια διάσταση (6)	,435**	,560**	,616**	,515**	,765**	1				

Κοινωνική διάσταση (7)	,464**	,465**	,569**	,499**	,655**	,645**	1			
Ηλικία (8)	,118	,009	,037	,067	,022	,096	,052	1		
Διάρκεια εκπαιδευτικής εμπειρίας στη Γενική Εκπαίδευση (9)	,031	-,051	-,004	-,006	-,011	,049	,055	,865*	1	
Διάρκεια εκπαιδευτικής εμπειρίας στη Ειδική Εκπαίδευση (10)	,040	,063	-,063	,038	-,040	-,016	,002	,121	,082	1
Συνολική εκπαιδευτική εμπειρία (11)	,042	-,024	-,026	,008	-,024	,038	,051	,827**	,935**	,430**

** Στατιστικά σημαντική συσχέτιση για $\alpha = 0.01$ level (2-tailed), * Στατιστικά σημαντική συσχέτιση για $\alpha = 0.05$ level (2-tailed)

5.5. Η σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης και ψυχικής ανθεκτικότητας με τα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος

5.5.1. Η σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης και ψυχικής ανθεκτικότητας με τα δημογραφικά στοιχεία της ηλικίας και της εκπαιδευτικής εμπειρίας

Ο Πίνακας 5.5. μας βοήθησε να εξάγουμε συμπεράσματα για τη σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης και της ψυχικής ανθεκτικότητας με τα δημογραφικά στοιχεία που αφορούν την ηλικία, τη διάρκεια εκπαιδευτικής εμπειρίας στη Γενική Εκπαίδευση, τη διάρκεια εκπαιδευτικής εμπειρίας στην Ειδική Εκπαίδευση και τη συνολική εκπαιδευτική εμπειρία. Η νέα αυτή μεταβλητή δημιουργήθηκε από το άθροισμα των ερωτήσεων «διάρκεια εκπαιδευτικής εμπειρίας στη Γενική Εκπαίδευση» και «διάρκεια εκπαιδευτικής εμπειρίας στην Ειδική Εκπαίδευση».

Από τον πίνακα φάνηκε πως το μόνο ζευγάρι μεταβλητών που υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση είναι η «διάρκεια εκπαιδευτικής εμπειρίας στη Γενική Εκπαίδευση» και «ηλικία» καθώς συνδέονται θετικά. Επίσης, παρατηρήθηκε πως η μεταβλητή «συνολική εμπειρία», συσχετίζεται θετικά και με τις τρεις δημογραφικές μεταβλητές. Επομένως, καμία από τις δημογραφικές μεταβλητές δεν φάνηκε να επηρεάζει τη συναισθηματική νοημοσύνη και την ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών.

5.5.2. Η σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης και ψυχικής ανθεκτικότητας με τα δημογραφικά στοιχεία του φύλου, της οικογενειακής κατάστασης και του επιπέδου εκπαίδευσης

Αρχικά, πριν τον έλεγχο της επίδρασης των παραπάνω δημογραφικών στοιχείων, έγινε ομαδοποίηση των δεδομένων του «επιπέδου εκπαίδευσης» σε δύο τιμές: α) βασικός τίτλος σπουδών και β) σπουδές πέραν του βασικού πτυχίου. Επίσης, με ανάλογο τρόπο ομαδοποιήθηκε και η «οικογενειακή κατάσταση» σε: α) Έγγαμος-η/ Σε σχέση/ Έγγαμος-η με παιδιά και β) Άγαμος-η/ Διαζευγμένος-η/ Διαζευγμένος-η με παιδιά/ Χήρος-α/ Χήρος-α με παιδιά

Για να μπορέσουμε να αποφανθούμε αν υπάρχει διαφοροποίηση κάναμε χρήση του t-test με ανεξάρτητα δείγματα. Βασική προϋπόθεση αποτελούσε οι μεταβλητές που θα χρησιμοποιούνταν για το συγκεκριμένο τεστ να προέρχονται από την κανονική κατανομή. Κάτι τέτοιο δεν συνέβαινε στην περίπτωση μας, οπότε προχωρήσαμε σε ελέγχους μη παραμετρικής στατιστικής και συγκεκριμένα στον έλεγχο Wilcoxon-Mann-Whitney.

Πίνακας 5.6.

Μη παραμετρικό t-test των διαστάσεων συναισθηματικής νοημοσύνης και ψυχικής ανθεκτικότητας με το φύλο, την οικογενειακή κατάσταση και το επίπεδο εκπαίδευσης.

	Φύλο	Οικογενειακή κατάσταση	Επίπεδο Εκπαίδευσης
	Sig.		
Κατανόηση των συναισθημάτων μου	0.321	0.023	0.837
Κατανόηση των συναισθημάτων των άλλων	0.006	0.157	0.053
Διαχείριση των συναισθημάτων μου	0.351	0.405	0.129
Έλεγχος των συναισθημάτων μου	0.651	0.468	0.520
Επαγγελματική διάσταση	<0.001	0.079	<0.001
Κινητήρια διάσταση	0.001	0.156	0.079
Κοινωνική διάσταση	0.004	0.200	0.466

Από τον πίνακα 5.6., έγινε αντιληπτό πως οι μέσοι όροι των διαστάσεων «Κατανόηση των συναισθημάτων μου», «Διαχείριση των συναισθημάτων μου» και «Έλεγχος των συναισθημάτων μου» δεν διέφεραν στατιστικά σημαντικά μεταξύ των δύο φύλων, καθώς η κρίσιμη τιμή υπερέβαινε το κατώφλι του 0.05. Στις υπόλοιπες διαστάσεις, οι οποίες

συμπεριελάμβαναν την «Κατανόηση των συναισθημάτων των άλλων», Επαγγελματική διάσταση, Κινητήρια διάσταση και Κοινωνική διάσταση, παρατηρήθηκε ότι ο μέσος όρος αυτών των διαστάσεων διέφερε στατιστικά σημαντικά μεταξύ των δύο φύλων. Από τα αποτελέσματα έγινε αντιληπτό πως στις διαστάσεις της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών υπήρχαν διαφορές μεταξύ των δύο φύλων, ενώ όλες οι διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης, εκτός από μια, δε διέφεραν μεταξύ των δύο φύλων.

Όσον αφορά την οικογενειακή κατάσταση, η μόνη διάσταση που φάνηκε να διαφέρει στατιστικά σημαντικά είναι η «Κατανόηση των συναισθημάτων μου». Οπότε, η οικογενειακή κατάσταση δεν επηρεάζει καθόλου τις διαστάσεις της ψυχικής ανθεκτικότητας και από την κλίμακα της συναισθηματικής νοημοσύνης επηρεάζει μόνο την «Κατανόηση των συναισθημάτων μου». Ακόμη το «επίπεδο εκπαίδευσης» φάνηκε να επηρεάζει μόνο την επαγγελματική διάσταση. Αυτό συνεπάγεται πως δεν μπορούσαμε να θεωρήσουμε πως επηρεάζει ούτε την ψυχική ανθεκτικότητα, αλλά ούτε και τη συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών.

Για τις διαστάσεις που βρέθηκε ότι υπάρχουν διαφορές (Κατανόηση των συναισθημάτων των άλλων, Επαγγελματική διάσταση, Κινητήρια διάσταση και Κοινωνική διάσταση), δόθηκαν στη συνέχεια οι μέσοι όροι ανδρών και γυναικών αλλά και έγγαμων με άγαμους για να δούμε ποιοι υπερτερούσαν. Από τον Πίνακα 5.7. προέκυψε ότι οι γυναίκες υπερτερούν σε όλες τις περιπτώσεις σε σύγκριση με τους άνδρες. Επίσης, οι έγγαμοι εκπαιδευτικοί φάνηκε ότι έχουν μεγαλύτερη κατανόηση των συναισθημάτων τους σε σύγκριση με τους άγαμους. Τέλος, η επαγγελματική διάσταση ήταν χαμηλότερη για τους Απόφοιτους ΑΕΙ σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς που έχουν κάνει σπουδές πέραν του βασικού πτυχίου.

Πίνακας 5.7.

Μέσοι όροι των μεταβλητών που υπήρξαν διαφορές ανάμεσα σε άνδρες, γυναίκες, άγαμους και έγγαμους ανάλογα με το t-test.

	Άνδρας	Γυναίκα	Έγγαμος/η	Άγαμος/η	Απόφοιτος ΑΕΙ	Οτιδήποτε άλλο
Κατανόηση των συναισθημάτων των άλλων	5.1629	5.4533	-	-	-	-

Επαγγελματική διάσταση	22.5606	24.2991	-	-	22.3770	24.3214
Κινητήρια διάσταση	46.4091	49.3832	-	-	-	-
Κοινωνική διάσταση	15.4091	16.2804	-	-	-	-
Κατανόηση των συναισθημάτων μου	-	-	5.6737	5.4227	-	-

5.6. Μοντέλα Παλινδρόμησης

Με βάση τα δεδομένα που συλλέχθηκαν από τις αναλύσεις, θέλαμε να ελέγξουμε αν μπορούν οι διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης να προβλέψουν την ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών. Επίσης, εάν συμβαίνει το ίδιο και με το φύλο, καθώς είδαμε από τα επιμέρους t-test ότι επηρεάζει τις διαστάσεις της ψυχικής ανθεκτικότητας. Αφού είχαμε τρεις μεταβλητές προς εξέταση, χρησιμοποιήσαμε το μοντέλο της πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης. Εφόσον, προέκυψαν τρεις μεταβλητές από τις διαστάσεις της ψυχικής χρησιμοποιήσαμε τρία διαφορετικά μοντέλα, όπου σε κάθε μοντέλο εξαρτημένη μεταβλητή ορίστηκε μια διάσταση της κλίμακας της ψυχικής ανθεκτικότητας. Για την εύρεση του σωστού μοντέλου χρησιμοποιήθηκε το μοντέλο Backward elimination, δηλαδή έτρεχε το πλήρες μοντέλο με όλες τις ανεξάρτητες μεταβλητές μέσα και αφαιρούνταν κάθε φορά η μεταβλητή που δεν ήταν στατιστικά σημαντική ($p\text{-value} < 0.05$).

5.6.1. 1^ο Μοντέλο

Το πρώτο μοντέλο που κάναμε με χρήση είχε ως εξαρτημένη μεταβλητή την Επαγγελματική διάσταση.

Πίνακας 5.8.
Πίνακας ANOVA πρώτου μοντέλου παλινδρόμησης

Model	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
-------	----------------	----	-------------	---	------

Regression	643,182	4	160,795	24,317	,000
Residual	1110,876	168	6,612		
Total	1754,058	172			

Πίνακας 5.9.
Πίνακας αποτελεσμάτων του πρώτου μοντέλου παλινδρόμησης με την μέθοδο backward.

$R^2 = 0.367$	B	Std. Error	T	Sig.	Lower Bound	Upper Bound
OAE	,691	,303	2,279	,024	,092	1,290
UOE	1,009	,315	3,204	,002	,387	1,631
ROE	,719	,265	2,712	,007	,196	1,243
Φύλο	-1,604	,415	-3,862	,000	-2,425	-,784

Από τα αποτελέσματα του Πίνακα 5.8, προέκυψε ότι όλες οι διαστάσεις εκτός της «Κατανόησης των συναισθημάτων μου» είναι στατιστικά σημαντικές. Όπως προέκυψε από το αποτέλεσμα της ανάλυσης διακύμανσης ($F_{4, 168} = 24.317, p < 0.001$), το γραμμικό μοντέλο ήταν στατιστικά σημαντικό. Σύμφωνα με τον δείκτη προσδιορισμού, οι ανεξάρτητες μεταβλητές: «Κατανόηση των συναισθημάτων των άλλων» ($b_1 = 0.691, p = 0.024$), «Διαχείριση των συναισθημάτων μου» ($b_2 = 1.009, p = 0.002$), «Έλεγχος των συναισθημάτων μου» ($b_3 = 0.719, p = 0.007$) και φύλο ($b_4 = -1.604, p < 0.001$), μπορούσαν να ερμηνεύσουν ποσοστό 36.7 % της διακύμανσης της εξαρτημένης μεταβλητής.

Επομένως, η επαγγελματική διάσταση της ψυχικής ανθεκτικότητας θα αυξάνεται θετικά όσο θα αυξάνονται και οι τρεις μεταβλητές της συναισθηματικής νοημοσύνης που βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές, κάτι το οποίο περιμέναμε σύμφωνα και με την ανάλυση της συσχέτισης του δείκτη συνάφειας Spearman. Ακόμη παρατηρήθηκε πως η επαγγελματική διάσταση αυξανόταν αν η απάντηση είχε δοθεί από γυναίκα και μειωνόταν αν είχε δοθεί από άνδρα αντίστοιχα.

5.6.2. 2^ο Μοντέλο

Το δεύτερο μοντέλο που κάναμε χρήση είχε ως εξαρτημένη μεταβλητή την κινητήρια διάσταση.

Πίνακας 5.10.
Πίνακας ANOVA δεύτερου μοντέλου παλινδρόμησης

Model	Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
Regression	3273,950	4	818,488	35,455	,000
Residual	3878,362	168	23,085		
Total	7152,312	172			

Πίνακας 5.11.
Πίνακας αποτελεσμάτων του δεύτερου μοντέλου παλινδρόμησης με την μέθοδο backward

$R^2 = 0.458$	B	Std. Error	T	Sig.	Lower Bound	Upper Bound
OAE	1,455	,567	2,568	,011	,336	2,574
UOE	2,612	,589	4,438	,000	1,450	3,774
ROE	1,638	,495	3,307	,001	,660	2,617
Φύλο	-2,693	,776	-3,470	,001	-4,226	-1,161

Από τα αποτελέσματα του Πίνακα 5.10., προέκυψε ότι όλες οι διαστάσεις, εκτός της «Κατανόησης των συναισθημάτων μου» είναι στατιστικά σημαντικές. Όπως προέκυψε από το αποτέλεσμα της ανάλυσης διακύμανσης ($F_{4,168} = 35.455$, $p < 0.001$), το γραμμικό μοντέλο ήταν στατιστικά σημαντικό. Σύμφωνα με τον δείκτη προσδιορισμού, οι ανεξάρτητες μεταβλητές: «Κατανόηση των συναισθημάτων των άλλων» ($b_1=1.455$, $p=0.011$), «Διαχείριση των συναισθημάτων μου» ($b_2=2.612$, $p < 0.001$), «Έλεγχος των συναισθημάτων μου» ($b_3=1.638$, $p=0.001$) και φύλο ($b_4=-2.693$, $p=0.001$), μπορούσαν να ερμηνεύσουν ποσοστό 45.8 % της διακύμανσης της εξαρτημένης μεταβλητής.

Επομένως, η κινητήρια διάσταση της ψυχικής ανθεκτικότητας θα αυξάνεται θετικά όσο θα αυξάνονται και οι τρεις διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης που βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές, κάτι το οποίο περιμέναμε σύμφωνα και με την ανάλυση της συσχέτισης του δείκτη συνάφειας Spearman. Ακόμη παρατηρήθηκε πως η κινητήρια

διάσταση αυξανόταν αν η απάντηση είχε δοθεί από γυναίκα και μειωνόταν αν είχε δοθεί από άνδρα εκπαιδευτικό αντίστοιχα.

5.6.3. 3^ο Μοντέλο

Το τρίτο και τελευταίο μοντέλο που κάναμε χρήση είχε ως εξαρτημένη μεταβλητή την κοινωνική διάσταση.

Πίνακας 5.12.

Model	Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
Regression	405,453	4	101,363	27,331	,000
Residual	623,078	168	3,709		
Total	1028,532	172			

Πίνακας ANOVA τρίτου μοντέλου παλινδρόμησης

Πίνακας 5.13.

Πίνακας αποτελεσμάτων του τρίτου μοντέλου παλινδρόμησης με την μέθοδο backward

$R^2 = 0.394$	B	Std. Error	T	Sig.	Lower Bound	Upper Bound
SEA	,515	,248	2,073	,040	,025	1,005
UOE	,907	,225	4,030	,000	,463	1,351
ROE	,601	,222	2,713	,007	,164	1,039
Φύλο	-1,036	,306	-3,390	,001	-1,639	-,433

Από τα αποτελέσματα του πίνακα 5.12., προέκυψε ότι όλες οι διαστάσεις εκτός της «Κατανόησης των συναισθημάτων μου» είναι στατιστικά σημαντικές. Όπως προέκυψε από το αποτέλεσμα της ανάλυσης διακύμανσης ($F_{4,168} = 27.331$, $p < 0.001$), το γραμμικό μοντέλο ήταν στατιστικά σημαντικό. Σύμφωνα με τον δείκτη προσδιορισμού, οι ανεξάρτητες μεταβλητές: «Κατανόηση των συναισθημάτων μου» ($b_1 = 0.515$, $p = 0.040$), «Διαχείριση των συναισθημάτων μου» ($b_2 = 0.907$, $p < 0.001$), «Έλεγχος των συναισθημάτων

μου» ($b_3=0.601$, $p=0.007$) και φύλο ($b_4=-1.036$, $p=0.001$), μπορούσαν να ερμηνεύσουν ποσοστό 39.4 % της διακύμανσης της εξαρτημένης μεταβλητής.

Επομένως, η κοινωνική διάσταση της ψυχικής ανθεκτικότητας αυξανόταν θετικά όσο αυξάνονταν και οι τρεις διστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης που βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές, κάτι το οποίο περιμέναμε σύμφωνα και με την ανάλυση της συσχέτισης του δείκτη συνάφειας Spearman. Ακόμη παρατηρήθηκε πως η κοινωνική διάσταση αυξανόταν αν η απάντηση είχε δοθεί από γυναίκα και μειωνόταν αν είχε δοθεί από άνδρα εκπαιδευτικό αντίστοιχα.

ΚΕΦ. 6^ο : ΣΥΖΗΤΗΣΗ – ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

6.1. Συζήτηση

Σκοπός της έρευνας αυτής είναι η μελέτη της επίδρασης του επιπέδου της συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής στην ψυχική ανθεκτικότητά τους. Παράλληλα μέσω της παρούσας έρευνας θα διερευνούνταν το επίπεδο της συναισθηματικής νοημοσύνης και ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών που εργάζονταν σε σχολεία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Τέλος, στόχος ήταν η διερεύνηση της επίδρασης των δημογραφικών στοιχείων των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών στη συναισθηματική νοημοσύνη και ψυχική ανθεκτικότητά τους.

Αρχικά, όσον αφορά τη σχέση ανάμεσα στη συναισθηματική νοημοσύνη και την ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών που αποτελούσε και τον κύριο σκοπό της παρούσας έρευνας, πραγματοποιήθηκε ανάλυση συσχετίσεων στις κλίμακες και τις υποκλίμακες της έρευνας. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως υπάρχει στατιστικά συμβατικά θετική συσχέτιση ανάμεσα στις δύο αυτές έννοιες. Αυτό υποδηλώνει πως ένας εκπαιδευτικός με υψηλά επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης θα μπορεί να είναι και εξαιρετικά ανθεκτικός στις καθημερινές αντιξοότητες που αντιμετωπίζει στο σχολικό πλαίσιο κατά τη διάρκεια της εργασίας του. Το εύρημα αυτό συνάδει με αποτελέσματα πολυάριθμων παλαιότερων διεθνών και ελληνικών ερευνών (Νέστορα, 2017 · Ngui & Lay, 2020 · Φλέγγα, 2020 · Τσιούτσια, 2022 · Di Fabio & Saklofske, 2018), καθώς βρέθηκε πως η υψηλότερη

συναισθηματική νοημοσύνη σχετίζεται με τα υψηλότερα επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών.

Όσον αφορά τις επιμέρους διαστάσεις των δύο κλιμάκων οι διαστάσεις που έδειξαν τη μεγαλύτερη συσχέτιση ήταν η «Διαχείριση των συναισθημάτων μου» όσον αφορά την κλίμακα της συναισθηματικής νοημοσύνης με την Κινητήρια διάσταση από την κλίμακα της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών. Αυτό σημαίνει πως οι εκπαιδευτικοί που έχουν επιμονή, αυτοπεποίθηση, θετική στάση απέναντι στη μάθηση και θέτουν πραγματοποιήσιμους στόχους είναι αυτοί που έχουν την ικανότητα να χρησιμοποιούν τα συναισθήματά τους ώστε να παρακινούν τον εαυτό τους για να βελτιώσουν τις επιδόσεις τους. Παράλληλα βρέθηκε μέτρια προς ισχυρή συσχέτιση ανάμεσα στις υπόλοιπες διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης με τις υπόλοιπες διαστάσεις της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί, λοιπόν, που είναι ικανοί στο να κατανοούν τα δικά τους συναισθήματα, καθώς και τα συναισθήματα των άλλων και μπορούν να ελέγχουν τα συναισθήματά τους, αναπτύσσουν δεξιότητες επικοινωνίας με τους μαθητές τους και τους συναδέλφους τους, επιλέγουν τις κατάλληλες διδακτικές μεθόδους και αναστοχάζονται συνεχώς πάνω σε αυτές ώστε να αντιμετωπίζουν τελικώς τις στρεσογόνες και αντίξοες καταστάσεις που γεννά το εκπαιδευτικό πλαίσιο στο οποίο εργάζονται.

Ένα από τα ζητούμενα της παρούσας έρευνας αφορούσε το επίπεδο της συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών. Μέσα από στατιστικές αναλύσεις βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί είχαν μέτριο έως υψηλό επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης, εύρημα που συμφωνεί με έρευνες που διεξήχθησαν στην Ελλάδα (Platsidou, 2010 · Τσιούτσια, 2022). Το εύρημα αυτό παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον, καθώς οι έρευνες που μετρούν το επίπεδο της συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών είναι ελάχιστες (Rivers et al., 2008) και επίσης η εμφάνιση ενός υψηλού επιπέδου συναισθηματικής νοημοσύνης αντιστοιχεί σε ένα προφίλ εκπαιδευτικού με πολλά θετικά γνωρίσματα. Όπως, αναφέρει και η Βάσιου (2018) σε έρευνά της, οι εκπαιδευτικοί με υψηλό επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης, είναι πιο προσηλωμένοι στον στόχο τους, νιώθουν πιο αποτελεσματικοί, είναι ικανοποιημένοι από την εργασία τους και δεν νιώθουν εξουθενωμένοι λόγω της εργασίας τους και κατακλύζονται περισσότερο από θετικά παρά από αρνητικά συναισθήματα και άγχος.

Σχετικά με τις διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης που σημείωσαν τις ψηλότερες βαθμολογίες, η διάσταση «Κατανόηση των συναισθημάτων μου» βρέθηκε ως η πιο υψηλή διάσταση, στη συνέχεια η «διαχείριση των συναισθημάτων μου», η «κατανόηση των συναισθημάτων των άλλων» και τέλος ο «έλεγχος των συναισθημάτων μου». Το πολύ ενδιαφέρον είναι πως και στις έρευνες της Platsidou (2010) και της Τσιούτσια (2022) η διάσταση με την υψηλότερη βαθμολογία ήταν η «κατανόηση των συναισθημάτων μου». Αυτό ίσως υποδηλώνει πως οι εκπαιδευτικοί με υψηλό επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης πρωτίστως είναι σε θέση να αντιλαμβάνονται και να αναγνωρίζουν τον εαυτό τους και τα συναισθήματά τους και στη συνέχεια τα συναισθήματα των άλλων και τον τρόπο διαχείρισης και ελέγχου αυτών.

Στη συνέχεια εξετάστηκαν οι δημογραφικοί και επαγγελματικοί παράγοντες που επιδρούν στη συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών και ο τρόπος με τον οποίο επιδρούν. Από τους παράγοντες φύλο, ηλικία, επαγγελματική εμπειρία, οικογενειακή κατάσταση και επίπεδο εκπαίδευσης, κανένας παράγοντας δεν έδειξε να επιδρά στη συναισθηματική νοημοσύνη των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, παρά μόνο σε κάποιες από τις διαστάσεις της που θα αναλυθούν στη συνέχεια.

Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά τον παράγοντα του φύλου, η έρευνα δεν ανέδειξε διαφυλικές διαφορές στη συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών. Αυτό σημαίνει πως οι άντρες όσο και οι γυναίκες εκπαιδευτικοί εμφανίζουν τα ίδια ποσοστά συναισθηματικής νοημοσύνης, εύρημα που επιβεβαιώνεται και από αρκετές διεθνείς και ελληνικές έρευνες (Chan, 2014 · Gürol et al., 2010 · Τίσου, 2015 · Kafetsios & Zampetakis, 2008 · Platsidou, 2010). Οι εκπαιδευτικοί, λοιπόν, ανεξαρτήτως φύλου, όταν έχουν ένα υψηλό επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης είναι σε θέση να κατανοούν τον ρόλο τους, είναι πιο ευαίσθητοποιημένοι και προσηλωμένοι στον σκοπό και στην εργασία που θέλουν να διεκπεραιώσουν έχοντας ως επίκεντρο τους μαθητές τους. Επίσης, είναι σε θέση να συνάπτουν υγιείς σχέσεις με τους συναδέλφους τους και με τους μαθητές τους και επιλέγοντας τις κατάλληλες μεθόδους παραμένουν συναισθηματικά ενεργοί και αποδοτικοί.

Ωστόσο, αξίζει να σημειωθεί πως παρότι δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα και τη συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών, σημειώθηκε μία διαφορά στη διάσταση της «Κατανόησης των συναισθημάτων των

άλλων». Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί φάνηκε να υπερτερούν ως προς αυτή τη διάσταση σε σχέση με τους άντρες, εύρημα που επιβεβαιώνεται και στην έρευνα της Platsidou (2010) και των Fabio & Palazzeschi (2008). Στην έρευνα της Platsidou, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής φάνηκε να είναι πιο ικανές στη διαχείριση των συναισθημάτων των άλλων. Αντίστοιχα, στην έρευνα των Fabio & Palazzeschi, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί υπερτερούσαν σε σχέση με τους άντρες στη διαπροσωπική συναισθηματική νοημοσύνη. Αυτό σημαίνει πως μπορούσαν να επικοινωνούν και να συνεργάζονται καλύτερα με τους άλλους, να είναι περισσότερες πρόθυμες να ακούσουν τις απόψεις και τη γνώμη τους, καθώς και να αναγνωρίσουν τα συναισθήματά τους. Το εύρημα αυτό δικαιολογείται πιθανόν εξαιτίας του γεγονότος ότι οι γυναίκες γενικότερα είναι περισσότερο παρατηρητικές και επίμονες από τους άντρες ως προς τη γνωριμία και συναναστροφή με τους άλλους ανθρώπους και επίσης οι σχέσεις τους διακρίνονται από μεγαλύτερη κατανόηση των άλλων.

Ως προς τον παράγοντα της ηλικίας των συμμετεχόντων, στην παρούσα έρευνα δε σημειώθηκε καμία στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στη συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών εξαιτίας της ηλικίας τους. Το εύρημα αυτό, παρότι συμφωνεί με τις έρευνες των Platsidou (2010) και Anastasiou (2020), πιθανότατα να μην ήταν τόσο αναμενόμενο. Αυτή η άποψη βασίζεται στην πεποίθηση πως η συναισθηματική νοημοσύνη είναι ένα μη σταθερό στοιχείο το οποίο αλλάζει με την πάροδο του χρόνου, όπως επισημάνθηκε παραπάνω (Bar-On, 1997). Ωστόσο, η μη στατιστική διαφοροποίηση ως προς τον παράγοντα της ηλικίας ίσως θα μπορούσε να βασιστεί στο μεγάλο εύρος των τιμών των ηλικιών των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών. Οι ηλικίες τους κυμαίνονταν από τα 22-73 έτη, με τους 103 από τους 173 συμμετέχοντες να ανήκουν στο ηλικιακό επίπεδο 22-35 ετών και μόνο τους 25 εκπαιδευτικούς να είναι από 50 ετών και πάνω. Η διαφοροποίηση του επιπέδου της συναισθηματικής νοημοσύνης πιθανόν να μπορούσε να εξεταστεί είτε κυρίως στις μικρότερες, είτε στις μεγαλύτερες ηλικίες, κάτι που δεν μπορούσε να διερευνηθεί στο εύρος των ηλικιών της παρούσας έρευνας.

Ανάλογα ήταν τα ευρήματα και όσον αφορά τον παράγοντα της εκπαιδευτικής εμπειρίας των εκπαιδευτικών. Παρότι, όπως έχει αναφερθεί και παραπάνω, η συναισθηματική νοημοσύνη είναι αποτέλεσμα μάθησης και εμπειρίας (Goleman, 1996), στην παρούσα έρευνα δε βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση της συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών λόγω της εκπαιδευτικής τους εμπειρίας. Αντίστοιχα το

ίδιο παρατηρήθηκε και στις έρευνες των Rastegar & Memarpour (2009) και της Anastasiou (2020). Αντίθετα, στην έρευνα του Φλάμπουρα- Νιέτου (2017), στην οποία συμμετείχαν 430 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμια εκπαίδευσης, βρέθηκε πως η εκπαιδευτική εμπειρία επηρέαζε τη συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών. Αντίστοιχο ήταν το εύρημα και στην έρευνα των Ghanizadeh & Moafian (2010). Η μη ύπαρξη στατιστικής σημαντικότητας πιθανόν θα μπορούσε να ερμηνευτεί από την άποψη πως η συναισθηματική νοημοσύνη βασίζεται σε ένα μεγάλο μέρος της στη μάθηση και εκπαίδευση μέσω της συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικά προγράμματα που την ενισχύουν και δεν καλλιεργείται μόνο μέσω της εμπειρίας στον εκπαιδευτικό χώρο.

Διαφορές δεν εντοπίστηκαν και στον παράγοντα του επιπέδου εκπαίδευσης των συμμετεχόντων. Η βιβλιογραφία γύρω από τη μελέτη της σχέσης του παράγοντα αυτού με τη συναισθηματική νοημοσύνη δεν είναι ανεπτυγμένη, οπότε δεν εντοπίστηκαν έρευνες με παρόμοιο εύρημα. Μία πιθανή εξήγηση του ευρήματος θα μπορούσε να βασιστεί στην άποψη που έχει διατυπωθεί από τον David McClelland (1973), σχετικά με το γεγονός ότι κάθε είδος πανεπιστημιακής εκπαίδευσης δεν μπορεί να προβλέψει τις επιδόσεις των εργαζομένων. Αυτό δικαιολογείται αν βασιστούμε και στο περιεχόμενο των προγραμμάτων σπουδών των εκπαιδευτικών, που στο μεγαλύτερο μέρος τους δεν εντάσσουν προγράμματα ενίσχυσης της συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών. Τα προγράμματα αυτά θα πρέπει να εστιάζουν στην ενίσχυση των διαπροσωπικών σχέσεων, στη διαχείριση του άγχους, την αύξηση της αποτελεσματικότητας και στην επίλυση συγκρούσεων (Πλατσίδου, 2004).

Ο τελευταίος παράγοντας που αναλύθηκε και φάνηκε να μην παρουσιάζει στατιστικά σημαντική συσχέτιση ήταν η οικογενειακή κατάσταση των συμμετεχόντων. Η σύναψη ή μη μίας συμβιωτικής σχέσης δεν έδειξε να επηρεάζει το επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών. Πιθανόν η απουσία επίδρασης του παράγοντα αυτού να συνδέεται με τη δυσαναλογία του δείγματός μας, καθώς τα 2/3 (N=117) αυτού ήταν έγγαμοι και μόνο το 1/3 (N=56) άγαμοι εκπαιδευτικοί.

Η μόνη διαφορά που εντοπίστηκε αφορούσε τους έγγαμους/σε σχέση εκπαιδευτικούς, οι οποίοι σημείωσαν υψηλότερες βαθμολογίες στη διάσταση «Κατανόηση των συναισθημάτων μου». Το εύρημα αυτό συμφωνεί με την έρευνα της Φλέγγα (2020), όπου

και εκεί οι έγγαμοι εκπαιδευτικοί κατανοούσαν καλύτερα τα συναισθήματά τους και τον εαυτό τους. Η πιθανή ερμηνεία του ευρήματος, παρότι δεν μπορεί να ερμηνευτεί με βάση τη βιβλιογραφία, αφορά το ότι οι άνθρωποι που αποφασίζουν να συνάψουν μία συμβιωτική σχέση, είτε σε επίπεδο μίας σοβαρής σχέσης, είτε σε επίπεδο γάμου, γνωρίζουν πιο καλά τον εαυτό τους και μπορούν να κατανοούν το πως νιώθουν.

Εκτός, από το επίπεδο της συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών, η έρευνα διερεύνησε και το επίπεδο της ψυχικής ανθεκτικότητας τους. Μετά από στατιστική ανάλυση βρέθηκε πως το επίπεδο της ψυχικής ανθεκτικότητας των συμμετεχόντων ήταν μέτριο προς υψηλό. Αυτό το εύρημα επιβεβαιώνουν και άλλες εγχώριες έρευνες (Δανιηλίδου, 2018 · Brouskeli et al, 2018 · Botou et al., 2017 · Τσιούτσια, 2022), καθώς ποσοτικές έρευνες στο εξωτερικό που να ασχολούνται με το θέμα αυτό δεν υπάρχουν μετά από ανασκόπηση της βιβλιογραφίας (Beltman et al., 2011). Το εύρημα αυτό είναι εξαιρετικά ενδιαφέρον, καθώς φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί έχουν αναπτύξει προστατευτικούς παράγοντες που τους βοηθούν να ανταπεξέρχονται στις αντιξοότητες που συναντούν καθημερινά τόσο στο σχολικό πλαίσιο όσο και στην καθημερινή ζωή εκτός του σχολείου. Όπως αναφέρεται και στην έρευνα της Δανιηλίδου (2018), οι εκπαιδευτικοί λόγω του υψηλού επιπέδου ψυχικής ανθεκτικότητας νιώθουν ελάχιστα εξουθενωμένοι και δεν κατακλύζονται από υψηλά επίπεδα στρες. Επίσης, αξίζει να σημειωθεί πως το εύρημα αυτό είναι φυσικό επακόλουθο της συσχέτισης της συναισθηματικής νοημοσύνης και της ψυχικής ανθεκτικότητας που αναφέρθηκε νωρίτερα, καθώς το μέτριο προς υψηλό επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης επιφέρει μέτριο προς υψηλό επίπεδο ψυχικής ανθεκτικότητας στους εκπαιδευτικούς.

Η διάσταση της ψυχικής ανθεκτικότητας που εμφάνισε τη μεγαλύτερη βαθμολογία ήταν η Κινητήρια διάσταση, με ακόλουθη την Κοινωνική και τέλος την Κοινωνική διάσταση της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών. Αντίστοιχα, στην έρευνα της Δανιηλίδου (2018) τα κίνητρα ήταν ο παράγοντας με τις υψηλότερες βαθμολογίες, ακολουθώντας η κοινωνική διάσταση, η προσαρμοστικότητα και τέλος η συναισθηματική διάσταση της ψυχικής ανθεκτικότητας. Τα κίνητρα αποτελούν ένα πολύ σημαντικό παράγοντα, καθώς συνδέονται άμεσα με την επιμονή και προσήλωση των εκπαιδευτικών στον σκοπό της εργασίας τους έχοντας πάντα στο επίκεντρο τους μαθητές τους.

Εξίσου, σημαντική είναι και η Κοινωνική διάσταση της ψυχικής ανθεκτικότητας την οποία σημειώθηκαν αρκετά υψηλές βαθμολογίες, καθώς συνδέεται με τις καλές σχέσεις που αναπτύσσουν οι εκπαιδευτικοί με τους άλλους συναδέλφους τους. Η σύναψη διαπροσωπικών σχέσεων υψηλής ποιότητας βοηθά στην αντιμετώπιση των καθημερινών προκλήσεων (Bechter et al., 2021 · Brackett et al., 2010), κάτι που επιβεβαιώνει και η Βοτου και οι συνεργάτες της στην έρευνά τους (2017). Πιο συγκεκριμένα βρέθηκε πως πάνω από τους μισούς εκπαιδευτικούς σημείωσαν μέτρια προς υψηλά επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας, τα οποία εξηγούνται λόγω των καλών σχέσεων που είχαν αναπτύξει οι εκπαιδευτικοί με τους συναδέλφους τους.

Ωστόσο, στην παρούσα έρευνα δε διερευνήθηκε η Συναισθηματική διάσταση λόγω έλλειψης αξιοπιστίας της υποκλίμακας αυτής. Θα παρουσίαζε ενδιαφέρον και η εξέταση αυτής της διάστασης, καθώς σε άλλες έρευνες (Δανιηλίδου, 2018 · Σιούρλα, 2018) φαίνεται πως είναι η διάσταση με τις χαμηλότερες βαθμολογίες, εύρημα που συνάδει με τις υπάρχουσες καταστάσεις που επικρατούν κατά το διάστημα διεξαγωγή της έρευνας. Για παράδειγμα στην έρευνα της Δανιηλίδου και της Σιούρλα που διεξήχθησαν το 2018, η διάσταση αυτή συνδέθηκε με την οικονομική κρίση που επικρατούσε στην Ελλάδα και ήταν αναμενόμενες οι χαμηλές βαθμολογίες που σημείωσε.

Έπειτα, πραγματοποιήθηκε στατιστική ανάλυση των δημογραφικών και επαγγελματικών παραγόντων που επιδρούν στην ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών. Από την ανάλυση βρέθηκε πως ο μόνος παράγοντας που επιδρά είναι το φύλο των εκπαιδευτικών, ενώ στους παράγοντες της ηλικίας, της εκπαιδευτικής εμπειρίας, της οικογενειακής κατάστασης και του επιπέδου σπουδών δε βρέθηκε στατιστικά σημαντική συσχέτιση. Ωστόσο, παρατηρήθηκαν επιδράσεις ορισμένων παραγόντων σε μεμονωμένες διαστάσεις της ψυχικής ανθεκτικότητας, κάτι που θα περιγραφεί αναλυτικά στη συνέχεια.

Αρχικά, όσον αφορά το δημογραφικό στοιχείο του φύλου, βρέθηκε μία στατιστική σημαντική διαφοροποίηση της ψυχικής ανθεκτικότητας ανάμεσα στους άντρες και τις γυναίκες. Η διαφοροποίηση αυτή εντοπίστηκε σε όλες τις διαστάσεις της ψυχικής ανθεκτικότητας, δηλαδή στην Κοινωνική, την Επαγγελματική και την Κινητήρια, αφού η Συναισθηματική διάσταση δεν μελετήθηκε στην παρούσα έρευνα λόγω έλλειψης αξιοπιστίας. Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί, λοιπόν, φάνηκε να υπερτερούν σε σχέση με τους

άντρες, εύρημα που επιβεβαιώνεται και από τις περισσότερες έρευνες που έχουν μελετήσει τα δημογραφικά στοιχεία σε σχέση με την ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών (Κουδιγκέλη, 2017 · Hu et al., 2015 · Botou et al., 2017 · Ζωγράφου, 2016 · Φλέγγα, 2020 · Kamboj & Garg, 2021). Στις παραπάνω έρευνες, στις οποίες συμμετείχαν είτε εκπαιδευτικοί γενικής (Botou et al., 2017) , είτε ειδικής αγωγής (Φλέγγα, 2020) οι γυναίκες ήταν περισσότερο ψυχικά ανθεκτικές από τους άντρες εκπαιδευτικούς. Το εύρημα αυτό είναι πολύ σημαντικό εάν λάβουμε υπόψιν μας πως σε πολλές έρευνες επισημαίνεται η συναισθηματική εξάντληση των γυναικών εκπαιδευτικών (Mansfield et al., 2016 · Antoniou et al., 2006), καθώς και τα υψηλά επίπεδα στρες που βιώνουν στην καθημερινότητά τους (Antoniou et al., 2006 · Παπαστυλιανού, Πολυχρονόπουλος & Καϊλα, 2007), που πολλές φορές είχε ως αποτέλεσμα να είναι και λιγότερο ψυχικά ανθεκτικές σε σχέση με τους άντρες εκπαιδευτικούς (Σιούρλα, 2018).

Από το εύρημα της παρούσας έρευνας επιβεβαιώνεται πως οι άντρες εκπαιδευτικοί δεν έχουν ακόμα αναπτύξει τους μηχανισμούς και δεν έχουν εξοπλιστεί με δεξιότητες που να τον βοηθούν να ανταπεξέρχονται στις αντιξοότητες του επαγγελματικού τους χώρου. Επίσης, ένας λόγος που οι γυναίκες φάνηκε να υπερτερούν ως προς το επίπεδο της ψυχικής τους ανθεκτικότητας ίσως μπορεί να ερμηνευτεί όπως και στην έρευνα των Kamboj & Garg (2021). Τα υψηλά επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας των γυναικών εκπαιδευτικών συνάδουν με τους ρόλους των δύο φύλων στην κοινωνία, με αποτέλεσμα οι γυναίκες να έχουν αυξημένη ενσυναίσθηση, να είναι πιο ώριμες συναισθηματικά και ως επακόλουθο να είναι εξοπλισμένες με ικανότητες διαχείρισης δύσκολων καταστάσεων (Kakar & Kakar, 2009).

Συνεχίζοντας, ο παράγοντας της ηλικίας των εκπαιδευτικών δε σημείωσε καμία στατιστικά σημαντική συσχέτιση με την ψυχική ανθεκτικότητά τους. Αυτό το εύρημα εντοπίστηκε και σε άλλες έρευνες (Antoniou et al., 2006 · Σιούρλα, 2018 · Φλέγγα, 2020). Πιο συγκεκριμένα, η Antoniou και οι συνεργάτες της (2006) στην έρευνά τους κατέληξαν στο συμπέρασμα πως είτε οι νέοι, είτε οι πιο μεγάλοι εκπαιδευτικοί εμφάνισαν τα ίδια ποσοστά ψυχικής ανθεκτικότητας, που έχει να κάνει με διαφορετικούς λόγους άγχους και εξουθένωσης που βιώνουν. Ανάλογη μπορεί να είναι και η ερμηνεία του ευρήματος της παρούσας έρευνας, καθώς οι εκπαιδευτικοί ανεξαρτήτως ηλικίας σημείωσαν υψηλά επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας, αφού οι πηγές στήριξης που τους κάνουν ανθεκτικούς σε κάθε ηλικία και για τον κάθε άνθρωπο είναι διαφορετικές (Mansfield et al., 2016) και

ανεξάρτητες της ηλικίας τους. Επίσης, όπως επισημαίνει και η Σιούρλα (2018), η πηγή του στρες για τον καθένα από αυτούς είναι διαφορετική αν λάβουμε για παράδειγμα υπόψιν την εργασιακή σχέση του δείγματός μας, καθώς αποτελεί έναν παράγοντα επικινδυνότητας της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών. Οι περισσότεροι από τους συμμετέχοντες έχουν σχέσεις εργασίας που τους δημιουργούν εργασιακή ανασφάλεια (αναπληρωτές, ωρομίσθιοι, εκπαιδευτικοί παράλληλης στήριξης, εκπαιδευτικοί ιδιωτικού τομέα) ενώ λιγότεροι είναι μόνιμοι εκπαιδευτικοί που επίσης βιώνουν την οικονομική ανασφάλεια λόγω των χαμηλών απολαβών τους. Έτσι, το στρες που αλληλεπιδρά άμεσα με την ψυχική ανθεκτικότητα δεν μπορεί να συσχετιστεί με την ηλικία τους. Ένας ακόμα λόγος για την απουσία συσχέτισης μπορεί να αφορά στη συγκέντρωση του μεγαλύτερου μέρους των εκπαιδευτικών στη μικρή ηλικία (22-35 ετών).

Ωστόσο, αξίζει να σημειωθεί πως το εύρημα αυτό έρχεται σε αντίθεση με ευρήματα άλλων ερευνών. Για παράδειγμα, οι Gu & Day (2013) επισήμαναν πως οι νεότεροι ηλικιακά εκπαιδευτικοί είναι πιο ανθεκτικοί από τους μεγαλύτερους, καθώς η ψυχική ανθεκτικότητα μειώνεται με την πάροδο του χρόνου. Από την άλλη άλλες έρευνες επισημαίνουν πως η ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών αυξάνεται όσο αυξάνεται η ηλικία των εκπαιδευτικών (Lazaridou & Beka, 2015 · Κουδιγκέλη, 2017) , αλλά οι ερευνητές τη συνδέουν με την εμπειρία που αποκτούν οι εκπαιδευτικοί με τα χρόνια (Botou et al., 2017).

Ένας ακόμα παράγοντας που φάνηκε να μην επιδρά στην ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών ήταν η εκπαιδευτική τους εμπειρία. Οι εκπαιδευτικοί, λοιπόν, με λίγη ή περισσότερη εκπαιδευτική εμπειρία σημείωσαν μέτρια έως υψηλά επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας. Η μη επίδραση της εκπαιδευτικής εμπειρίας σημειώθηκε και σε άλλες έρευνες από τη διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία (Σιούρλα, 2018 · Polat & İskender, 2018 · Φλέγγα, 2020). Το εύρημα, όμως, αυτό έρχεται σε αντίθεση με την έρευνα της Botou και των συνεργατών της (2017), καθώς οι εκπαιδευτικοί με εργασιακή εμπειρία άνω των 29 ετών ήταν περισσότερο ανθεκτικοί από αυτούς που είχαν λιγότερο από 20 χρόνια προϋπηρεσίας. Αντίστοιχα, στην έρευνα των Bozgeyikli & Sat (2014) οι μέσες βαθμολογίες της ψυχικής ανθεκτικότητας των αρχάριων εκπαιδευτικών ήταν χαμηλότερες από αυτών που είχαν από 6-10 και 15 χρόνια εργασιακής εμπειρίας. Ωστόσο, η έρευνα αυτή διεξήχθη σε εκπαιδευτικούς ιδιωτικής εκπαίδευσης όπου οι εργασιακές συνθήκες είναι διαφορετικές και πιο απαιτητικές, με αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί να αναγκάζονται να καταφύγουν σε μηχανισμούς στήριξης και προστατευτικούς παράγοντες για να

ανταποκριθούν και να ανταπεξέλθουν σε αντιξοότητες. Όπως είναι, λοιπόν, φυσικό επόμενο οι πιο έμπειροι εκπαιδευτικοί είναι εξοπλισμένοι με πλήθος προστατευτικών παραγόντων και γι' αυτό οι βαθμολογίες της ψυχικής ανθεκτικότητάς τους είναι μεγαλύτερες. Αξίζει να σημειωθεί, όμως, μία πιθανή σπουδαιότητα του ευρήματος της παρούσας έρευνας. Η μη ύπαρξη συσχέτισης ανάμεσα στην εργασιακή εμπειρία και την ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών θα μπορούσε ίσως να θεωρηθεί σπουδαία για τη σύσταση προγραμμάτων κατάρτισης για τους εκπαιδευτικούς, ώστε να ενισχύσουν την ψυχική ανθεκτικότητά τους, αφού η εργασιακή εμπειρία δεν μπορεί να τους τροφοδοτήσει με τις απαραίτητες δεξιότητες αντιμετώπισης των αντίξωων καταστάσεων.

Επιπρόσθετα, αναφορικά με την οικογενειακή κατάσταση των εκπαιδευτικών, φάνηκε να μην επιδρά στην ψυχική ανθεκτικότητά τους. Στο εύρημα αυτό κατέληξαν και άλλες εγχώριες έρευνες (Μήττα, 2018 · Ζωγράφου, 2016), ενώ έρχεται σε αντίθεση με άλλες (Σιούρλα, 2018 · Botou et al., 2017). Η Botou και οι συνεργάτες της (2017) στην έρευνά τους επισήμανες τον προστατευτικό ρόλο που είχε η οικογένεια σε περιόδους οικονομικής κρίσης και που ενίσχυαν την ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών. Στην έρευνά της Σιούρλα (2018), οι έγγαμοι και σε συμβιωτική σχέση εκπαιδευτικοί σημείωσαν χαμηλότερα ποσοστά ψυχικής ανθεκτικότητας, σε όλες τις διαστάσεις πλην της Κοινωνικής. Αντίθετα, στην παρούσα έρευνα η οικογενειακή κατάσταση συσχετίστηκε θετικά με την Επαγγελματική διάσταση της ψυχικής ανθεκτικότητας, δηλαδή με την ικανότητα αφοσίωσης των εκπαιδευτικών στους μαθητές τους, την προσαρμοστικότητά τους ως προς τις αλλαγές και την ανάπτυξη διδακτικών δεξιοτήτων και δεξιοτήτων επικοινωνίας μαζί τους. Ανεξαρτήτως των διαφορετικών ευρημάτων, αυτό που αξίζει να σημειωθεί είναι πως οι προστατευτικοί παράγοντες που αναπτύσσουν οι εκπαιδευτικοί για να αντιμετωπίσουν τις δύσκολες καταστάσεις δε συνδέονται αποκλειστικά με την οικογένεια ή τη συντροφικότητα, αλλά οι πηγές στήριξης είναι πολλές και διαφορετικές για τον καθένα (Mansfield et al., 2016).

Ο τελευταίος παράγοντας που αναλύθηκε και που δεν εντοπίστηκε συσχέτιση με την ψυχική ανθεκτικότητα ήταν το επίπεδο σπουδών των εκπαιδευτικών. Την απουσία συσχέτισης επισήμαναν και άλλες έρευνες που διεξήχθησαν στην Ελλάδα (Botou et al., 2017 · Σιούρλα, 2018 · Μήττα, 2018). Αντίθετα, η έρευνα της Brouskeli και των συνεργατών της (2018) επισήμανε τη σπουδαιότητα ενός τίτλου σπουδών πέραν του βασικού πτυχίου που διασφάλιζε ένα υψηλότερο επίπεδο ψυχικής ανθεκτικότητας. Μια πιθανή ερμηνεία

του ευρήματος της παρούσας έρευνας είναι ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί είχαν ένα καλό επίπεδο σπουδών και ήταν κάτοχοι ενός τίτλου (100 κάτοχοι μεταπτυχιακού και 62 απόφοιτοι ΑΕΙ), με αποτέλεσμα να μη συσχετίζεται το επίπεδο σπουδών με την ψυχική ανθεκτικότητά τους.

Αξιοσημείωτο είναι ότι στην έρευνα εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στην Επαγγελματική διάσταση και το επίπεδο σπουδών των εκπαιδευτικών. Πιο συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί που κατείχαν τίτλο πέραν του βασικού πτυχίου (μεταπτυχιακό, διδακτορικό ή μεταπτυχιακό και δεύτερο πτυχίο) ήταν περισσότερο ευέλικτοι και προσαρμοστικοί στις αλλαγές, πιο αφοσιωμένοι στους μαθητές τους και είχαν ανεπτυγμένες διδακτικές και επικοινωνιακές δεξιότητες. Αυτό το εύρημα ίσως αποδίδεται στο γεγονός ότι οι σπουδές πέραν του βασικού πτυχίου είναι πιο εξειδικευμένες και οι οδηγοί σπουδών είναι περισσότερο στοχευόμενοι ως προς τον εξοπλισμό των εκπαιδευτικών με δεξιότητες διαχείρισης καθημερινών καταστάσεων της σχολική ζωής.

Τέλος, ένας από τους επιμέρους στόχους της παρούσας μελέτης ήταν ο έλεγχος τη δυνατότητας πρόβλεψης της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών μέσω των διαστάσεων της συναισθηματικής τους νοημοσύνης. Ο έλεγχος αυτός πραγματοποιήθηκε μέσω αναλύσεων πολλαπλής παλινδρόμησης, όπου οι διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης χρησιμοποιήθηκαν ως ανεξάρτητες μεταβλητές και οι διαστάσεις της ψυχικής ανθεκτικότητας ως εξαρτημένες. Οι τρεις διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης (Κατανόηση των συναισθημάτων των άλλων, Διαχείριση των συναισθημάτων μου, Έλεγχος των συναισθημάτων μου) αποτελούσαν σημαντικούς προβλεπτικούς παράγοντες της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών. Τα ευρήματα αυτά έχουν επιβεβαιωθεί και από άλλες έρευνες (Di Fabio & Saklofske, 2018 · Magnano et al., 2016 · Ainsworth & Oldfield, 2019 · Ngui & Lay, 2020 · Φλέγγα, 2020 · Τσιούτσια, 2020). Πιο συγκεκριμένα οι Magnano et al. (2016) σε έρευνα τους που συμμετείχαν διάφοροι επαγγελματίες, ανάμεσα τους και εκπαιδευτικοί, κατέληξαν στο συμπέρασμα πως η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελεί καλό προβλεπτικό παράγοντα της ψυχικής ανθεκτικότητας, καθώς η ικανότητα των επαγγελματιών να κατανοούν, να ρυθμίζουν και να διαχειρίζονται τα συναισθήματα οδηγεί στην ανάπτυξη μηχανισμών αυτορρύθμισης που τους βοηθούν να αντιμετωπίζουν τις στρεσογόνες καταστάσεις και να επιτυγχάνουν τους στόχους τους. Ανάλογα οι Ainsworth & Oldfield (2019) επισημαίνουν ότι η

συναισθηματική νοημοσύνη μπορεί να προβλέψει την ψυχική ανθεκτικότητα γενικά, αλλά και την προσαρμοστικότητα των εκπαιδευτικών μέσω της επιρροής που ασκεί στις σχέσεις με τους συναδέλφους και την ενίσχυση της αυτοεκτίμησής τους.

Στο επίπεδο της ελληνικής βιβλιογραφίας, η Φλέγγα (2020) στην έρευνά της σε εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής επισήμανε τις διαστάσεις της διαχείρισης και ελέγχου των συναισθημάτων που αποτέλεσαν καλούς προβλεπτικούς παράγοντες της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών. Η Τσιούτσια (2020) στην έρευνά της διαπίστωσε πως ο σημαντικότερος προβλεπτικός παράγοντας της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών ήταν η χρήση των συναισθημάτων, ακολουθούμενη από την εκτίμηση των συναισθημάτων των άλλων και του εαυτού. Φαίνεται, λοιπόν, πως εφόσον η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών, κρίνεται απαραίτητη η καλλιέργειά της και η εκπαίδευση με επίκεντρο τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών και τη διαχείρισή τους, ώστε να είναι σε θέση να διαχειρίζονται δύσκολες μελλοντικές καταστάσεις (Alhebaishi, 2019).

6.2. Περιορισμοί έρευνας και μελλοντικές προτάσεις

Παρότι τα αποτελέσματα της έρευνας παρουσιάζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον, είναι σημαντικό να αποσαφηνιστούν ορισμένοι περιορισμοί της που θα πρέπει να ληφθούν υπόψιν κατά την επεξεργασία των αποτελεσμάτων. Αρχικά, ο πρώτος περιορισμός αφορά τον περιορισμένο αριθμό των συμμετεχόντων ($N=173$), καθώς και το ότι ο γυναικείος πληθυσμός ήταν μεγάλος (περίπου τα 2/3) σε σχέση με τον αντρικό. Αυτό το ποσοστό δεν είναι αντιπροσωπευτικό και λόγω των δύο αυτών περιορισμών που αφορούν το δείγμα, τα αποτελέσματα δεν είναι δυνατόν να γενικευτούν στο σύνολο του πληθυσμού των εκπαιδευτικών.

Επίσης, όσον αφορά τον τρόπο δειγματοληψίας, αυτός δεν ήταν τυχαίος, αλλά στοχευμένα η ερευνήτρια λόγω αδυναμίας πρόσβασης και έλλειψης χρόνου συγκέντρωσε τα δεδομένα μέσω ενός συστήματος εύκολης πρόσβασης. Ένας ακόμα περιορισμός σχετίζεται με τα ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς, τα οποία μεν επιλέχθηκαν λόγω του υποκειμενικού χαρακτήρα τους, αλλά δεν συμβαίνει πάντοτε αυτό, καθώς οι

συμμετέχοντες αρκετές φορές απαντούν με βάση τις ιδανικές πεποιθήσεις τους και όχι με βάσεις τις πραγματικές και υπάρχουσες συνθήκες. Σε αυτό το κομμάτι θα ήταν σωστό να συμπεριληφθεί και η αδυναμία αντικειμενικότητας ορισμένων δεδομένων λόγω της γνωριμίας της ερευνήτριας με αρκετούς από τους ερωτηθέντες, παρότι κατέστη σαφής εξ'αρχής η ανωνυμία των ερωτηματολογίων και η χρήση των δεδομένων για ερευνητικούς και μόνο σκοπούς.

Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ως σημαντικός περιορισμός γενίκευσης των αποτελεσμάτων η εξαίρεση της Συναισθηματικής διάστασης της κλίμακας της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών. Παρότι εξαιρέθηκε για λόγους ελλιπούς αξιοπιστίας λόγω ανομοιομορφων απαντήσεων του δείγματος και παρότι δεν αποτελούσε πρόβλημα του ίδιου του ερωτηματολογίου, η Συναισθηματική διάσταση είναι μία από τις τέσσερις διαστάσεις της ψυχικής ανθεκτικότητας και μπορεί να δώσει σημαντικές πληροφορίες για το δείγμα μας.

Έτσι, λαμβάνοντας υπόψιν τους παραπάνω περιορισμούς η έρευνα θα μπορούσε να διεξαχθεί ξανά στο μέλλον σε ένα πιο αντιπροσωπευτικό δείγμα με ίση αναλογία ανδρών και γυναικών, καθώς και γενικότερη ισοκατανομή των δημογραφικών και επαγγελματικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών. Έτσι, τα αποτελέσματα θα είναι πιο έγκυρα και αξιόπιστα. Επίσης, στην έρευνα θα ήταν σημαντικό να συμπεριληφθούν και ερωτήσεις ανοιχτού τύπου που θα μπορούν να αποσαφηνίσουν ορισμένα σημεία, ώστε να δοθεί καλύτερη εξήγηση ορισμένων ευρημάτων που δεν μπορούν να εξηγηθούν βιβλιογραφικά και παρουσιάζουν ενδιαφέρον.

Τέλος, το πλήθος των ερευνών που μελετούν τη σχέση ανάμεσα στη συναισθηματική νοημοσύνη και την ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών είναι περιορισμένες και ιδίως στο εξωτερικό. Είναι σημαντικό να διεξαχθεί η έρευνα και σε άλλες χώρες εκτός της Ελλάδας για να συγκεντρωθούν περισσότερα δεδομένα που επηρεάζουν τη σχέση αυτή και που μπορεί να σχετίζονται με παράγοντες εργασιακής αβεβαιότητας, οικονομικής κρίσης κ.α.

6.3. Αναμενόμενα οφέλη της παρούσας έρευνας

Ανεξάρτητα από τους περιορισμούς που προαναφέρθηκαν, αξίζει να τονιστεί η σπουδαιότητα της διεξαγωγής της παρούσας έρευνας, καθώς εμπλούτισε τη

βιβλιογραφία με ποσοτικά δεδομένα για τη συναισθηματική νοημοσύνη σε σχέση με την ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών. Πρόκειται για δύο θέματα που δεν έχουν αναπτυχθεί σε μεγάλο βαθμό ερευνητικά και τα δεδομένα είναι περιορισμένα ιδίως στο εξωτερικό. Επίσης, όσον αφορά το θέμα της ψυχικής ανθεκτικότητας, οι έρευνες που έχουν διεξαχθεί κυρίως αφορούν τα παιδιά, γι' αυτό και τα δεδομένα που αφορούν τους εκπαιδευτικούς είναι πολύ χρήσιμα για τη βιβλιογραφία. Το ίδιο συμβαίνει και με τη συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών, αφού οι έρευνες κυρίως διεξάγονταν κυρίως στον πληθυσμό των διευθυντών και εξέταζαν την επίδραση της συναισθηματικής τους νοημοσύνης στους υφισταμένους τους.

Ένα σημαντικό θέμα που ανέδειξε η παρούσα έρευνα είναι πως η συναισθηματική νοημοσύνη μπορεί να αποτελέσει προστατευτικό παράγοντα της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών. Ελάχιστες έρευνες έχουν διερευνήσει τους προστατευτικούς παράγοντες της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών (Gu & Day, 2013) και οι ερευνητές κάνουν προσπάθειες για να διερευνήσουν τους τρόπους που μπορεί να ενισχυθεί (Ainsworth & Oldfield, 2019). Έτσι, η παρούσα έρευνα αναδεικνύοντας τη σπουδαιότητα της συναισθηματικής νοημοσύνης παρέχει σημαντικές πληροφορίες για τη δημιουργία προγραμμάτων κατάρτισης των εκπαιδευτικών που θα ενισχύουν τη συναισθηματική νοημοσύνη και κατ' επέκταση την ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών, η οποία είναι σημαντικό να ξεκινάει ακόμα και από την περίοδο φοίτησης των εκπαιδευτικών, ώστε να είναι εξοπλισμένοι στον επαγγελματικό τους χώρο (Vesely et al., 2014). Έτσι, θα επιτευχθεί και ο απώτερος σκοπός της ενίσχυσης της συναισθηματικής νοημοσύνης και της ψυχικής ανθεκτικότητας των μαθητών, έχοντας διδαχθεί από τους «προστατευτικούς» ενήλικες δασκάλους τους.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ahn, H. J. (2005). Teachers' discussions of emotion in child care centers. *Early Childhood Education Journal*, 32(4), 237-242.

Ainsworth, S., & Oldfield, J. (2019). Quantifying teacher resilience: Context matters. *Teaching and Teacher Education*, 82, 117-128.

Alhebaishi, S. M. (2019). Investigation of EFL Student Teachers' Emotional Responses to Affective Situations during Practicum. *European Journal of Educational Research*, 8(4), 1201-1215.

American Psychological Association. (2014). The road to resilience. Washington, DC: American Psychological Association. Ανακτήθηκε από: <https://www.apa.org/>

Anastasiou, S. (2020). The Moderating Effect of Age on Preschool Teachers Trait Emotional Intelligence in Greece and Implications for Preschool Human Resources Management. *International journal of education and practice*, 8(1), 26-36.

Antoniou, A. S., Polychroni, F., & Vlachakis, A. N. (2006). Gender and age differences in occupational stress and professional burnout between primary and high-school teachers in Greece. *Journal of managerial psychology*, 21(7), 682-690.

Antonovsky, A. (1987). *Unraveling the mystery of health: How people manage stress and stay well*. Jossey-bass.

Arthi, R. & Sumathi, G.N. (undated). "Emotional Intelligence and Job Performance among School Teachers – an Empirical Approach". Sona Global Management Review. VIT Business School, VIT University Vellore India

Bar-On, R. (1997). *BarOn emotional quotient inventory*. Multi-health systems.

Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI) 1. *Psicothema*, 13-25.

Bar-On, R. & Handley, R. (2003a). The Bar-On EQ-360. Toronto, Canada: Multi-Health Systems.

Bar-On, R. & Handley, R. (2003b). The Bar-On EQ-360: technical manual. Toronto, Canada: Multi-Health Systems.

Βάσιου, Α. (2018). Συναισθηματική νοημοσύνη εκπαιδευτικών: ο ρόλος της στο συναίσθημα και στην κινητοποίηση στην εργασία τους. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 11(1), 1-47.

Bechter, B. E., Whipp, P. R., Dimmock, J. A., & Jackson, B. (2021). Emotional intelligence and interpersonal relationship quality as predictors of high school physical education teachers' intrinsic motivation. *Current Psychology*, 1-9.

Beltman, S. (2021). Understanding and examining teacher resilience from multiple perspectives. *Cultivating teacher resilience*, 11-26.

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

Bernard, B. (1991). Fostering resiliency in kids: Factors in the family, school and community. *WestEd*. Retrieved April, 10, 2009.

Birol, C., Atamtürk, H., Silman, F., & Şensoy, Ş. (2009). Analysis of the emotional intelligence level of teachers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 2606-2614.

Βλαχάκη, Ε.Χ. (2006). Διαταραχές Λήψης Τροφής και η Σχέση τους με τη Συναισθηματική Νοημοσύνη σε Άτομα Ηλικίας 18-20 Ετών. Μεταπτυχιακή Εργασία, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο.

Block, J., & Kremen, A. M. (1996). IQ and ego-resiliency: conceptual and empirical connections and separateness. *Journal of personality and social psychology*, 70(2), 349.

Bonanno, G. A. (2004). Loss, trauma, and human resilience: have we underestimated the human capacity to thrive after extremely aversive events?. *American psychologist*, 59(1), 20.

Bonanno, G. A., & Diminich, E. D. (2013). Annual Research Review: Positive adjustment to adversity—trajectories of minimal–impact resilience and emergent resilience. *Journal of child psychology and psychiatry*, 54(4), 378-401.

Boniwell, I., & Ryan, L. (2012). *Personal well-being lessons for secondary schools: Positive psychology in action for 11 to 14 year olds: Positive psychology in action for 11 to 14 year olds*. McGraw-Hill Education (UK).

Borg, M. G., Riding, R. J., & Falzon, J. M. (1991). Stress in teaching: A study of occupational stress and its determinants, job satisfaction and career commitment among primary schoolteachers. *Educational psychology*, 11(1), 59-75.

Botou, A., Mylonakou-Keke, I., Kalouri, O., & Tsergas, N. (2017). Primary school teachers' resilience during the economic crisis in Greece. *Psychology*, 8(01), 131.

Boyatzis, R. E., Goleman, D., & Rhee, K. (2000). Clustering competence in emotional intelligence: Insights from the Emotional Competence Inventory (ECI). *Handbook of emotional intelligence*, 99(6), 343-362.

Bozgeyikli, H., & Adem, Ş.A.T. (2014). ÖĞRETMENLERDE PSİKOLOJİK DAYANIKLILIK VE ÖRGÜTSEL VATANDAŞLIK DAVRANIŞLARININ BAZI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ: ÖZEL OKUL ÖRNEĞİ. *Hak İş Uluslararası Emek ve Toplum Dergisi*, 3(5), 172-191.

Brackett, M. A., Palomera, R., Mojsa-Kaja, J., Reyes, M. R., & Salovey, P. (2010). Emotion-regulation ability, burnout, and job satisfaction among British secondary-school teachers. *Psychology in the Schools*, 47(4), 406-417.

Brouskeli, V., Kaltsi, V., & Maria, L. (2018). Resilience and occupational well-being of secondary education teachers in Greece. *Issues in Educational Research*, 28(1), 43-60.

Brunetti, G. J. (2006). Resilience under fire: Perspectives on the work of experienced, inner city high school teachers in the United States. *Teaching and teacher education*, 22(7), 812-825.

Cabello, R., Sorrel, M. A., Fernández-Pinto, I., Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2016). Age and gender differences in ability emotional intelligence in adults: A cross-sectional study. *Developmental psychology*, 52(9), 1486.

Chan, D. W. (2004). Perceived emotional intelligence and self-efficacy among Chinese secondary school teachers in Hong Kong. *Personality and Individual Differences*, 36(8), 1781-1795.

Ciarrochi, J. V., Chan, A. Y., & Caputi, P. (2000). A critical evaluation of the emotional intelligence construct. *Personality and Individual Differences*, 28(3), 539-561.

Cicchetti, D., & Curtis, W. J. (2007). Special issue: A multilevel approach to resilience. *Development and Psychopathology*, 19(3), 627-955.

Coifman, K. G., & Almahmoud, S. Y. (2016). Emotion flexibility in psychological risk and resilience. In U. Kumar (Ed.), *Handbook of resilience: A psychosocial perspective*. New York: Routledge.

Cooper, R. K., and Orioli, A., (2005). Executive EQ. Emotional Intelligence in Leadership and Organizations. New York. Perigee Book.

Corcoran, R. P., & Tormey, R. (2013). Does emotional intelligence predict student teachers' performance?. *Teaching and teacher education*, 35, 34-42.

Creswell, J. (2016). *Research in Education: Design, Conduct and Evaluation of Quantitative and Qualitative Research* (Translated by Kouvarakou, N.). *Ion (Year of Publication of the Original 2005)*, Athens.

Δανιηλίδου, Α. (2018). *Η διερεύνηση της ψυχικής ανθεκτικότητας των Ελλήνων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας γενικής και ειδικής εκπαίδευσης: παράγοντες προστασίας και κινδύνου και στρατηγικές ενίσχυσης στην Ελλάδα της οικονομικής κρίσης*. (Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας

Darwin, C., & Prodger, P. (1998). *The expression of the emotions in man and animals*. Oxford University Press, USA.

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

Di Fabio, A., & Saklofske, D. H. (2018). The contributions of personality and emotional intelligence to resiliency. *Personality and Individual Differences*, 123, 140-144.

Durlak, J. A. (1995). *School-based prevention programs for children and adolescents* (Vol. 34). Sage.

Elias, M. (1997). The missing piece: Making the case for greater attention to social and emotional learning in the schools. *Education Week*, 17(5), 36-38.

Ergur, D. O. (2009). How can education professionals become emotionally intelligent?. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 1023-1028.

Fabio, A. D., & Palazzeschi, L. (2008). Emotional intelligence and self-efficacy in a sample of Italian high school teachers. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 36(3), 315-326.

Fergus, S., & Zimmerman, M. A. (2005). Adolescent resilience: A framework for. *Annu. Rev. Public Health*, 26, 399-419.

Φλάμπουρας-Νιέτος, Η. (2017). *Η σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης και της αυτο-αποτελεσματικότητας με την επαγγελματική εξουθένωση εκπαιδευτικών*. (Διδακτορική διατριβή). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Φλέγγα, Κ. (2020). *Η σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης με την ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής* (Μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Fletcher, D., & Sarkar, M. (2013). Psychological resilience: A review and critique of definitions, concepts, and theory. *European psychologist*, 18(1), 12.

Flouri, E., Tzavidis, N., & Kallis, C. (2010). Adverse life events, area socioeconomic disadvantage, and psychopathology and resilience in young children: The importance of risk factors' accumulation and protective factors' specificity. *European child & adolescent psychiatry*, 19(6), 535-546.

Gardner, H. E. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic books.

Garnezy, N. (1974). The study of competence in children at risk for severe psychopathology. In E. J. Anthony & C. Koupornik (Eds.), *The child in his family: Vol. 3. Children at psychiatric risk* (pp. 77–97). New York: Wiley.

Ghanizadeh, A., & Moafian, F. (2010). The role of EFL teachers' emotional intelligence in their success. *ELT journal*, 64(4), 424-435.

Goleman, D. (1995). *Η Συναισθηματική Νοημοσύνη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Goleman, D. (1998). *Working with Emotional Intelligence and Emotional Intelligence*.

Goleman, D. (2000). Leadership that gets results. *Harvard Business Review*, 78, 78-90

Gu, Q. (2014). The role of relational resilience in teachers' career-long commitment and effectiveness. *Teachers and Teaching*, 20(5), 502-529.

Gu, Q., & Day, C. (2007). Teachers resilience: A necessary condition for effectiveness. *Teaching and Teacher education*, 23(8), 1302-1316.

Gu, Q., & Day, C. (2013). Challenges to teacher resilience: Conditions count. *British educational research journal*, 39(1), 22-44.

Gürol, A., Özercan, M. G., & Yalçın, H. (2010). A comparative analysis of pre-service teachers' perceptions of self efficacy and emotional intelligence. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 3246-3251.

Hackett, P. T., & Hortman, J. W. (2008). The Relationship of emotional competencies to transformational leadership: Using a corporate model to assess the dispositions of educational leaders. *Journal of Educational Research & Policy Studies*, 8(1), 92-111.

Hakanen, J. J., Bakker, A. B., & Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of school psychology*, 43(6), 495-513.

Hascher, T., Beltman, S., & Mansfield, C. (2021). Teacher wellbeing and resilience: towards an integrative model. *Educational research*, 63(4), 416-439.

Hen, M., & Sharabi-Nov, A. (2014). Teaching the teachers: Emotional intelligence training for teachers. *Teaching education*, 25(4), 375-390.

Henderson, N. & Milstein, M.M (1996). *Resiliency in Schools*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press Inc.

Henderson, N., & Milstein, M. M. (2003). *Resiliency in schools: Making it happen for students and educators*. Corwin Press.

Henderson, N., & Milstein, M. (2008). Σχολεία που προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα: Πώς μπορεί να γίνει πραγματικότητα για τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς. *Επιστημονική επιμέλεια ελληνικής έκδοσης: Χ. Χατζηχρήστου. Μετάφραση: Β. Βασσαρά*). Αθήνα: Τυπωθήτω.

Howard, S., & Johnson, B. (2004). Resilient teachers: Resisting stress and burnout. *Social Psychology of education*, 7(4), 399-420.

Hu, T., Zhang, D., & Wang, J. (2015). A meta-analysis of the trait resilience and mental health. *Personality and Individual differences*, 76, 18-27.

Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of educational research*, 79(1), 491-525.

Kafetsios, K. (2004). Attachment and emotional intelligence abilities across the life course. *Personality and individual Differences*, 37(1), 129-145.

Καφέτσιος, Κ., & Πετράτου, Α. (2005). Ικανότητες συναισθηματικής νοημοσύνης, κοινωνική στήριξη και ποιότητα ζωής. *ΕΛΕΥΘΕΡΝΑ*, 2, 129-149.

Kafetsios, K., & Zampetakis, L. A. (2008). Emotional intelligence and job satisfaction: Testing the mediatory role of positive and negative affect at work. *Personality and individual differences*, 44(3), 712-722.

Kafetsios, K., Maridaki-Kassotaki, A., Zammuner, V. L., Zampetakis, L. A., & Vouzas, F. (2009). Emotional intelligence abilities and traits in different career paths. *Journal of Career Assessment*, 17(4), 367-383.

Kakar, S., & Kakar, K. (2009). *The Indians: Portrait of a people*. Penguin Books India.

Kaldi, S. (2009). Student teachers' perceptions of self-competence in and emotions/stress about teaching in initial teacher education. *Educational studies*, 35(3), 349-360.

Kamboj, K. P., & Garg, P. (2021). Teachers' psychological well-being role of emotional intelligence and resilient character traits in determining the psychological well-being of Indian school teachers. *International Journal of Educational Management*.

Karadimas, T., & Karadima, P. (2014). THE EMOTIONAL INTELLIGENCE AS A SEPARATE AND THE MEANING OF USE FOR THE MODERN MAN AND BUSINESS. *e-Journal of Science & Technology*, 9(5).

Kolar, K. (2011). Resilience: Revisiting the concept and its utility for social research. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 9(4), 421-433.

Κουδιγκέλη, Φ. Δ. (2017). *Ψυχική ανθεκτικότητα και επαγγελματική εξουθένωση σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. (Διδακτορική διατριβή). Πάντειο Πανεπιστήμιο.

Kyriacou, C., & SUTCLIFFE, J. (1978). Teacher stress: Prevalence, sources, and symptoms. *British journal of educational psychology*, 48(2), 159-167.

Lazaridou, A., & Beka, A. (2015). Personality and resilience characteristics of Greek primary school principals. *Educational Management Administration & Leadership*, 43(5), 772-791.

Λακιώτη, Α. (2011). Η έννοια της ψυχικής ανθεκτικότητας. Στο Α. Σταλίκας και Π. Μυτσκίδου (Επιμ.), *Εισαγωγή στη Θετική Ψυχολογία* (σελ. 117-140). Αθήνα: Τόπος.

Λακιώτη, Α. (2016). *Η ψυχοθεραπεία ως παράγοντας ενίσχυσης της ψυχικής ανθεκτικότητας* (Doctoral dissertation, Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών. Τμήμα Ψυχολογίας. Τομέας Κλινικής Ψυχολογίας).

Λάμπρου, Δ. (2017). *Η ψυχική ανθεκτικότητα ως παράμετρος της προσωπικότητας των ειδικών παιδαγωγών*. (Μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

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

Lucero, S. S. (2021). Emotional intelligence, resilience, and coping strategies of the helping professionals. *International Journal of Multidisciplinary Research and Publications*, 3(11), 58-74.

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

Luthar, S. S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child development*, 71(3), 543-562.

Magnano, P., Craparo, G., & Paolillo, A. (2016). Resilience and Emotional Intelligence: which role in achievement motivation. *International Journal of Psychological Research*, 9(1), 9-20.

Mancini, A. D., & Bonanno, G. A. (2010). Resilience to potential trauma: Toward a lifespan approach.

Mansfield, C. F., Beltman, S., Broadley, T., & Weatherby-Fell, N. (2016). Building resilience in teacher education: An evidenced informed framework. *Teaching and teacher education*, 54, 77-87.

Mansfield, C. F., Beltman, S., Price, A., & McConney, A. (2012). "Don't sweat the small stuff:" Understanding teacher resilience at the chalkface. *Teaching and Teacher Education*, 28(3), 357-367.

Mansfield, C., Price, A., McConney, A., Beltman, S., Pelliccione, L., & Wosnitza, M. (2012). Keeping cool: Embedding resilience in the initial teacher education curriculum.

Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American psychologist*, 56(3), 227.

Masten, A. S. (2011). Resilience in children threatened by extreme adversity: Frameworks for research, practice, and translational synergy. *Development and psychopathology*, 23(2), 493-506.

Masten, A. S. (2007). Resilience in developing systems: Progress and promise as the fourth wave rises. *Development and psychopathology*, 19(3), 921-930.

Masten, A. S., & Curtis, W. J. (2000). Integrating competence and psychopathology: Pathways toward a comprehensive science of adaptation in development. *Development and psychopathology*, 12(3), 529-550.

Masten, A. S., Herbers, J. E., Cutuli, J. J., & Laffavor, T. L. (2008). Promoting competence and resilience in the school context. *Professional school counseling*, 12(2), 2156759X0801200213.

Masten, A. S., & Obradović, J. (2006). Competence and resilience in development. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1094(1), 13-27.

Masten, A. S., & Motti-Stefanidi, F. (2009). Understanding and promoting resilience in children: Promotive and protective processes in schools. In *The handbook of school psychology* (pp. 721-738). Wiley.

Masten, A. S., & Wright, M. O. D. (2010). Resilience over the lifespan: Developmental perspectives on resistance, recovery, and transformation.

Mayer, J. D., Caruso, D., & Salovey, P. (1998). The multifactor emotional intelligence scale. Unpublished report available from the authors.

Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27(4), 267-298.

Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2002). Mayer-Salovey-Caruso emotional intelligence test (MSCEIT) item booklet.

McClelland, D. C. (1973). Testing for competence rather than for "intelligence." *American psychologist*, 28(1), 1.

Μήττα, Α. (2018). *Πώς η ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών επηρεάζει την επαγγελματική τους ικανοποίηση από τον Διευθυντή της σχολικής μονάδας*. (Διπλωματική Εργασία). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας

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.

Μπρίνια, Β., 2008. *Management και Συναισθηματική Νοημοσύνη*. Έκδοση.Αθήνα: Εκδόσεις Σταμούλη.

Νέστορα, Ι. (2017). *Σχολικό κλίμα και συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών ως προβλεπτικοί παράγοντες για την ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών*. (Πτυχιακή Εργασία) Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

Ngui, G. K., & Lay, Y. F. (2020). The Effect of Emotional Intelligence, Self-Efficacy, Subjective Well-Being and Resilience on Student Teachers' Perceived Practicum Stress: A Malaysian Case Study. *European Journal of Educational Research*, 9(1), 277-291.

Olsson, C. A., Bond, L., Burns, J. M., Vella-Brodrick, D. A., & Sawyer, S. M. (2003). Adolescent resilience: A concept analysis. *Journal of adolescence*, 26(1), 1-11.

Παπαστυλιανού, Α., Πολυχρονόπουλος, Μ., & Καϊλα, Μ. (2009). Κατάθλιψη, έκφραση θυμού και κέντρο ελέγχου υγείας σε εκπαιδευτικούς. Στο Γ. Κλεφτάρας, & Μ. Καϊλα (επιμ.), *Από την Ψυχοπαθολογία στο Νόημα Ζωής* (σσ. 287-328). Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο.

Pearce, J., & Morrison, C. (2011). Teacher identity and early career resilience: exploring the links. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(1), 48-59.

Petrides, K. V., Frederickson, N., & Furnham, A. (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school. *Personality and individual differences*, 36(2), 277-293.

Petrides, K. V., & Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European journal of personality*, 15(6), 425-448.

Πλατσίδου, Μ. (2004). Συναισθηματική Νοημοσύνη: Σύγχρονες προσεγγίσεις μιας παλιάς έννοιας. *Επιστήμες της Αγωγής*, 1, 27-39.

Πλατσίδου, Μ. (2006). Ο λειτουργικός ρόλος της αντιλαμβανόμενης συναισθηματικής νοημοσύνης στο σύστημα του εαυτού. Στο Ε. Συγκολλίτου (Επιμ. Έκδ.),

Η έννοια του εαυτού και λειτουργικότητα στο σχολείο (σ. 139-146). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κυριακίδη.

Πλατσίδου, Μ. (2010). Η Συναισθηματική Νοημοσύνη: Θεωρητικά μοντέλα, τρόποι μέτρησης και εφαρμογές στην εκπαίδευση και την εργασία. Αθήνα: Gutenberg.

Platsidou, M. (2010). Trait emotional intelligence of Greek special education teachers in relation to burnout and job satisfaction. *School psychology international*, 31(1), 60-76.

Polat, D. D., & İskender, M. (2018). Exploring teachers' resilience in relation to job satisfaction, burnout, organizational commitment and perception of organizational climate. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 5(3), 1-13.

Πούλου, Μ. Σ. (2015). ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΚΑΙ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ, ΣΧΕΣΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ-ΜΑΘΗΤΩΝ ΚΑΙ ΜΑΘΗΤΙΚΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ: ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ. *Hellenic Journal of Psychology*, 12, 129-155.

Rastegar, M., & Memarpour, S. (2009). The relationship between emotional intelligence and self-efficacy among Iranian EFL teachers. *System*, 37(4), 700-707.

Reddy, R., Rhodes, J. E., & Mulhall, P. (2003). The influence of teacher support on student adjustment in the middle school years: A latent growth curve study. *Development and psychopathology*, 15(1), 119-138.

Reichl, C., Wach, F. S., Spinath, F. M., Brünken, R., & Karbach, J. (2014). Burnout risk among first-year teacher students: The roles of personality and motivation. *Journal of Vocational Behavior*, 85(1), 85-92.

Reyes, J. A., & Elias, M. J. (2011). Fostering social-emotional resilience among Latino youth. *Psychology in the Schools*, 48(7), 723-737.

Richardson, G. E. (2002). The metatheory of resilience and resiliency. *Journal of clinical psychology*, 58(3), 307-321.

Richardson, G. E., Neiger, B. L., Jensen, S., & Kumpfer, K. L. (1990). The resiliency model. *Health education*, 21(6), 33-39.

Rirkin, M., & Hoopman, M. (1991). Moving beyond risk to resiliency. *Minneapolis, MN: Minneapolis Public School*.

Rivers, S. E., Brackett, M. A., & Salovey, P. (2008). Measuring emotional intelligence as a mental ability in adults and children. *The Sage handbook of personality theory and assessment*, 2, 440-460.

Roberts, R. D., Zeidner, M., & Matthews, G. (2001). Does emotional intelligence meet traditional standards for an intelligence? Some new data and conclusions. *Emotion*, 1(3), 196.

Rutter, M. (1987). Psychosocial resilience and protective mechanisms. *American journal of orthopsychiatry*, 57(3), 316-331.

Rutter, M. (2006). Implications of resilience concepts for scientific understanding. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1094(1), 1-12.

Salovey, P., & Mayer, J. D. (1997). Emotional intelligence. *Imagination, cognition and personality*, 9(3), 185-211.

Silyvier, T., & Nyandusi, C. (2015). Factors Influencing Teachers' Competence in Developing Resilience in Vulnerable Children in Primary Schools in Uasin Gishu County, Kenya. *Journal of Education and practice*, 6(15), 172-182.

Σιούρλα, Ε. (2018). *Η επίδραση της πνευματικής ευεξίας και του νοήματος της ζωής στην ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών*. (Μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας

Stanley, S., & Bhuvaneshwari, M. G. (2018). Personality attributes of social work students: an assessment of empathy, emotional intelligence, and resilience. *Social Work Chronicle*, 7(1), 85-110.

Σταχτεας. (2020). *Προσδιορισμός της ψυχικής ανθεκτικότητας των καθηγητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης* (Συγχρονη Κοινωνία, Εκπαίδευση και Ψυχική υγεία εκδ., Τόμ. Τεύχος 6). Επιστημονικό Περιοδικό Σ.Κ.Ε.Ψ.Υ. Σύγχρονη Κοινωνία, Εκπαίδευση και Ψυχική υγεία. Ανακτήθηκε από: <https://psychologiagr.com/wp-content/uploads/2021/01/PER-SKEPSY-TEYXOS-6.pdf>

Sternberg, R. J. (1985). Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence. CUP Archive.

Sutton, R. E. (2004). Emotional regulation goals and strategies of teachers. *Social psychology of education*, 7(4), 379-398.

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

Thorndike, E. L. (1920). Intelligence and its uses. *Harper's magazine*.

Thorndike, R. L., & Stein, S. (1937). An evaluation of the attempts to measure social intelligence. *Psychological bulletin*, 34(5), 275.

Τίσου, Γ. (2015). *Η συναισθηματική νοημοσύνη ως παράμετρος των στόχων επίτευξης και της αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής ή διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*. (Μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Travers, C. (2017). Current knowledge on the nature, prevalence, sources and potential impact of teacher stress. *Educator Stress*, 23-54.

Τσούτσια, Ό. (2022). *Η σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης και της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. (Μεταπτυχιακή Εργασία). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας

Vella, S. L. C., & Pai, N. B. (2019). A theoretical review of psychological resilience: Defining resilience and resilience research over the decades. *Archives of Medicine and Health Sciences*, 7(2), 233.

Vesely, A. K., Saklofske, D. H., & Nordstokke, D. W. (2014). EI training and pre-service teacher wellbeing. *Personality and individual differences*, 65, 81-85.

Wagnild, G. M. (2016). The resilience scale: User's guide for the US English version of the resilience scale and the 14-item resilience scale ver. 3.33. *Montana, Resilience Center*.

Wechsler, D. (1943). Non-intellective factors in general intelligence. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 38(1), 101.

Werner, E. E. (2000). Protective factors and individual resilience. *Handbook of early childhood intervention*, 2, 115-132.

Wolin, S. J., & Wolin, S. (2010). *The resilient self: How survivors of troubled families rise above adversity*. Villard.

Wong, C. S., & Law, K. S. (2002). Wong and law emotional intelligence scale. *The Leadership Quarterly*.

Wright, M. O. D., & Masten, A. S. (2005). Resilience processes in development. In *Handbook of resilience in children* (pp. 17-37). Springer, Boston, MA.

Wright, M. O. D., Masten, A. S., & Narayan, A. J. (2013). Resilience processes in development: Four waves of research on positive adaptation in the context of adversity. In *Handbook of resilience in children* (pp. 15-37). Springer, Boston, MA.

Χατζηχρήστου, Χ., Δημητροπούλου, Π., Λυκισάκου, Κ., & Λαμπροπούλου, Α. (2009). Προαγωγή της ψυχικής ευεξίας στη σχολική κοινότητα: Εφαρμογή παρεμβατικού προγράμματος σε επίπεδο συστήματος. *Psychology: the Journal of the Hellenic Psychological Society*, 16(4), 379-399.

Χατζηχρήστου, Χ., Λαμπροπούλου, Α., & Αδαμοπούλου, Ε. (2017). *Ψυχική Ανθεκτικότητα*. Ανακτήθηκε από: <http://docplayer.gr/2404866-Psyhiki-anthektikotita.html>

Χατζηχρήστου, Χ., Λαμπροπούλου, Α., & Λυκισάκου, Κ. (2004). Ένα διαφορετικό σχολείο: Το σχολείο ως κοινότητα που νοιάζεται και φροντίζει. *Ψυχολογία*, 11 (1), 1-19.

Yeh, S. S. (2009). The cost-effectiveness of raising teacher quality. *Educational Research Review*, 4(3), 220-232

Zolkoski, S. M., & Bullock, L. M. (2012). Resilience in children and youth: A review. *Children and youth services review*, 34(12), 2295-2303.

Ζωγράφου, Α. (2016). *Ψυχική ανθεκτικότητα και Έλληνες εκπαιδευτικοί. «Ψυχική ανθεκτικότητα και εκπαίδευση - Εμπειρική έρευνα σε εκπαιδευτικούς της Ν. Εύβοιας και της Αττικής»* (Πτυχιακή εργασία). Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

1. Φύλο:

Ανδρας ☐

Γυναίκα ☐

2. Ηλικία:

3. Οικογενειακή κατάσταση:

Άγαμος/η ☐ Σε σχέση ☐ Έγγαμος/η ☐

Έγγαμος/η με παιδιά ☐ Διαζευγμένος/η ☐ Διαζευγμένος/η με παιδιά ☐

Χήρος/α Χήρος/α με παιδιά ☐

4. Εκπαίδευση:

Απόφοιτος ΑΕΙ ☐

Κάτοχος δεύτερου πτυχίου ☐

Κάτοχος Μεταπτυχιακού ☐

Κάτοχος Διδακτορικού ☐

Άλλο: ☐

5. Θέση εκπαίδευσης:

Μόνιμου εκπαιδευτικού ☐

Αναπληρωτή εκπαιδευτικού ☐

Ωρομίσθιου εκπαιδευτικού ☐

Παράλληλης στήριξης ☐

Άλλο: ☐

6. Βαθμίδα εκπαίδευσης:

Πρωτοβάθμια Γενικής εκπαίδευσης ☐

Πρωτοβάθμια Ειδικής εκπαίδευσης ☐

Πρωτοβάθμια Γενικής που εργάζεται στην Ειδική εκπαίδευση ☐

Δευτεροβάθμια Γενικής ☐

Δευτεροβάθμια Γενικής που εργάζεται στην Ειδική εκπαίδευση ☐

7. Διάρκεια εκπαιδευτικής εμπειρίας στη Γενική Εκπαίδευση (εάν υπάρχει παρακαλούμε αναφέρετε τα έτη προϋπηρεσίας)

8. Διάρκεια εκπαιδευτικής εμπειρίας στην Ειδική Εκπαίδευση (εάν υπάρχει παρακαλούμε αναφέρετε τα έτη προϋπηρεσίας)

9. Περιοχή σχολείου:

Ημιαστική (έως 25.000) ☐

Αστική (25.000 - 120.000) ☐

Μεγαλούπολη (πάνω από 120.000) ☐

κλίμακα Ψυχικής Ανθεκτικότητας Εκπαιδευτικών (Mansfield & Wosnitzka, 2015, μτφ. Δανιηλίδου, 2018).

Σημειώστε τον αριθμό που δείχνει πόσο συμφωνείτε ή διαφωνείτε με την κάθε πρόταση με βάση την εξής διαβάθμιση:

1=Διαφωνώ απόλυτα, 2=Διαφωνώ, 3=Δεν είμαι σίγουρος/η, 4=Συμφωνώ, 5= Συμφωνώ απόλυτα

1.Στο σχολείο μπορώ να λειτουργώ με ευελιξία όταν αλλάζουν οι συνθήκες.	1	2	3	4	5
2.Μπορώ γρήγορα να προσαρμοστώ σε νέες συνθήκες στο σχολείο.	1	2	3	4	5
3.Είμαι πολύ οργανωμένος/η στη δουλειά μου στο σχολείο.	1	2	3	4	5
4.Σκέφτομαι πάνω στη διδασκαλία μου και τη μάθηση για να κάνω μελλοντικά σχέδια	1	2	3	4	5
5.Όταν κάτι δεν πάει καλά στο σχολείο δεν το παίρνω πολύ προσωπικά	1	2	3	4	5
6.Μετά από σκέψη, συνήθως βρίσκω την αστεία πλευρά των προκλητικών καταστάσεων που αντιμετωπίζω στο σχολείο.	1	2	3	4	5
7.Όταν νιώθω εκνευρισμό ή θυμό στο σχολείο, μπορώ να διατηρήσω την ψυχραιμία μου.	1	2	3	4	5
8.Εξισορροπώ το ρόλο μου ως εκπαιδευτικός με τις άλλες διαστάσεις της ζωής μου.	1	2	3	4	5
9.Διατηρώ γενικά αισιόδοξη στάση στο σχολείο.	1	2	3	4	5
10.Στο σχολείο, επιλέγω να αναπτύσσω τα δυνατά μου σημεία παρά να επικεντρώνομαι στις ελλείψεις μου.	1	2	3	4	5
11. Όταν κάνω λάθη στο σχολείο, τα βλέπω σαν ευκαιρία για να μάθω.	1	2	3	4	5
12.Στο πλαίσιο του ρόλου μου ως εκπαιδευτικός, θέτω στόχους και προσπαθώ να τους επιτύχω.	1	2	3	4	5
13. Έχω ρεαλιστικές προσδοκίες από τον εαυτό μου ως εκπαιδευτικός.	1	2	3	4	5
14.Πιστεύω ότι, αν βάλω κάτι στο μυαλό μου για το σχολείο, μπορώ να το πετύχω.	1	2	3	4	5
15.Μπορώ να διατηρώ τον ενθουσιασμό και το κίνητρό μου ακόμα και όταν τα πράγματα στο σχολείο γίνονται δύσκολα.	1	2	3	4	5
16.Μου αρέσει να μαθαίνω και ο/η ίδιος/α εν ώρα εργασίας.	1	2	3	4	5

17.Μου αρέσουν οι προκλήσεις στη δουλειά μου.	1	2	3	4	5
18.Είμαι επίμονος/η στη δουλειά μου.	1	2	3	4	5
19.Πιστεύω ότι διατηρώ τον έλεγχο της δουλειάς μου.	1	2	3	4	5
20.Είναι σημαντικό για μένα να βάζω τα δυνατά μου ώστε να κάνω τη δουλειά μου καλά.	1	2	3	4	5
21.Όταν δεν είμαι βέβαιος/η για κάτι, ζητάω τη βοήθεια συναδέλφων μου.	1	2	3	4	5
22.Είμαι καλός/ή στο να δημιουργώ σχέσεις στα νέα σχολεία.	1	2	3	4	5
23.Είμαι αρκετά επικοινωνιακός/ή ως εκπαιδευτικός.	1	2	3	4	5
24.Στη δουλειά μου, μπορώ να δω μια κατάσταση από διαφορετικές μεριές, προκειμένου να βρω μια λύση.	1	2	3	4	5
25.Στη δουλειά, μπορώ να κοιτώ τα πράγματα υπό την οπτική των άλλων ανθρώπων.	1	2	3	4	5
26.Στη δουλειά, μπορώ γενικά να επιλύω τις όποιες συγκρούσεις με άλλα άτομα.	1	2	3	4	5

Κλίμακα Συναισθηματικής Νοημοσύνης WONG & LAW EI SCALE

Σημειώστε τον αριθμό που δείχνει πόσο συμφωνείτε ή διαφωνείτε με την κάθε πρόταση με βάση την εξής διαβάθμιση:

1=Διαφωνώ απόλυτα, 2=Διαφωνώ αρκετά, 3=Διαφωνώ εν μέρει, 4=Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ, 5= Συμφωνώ εν μέρει, 6=Συμφωνώ αρκετά, 7=Συμφωνώ απόλυτα

1. Τις περισσότερες φορές αντιλαμβάνομαι το λόγο για τον οποίο αισθάνομαι το πώς νιώθω.	1	2	3	4	5	6	7
2. Πάντα μπορώ να καταλάβω πώς αισθάνονται οι φίλοι μου με βάση τη συμπεριφορά τους.	1	2	3	4	5	6	7
3. Πάντα θέτω στόχους για τον εαυτό μου και μετά βάζω τα δυνατά μου για να τους πετύχω.	1	2	3	4	5	6	7

4. Μπορώ με τη λογική να ελέγχω το θυμό μου και να αντιμετωπίζω τις δυσκολίες.	1	2	3	4	5	6	7
5. Κατανοώ καλά τα συναισθήματά μου.	1	2	3	4	5	6	7
6. Αντιλαμβάνομαι καλά το πώς αισθάνονται οι άλλοι.	1	2	3	4	5	6	7
7. Πάντα 'λέω στον εαυτό μου' ότι είμαι ένα άξιο και ικανό άτομο.	1	2	3	4	5	6	7
8. Νομίζω ότι είμαι απόλυτα ικανός στο να ελέγχω τα συναισθήματά μου.	1	2	3	4	5	6	7
9. Πάντα καταλαβαίνω πώς πραγματικά αισθάνομαι.	1	2	3	4	5	6	7
10. Συγκινούμαι εύκολα με τη συγκίνηση των άλλων.	1	2	3	4	5	6	7
11. Είμαι ένα άτομο με ισχυρά κίνητρα.	1	2	3	4	5	6	7
12. Ηρεμώ γρήγορα, όποτε θυμώνω.	1	2	3	4	5	6	7
13. Πάντα γνωρίζω αν είμαι χαρούμενος ή όχι.	1	2	3	4	5	6	7
14. Κατανοώ καλά τα συναισθήματα των ανθρώπων που είναι γύρω μου.	1	2	3	4	5	6	7
15. Πάντα παρακινώ τον εαυτό μου να καταφέρει το καλύτερο.	1	2	3	4	5	6	7
16. Έχω καλό έλεγχο των συναισθημάτων μου.	1	2	3	4	5	6	7