



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΕΣ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΠΜΣ «ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ»
ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: ΕΙΔΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

«ΤΟ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΟ ΣΤΡΕΣ ΤΩΝ ΕΙΔΙΚΩΝ ΠΑΙΔΑΓΩΓΩΝ ΩΣ
ΠΑΡΑΓΟΝΤΑΣ ΕΠΙΔΡΑΣΗΣ ΣΤΗΝ ΑΥΤΟΕΚΤΙΜΗΣΗ :
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ»

ΜΑΡΙΑ ΙΩΑΝΝΙΔΟΥ

Εξεταστική Επιτροπή:

Επιβλέπων: Σούλης Γεώργιος – Σπυρίδων, Αναπληρωτής Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε.
Ιωαννίνων

Μέλος: Μορφίδη Ελένη, Επίκουρη Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε. Ιωαννίνων

Μέλος: Νικολάου Σουζάνα - Μαρία, Επίκουρη Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε. Ιωαννίνων

Ιωάννινα, 2020

Ευχαριστίες

Η παρούσα εργασία εκπονήθηκε στα πλαίσια του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών στις Επιστήμες της Αγωγής με κατεύθυνση στην Ειδική Εκπαίδευση του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων την περίοδο 2019-2020. Προκειμένου να ολοκληρωθεί η διπλωματική εργασία, κρίνεται απαραίτητο να δοθούν ευχαριστίες σε όλους, όσοι συνέβαλαν με την στήριξή τους. Αρχικά, θερμές ευχαριστίες θα ήθελα να δώσω σε όλους τους διδάσκοντες του μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών. Ειδικότερα, οφείλω να ευχαριστήσω τον επιβλέποντα καθηγητή Σπυρίδων-Γεώργιο Σούλη, αφού με την καθοδήγησή του, την υποστήριξή του και την επιστημονική κατάρτιση που μου παρείχε, συνέβαλε σημαντικά στη διεκπεραίωση της παρούσας μελέτης. Ευχαριστώ, επίσης, την καθηγήτρια Ελένη Μορφίδη για την παροχή πολύτιμων υποδείξεων και την άριστη συνεργασία καθ' όλη την διάρκεια του μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών. Θερμές ευχαριστίες οφείλω να δώσω και στην καθηγήτρια Σουζάννα – Μαρία Νικολάου για την πολύτιμη συμβολή και καθοδήγησή της στην εργασία, αλλά και καθ' όλη την διάρκεια του μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών.

Ιδιαίτερες ευχαριστίες θα ήθελα να δώσω σε όλους τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι με προθυμία και χαρά δέχτηκαν να συμπληρώσουν τα ερωτηματολόγια. Χωρίς την πολύτιμη βοήθειά τους, δεν θα ήταν εφικτή η πραγματοποίηση αυτής της ερευνητικής προσπάθειας.

Τέλος, θέλω να εκφράσω τις ευχαριστίες μου στην οικογένειά μου και σε όλα τα αγαπημένα μου πρόσωπα, καθώς, κατά την διάρκεια των μεταπτυχιακών σπουδών, μου στάθηκαν ηθικά και υποστηρικτικά στο πλευρό μου και συνέβαλαν στην επίτευξη των προσωπικών μου στόχων.

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η διερεύνηση του επαγγελματικού στρες των ειδικών παιδαγωγών ως παράγοντας επίδρασης στην αυτοεκτίμηση. Ειδικότερα, επιχειρείται να ερευνηθούν εάν σήμερα οι ειδικοί παιδαγωγοί βιώνουν το επαγγελματικό στρες, εάν επηρεάζεται η αυτοεκτίμησή και η αντάρκειά τους. Αξίζει να αναφέρουμε ότι το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 220 εκπαιδευτικοί, από τους οποίους οι 110 ήταν ειδικοί παιδαγωγοί και 110 εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής, που αποτελούσαν την ομάδα ελέγχου. Οι συμμετέχοντες της έρευνας εργάζονται σε σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης και σε γενικά σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Το δείγμα της έρευνας αντλήθηκε μέσω διαπροσωπικής επικοινωνίας από την περιφέρεια της Δυτικής Μακεδονίας και συγκεκριμένα από τις περιοχές της (Πτολεμαΐδας, της Κοζάνης, της Φλώρινας και της Καστοριάς). Επίσης, το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για την υλοποίηση της έρευνας είναι το ερωτηματολόγιο, η δημιουργία του οποίου βασίστηκε στην ενοποίηση τριών σταθμισμένων ερωτηματολογίων. Πιο συγκεκριμένα, το πρώτο μέρος αποτελείται από τα δημογραφικά στοιχεία, το δεύτερο μέρος διερευνά τις πηγές του επαγγελματικού στρες των εκπαιδευτικών που συνδέονται άμεσα με τις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές συνθήκες κάθε χώρας και το τρίτο μέρος διερευνά το αίσθημα της αυτοεκτίμησης των εκπαιδευτικών. Τέλος, να αναφερθεί ότι για τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο SPSS, καθώς έγινε χρήση του στατιστικού ελέγχου Anova και του τεστ συσχετίσεων Pearson Correlations. Τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης μπορούν να αξιοποιηθούν από ειδικούς παιδαγωγούς με στόχο την ομαλή και αποτελεσματικότερη επίτευξη του εκπαιδευτικού έργου.

Λέξεις Κλειδιά: Ειδικοί Παιδαγωγοί, Επαγγελματικό Στρες, Αυτοεκτίμηση, Εκπαιδευτικοί Γενικής Αγωγής, Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

«The Professional Stress of Special Education Teachers as an influencing Factor in Self- Esteem: Educational and Sociological Approaches»

Abstract

The purpose of this study is to investigate the occupational stress that the special education teachers experience as a factor of impact on self-esteem. In particular, the study makes an attempt to investigate whether today's special education teachers experience occupational stress as well as whether their self-esteem and their self-sufficiency are affected. It is worth mentioning that the sample of this research consisted of 220 teachers. Namely, 110 of these are special education teachers and the rest 110 are general education teachers who constitute the control group. The participants of this research work in special education schools and general schools of primary education. The sample of this research was drawn from interpersonal communication which took place in the prefecture of West Macedonia and particularly in the areas of Ptolemaida, Kozani, Florina and Kastoria. Moreover, for the accomplishment of this research the questionnaire was used as a research tool. This questionnaire was based on the unification of three weighted questionnaires. More specifically, the first part consists of demographics, the second part explores the sources of the occupational stress that teachers experience which are directly related to the particular educational conditions of each country and the third part explores teachers' sense of self-esteem. Finally, it should be mentioned that data's statistical analysis was processed using the SPSS statistical package. Furthermore, there were applied the statistical test Anova and also the correlation test Pearson Correlations. The results of this study can be utilized by Special Education Teachers aiming to achieve a smooth and effective educational procedure.

Key words: Special Education Teachers, Occupational Stress, Self-esteem, General Education Teachers, Primary Education

Εισαγωγή

Η σημερινή εποχή χαρακτηρίζεται από ραγδαία επιστημονική πρόοδο, που δημιουργεί αλληπάλληλες κοινωνικοοικονομικές αλλαγές, σε ευρωπαϊκό και διεθνές επίπεδο. Σε μια μεταβαλλόμενη εποχή, το σχολείο καλείται να προετοιμάσει επαρκώς τους μαθητές για τους σύγχρονους ρόλους του πολίτη και ο εκπαιδευτικός να ανταποκριθεί στις νέες κοινωνικοοικονομικές συνθήκες κρίσης και εκπαιδευτικές ανάγκες ως φορέας μετάδοσης γνώσεων, στάσεων και εμπειριών (Καραγιάννη, 2013, σ. 76). Οι αλλαγές που συντελούνται στον οικονομικό, τον πολιτικό και τον κοινωνικό τομέα έχουν άμεσο αντίκτυπο στον επαγγελματισμό και κατ' επέκταση στην επαγγελματική ταυτότητα και την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, οι οποίοι φαίνεται να διακατέχονται από αισθήματα επιβίωσης μάλλον παρά επαγγελματικής ανάπτυξης στο χώρο της εργασίας τους (βλ.: Bolivar & Domingo, 2004. Darby, 2008. Day, 2000, 2002). Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να λειτουργήσουν ως ικανοί διαχειριστές ενός πρωτόγνωρου πλαισίου αλλαγών, το οποίο δεν αφήνει ανεπηρέαστο τον τομέα της εκπαίδευσης. Ξεπροβάλλονται, λοιπόν, ζητήματα που σχετίζονται με τον επαγγελματισμό και την επαγγελματική οντότητα του εκπαιδευτικού, με αποτέλεσμα να επηρεάζεται η ψυχосύνθεση και η επαγγελματική ταυτότητά του.

Σήμερα, ο ειδικός παιδαγωγός πρέπει να ανταποκριθεί σε πολλές προκλήσεις και να διαχειριστεί αρκετά σύνθετα ζητήματα σε ένα περιβάλλον που δεν είναι βοηθητικό στην άσκηση του έργου του. Οι αλλαγές που επιχειρούνται στον εκπαιδευτικό τομέα έχουν ως συνέπεια να οδηγούν τους ειδικούς παιδαγωγούς σε επιπλέον στρες. Στην παρούσα μελέτη κρίνεται αναγκαίο να μελετηθεί η έννοια του στρες, διότι αυτή καθορίζει την ποιότητα των κοινωνικών σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών, των γονέων, αλλά και των ίδιων των μαθητών. Πιο συγκεκριμένα, ο ειδικός παιδαγωγός κατέχει σημαντικό ρόλο στη μαθησιακή διαδικασία και στο σχολικό περιβάλλον, καθώς αποτελεί το επίκεντρο ενός πλέγματος ανθρώπινων σχέσεων, όπου εμπλέκονται οι γονείς, οι μαθητές, οι συνάδελφοι και η ευρύτερη κοινότητα. Το στρες που καθημερινά βιώνει επηρεάζει τόσο τις κοινωνικές σχέσεις, το διδακτικό του έργο, την ποιότητα της διδασκαλίας του όσο και την ψυχική του

υγεία. Επομένως, ο ειδικός παιδαγωγός οφείλει να επωμιστεί ένα μεγάλο όγκο αιτημάτων, τα οποία μεταφράζονται σε συναισθηματικό φόρτο, συσσωρεύοντας έτσι έντονο στρες.

Στο σημείο αυτό να αναφερθεί ότι η παρούσα εργασία διαρθρώνεται ως εξής: Αρχικά, να τονιστεί ότι, πριν από τη παρουσίαση των αποτελεσμάτων της εργασίας θα πραγματοποιηθεί μία συστηματική βιβλιογραφική ανασκόπηση για το θέμα. Στο πρώτο κεφάλαιο θα επιχειρηθεί μια αποσαφήνιση της έννοιας «στρες», θα γίνει λόγος για το επαγγελματικό στρες που βιώνουν σήμερα οι εκπαιδευτικοί, τα θεωρητικά μοντέλα της έννοιας, τις συνέπειες και τους παράγοντες που επηρεάζουν το εργασιακό στρες στο προφίλ των εκπαιδευτικών. Αναφορικά με το δεύτερο κεφάλαιο, θα δοθεί ο ορισμός της αυτοεκτίμησης, οι παράγοντες που επιδρούν στη διαμόρφωσή της, τα χαρακτηριστικά των ειδικών παιδαγωγών με υψηλή/χαμηλή αυτοεκτίμηση, η σημασία της έννοιας για τους εκπαιδευτικούς, καθώς επίσης και οι θεωρητικές προσεγγίσεις της αυτοεκτίμησης. Έπειτα, το τρίτο κεφάλαιο πραγματεύεται το ρόλο του ειδικού παιδαγωγού, αλλά και τους παράγοντες που επηρεάζουν το έργο του. Στο τέταρτο κατά σειρά κεφάλαιο θα πραγματοποιηθεί μία συστηματική ανασκόπηση της διεθνούς και της εγχώριας βιβλιογραφίας παρουσιάζοντας μελέτες άλλων ερευνητών.

Στο δεύτερο μέρος της εργασίας παρουσιάζεται η ερευνητική προσέγγιση του θέματος. Πιο συγκεκριμένα, θα δοθεί ο σκοπός της έρευνας, τα ερευνητικά ερωτήματα, η διαδικασία συλλογής των δεδομένων της έρευνας, το δείγμα της έρευνας και τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν. Στη συνέχεια, θα ακολουθήσει η στατιστική ανάλυση των δεδομένων και θα παρουσιαστούν τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης. Αξίζει να επισημανθεί ότι θα συζητηθούν τα ευρήματα της έρευνας, θα συγκριθούν με αντίστοιχες μελέτες, θα γίνει λόγος για πιθανά αίτια αυτών των αποτελεσμάτων, αλλά και για τους περιορισμούς που τέθηκαν. Ολοκληρώνοντας, στο τέλος της βιβλιογραφίας παρατίθεται η χρησιμοποιηθείσα βιβλιογραφία και η ενότητα των παραρτημάτων.

Λειτουργικοί Ορισμοί

Στην παρούσα έρευνα κρίνεται σημαντικό να αναφερθούν οι κύριες μεταβλητές που θα χρησιμοποιηθούν, προκειμένου να κατανοηθεί πλήρως το θέμα της έρευνας. Ειδικότερα, το «στρες των εκπαιδευτικών», το οποίο αποδίδεται στα αγγλικά «teacher stress» μπορεί να οριστεί ως «η αντίδραση σε μια αρνητική επίδραση (όπως θυμός ή κατάθλιψη) από έναν/ μία εκπαιδευτικό, η οποία συνοδεύεται από παθολογικές, ψυχολογικές και βιοχημικές αλλαγές, αντίδραση η οποία πηγάζει από όψεις της εργασίας του εκπαιδευτικού και επηρεάζεται από την αντίληψη ότι οι απαιτήσεις, οι οποίες ασκούνται πάνω στον εκπαιδευτικό, συνιστούν απειλή για την αυτοεκτίμηση ή την ευεξία του και από δραστηριοποίηση μηχανισμών αντιμετώπισης, για να μειώσουν την απειλή την οποία βιώνει» (Kyriacou & Sutcliffe, σ.2, 1978). Το εκπαιδευτικό στρες σχετίζεται με μια δύσκολη συναισθηματική εμπειρία, η οποία προκύπτει από τον τρόπο που ο εκπαιδευτικός αντιλαμβάνεται ότι οι εργασιακές απαιτήσεις συνιστούν απειλή για την σωματική του υγεία και την αυτό-εικόνα του (Kyriacou & Sutcliffe, 1978a; Kyriacou, 2001). Οι Leiter και Maslach (2008) αναφέρουν: «το επαγγελματικό στρες έχει αναγνωριστεί ως ένας σημαντικός εργασιακός κίνδυνος, ο οποίος μπορεί να επιφέρει προβλήματα τόσο στην υγεία όσο και στην επίδοση στην εργασία» σ.24. Επομένως, το επαγγελματικό στρες που βιώνουν σήμερα οι εκπαιδευτικοί μπορεί να «απειλεί» την αυτοεκτίμησή τους.

Ο Coopersmith (1967) θεωρούσε την αυτοεκτίμηση ως «την προσωπική κρίση αξίας του ατόμου, που εκφράζεται με στάσεις που αναπτύσσει το άτομο απέναντι στον εαυτό του», ενώ ο Rosenberg (1965) όρισε την αυτοεκτίμηση ως «τη θετική ή την αρνητική στάση σε ένα συγκεκριμένο αντικείμενο, τον εαυτό» (Σίμου & Παπάνης, 2007, σσ). Τέλος, σημαντική θέση κατέχει και ο ρόλος του ειδικού παιδαγωγού, ο οποίος παρέχει ειδική εκπαίδευση και εστιάζει στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων των μαθητών στο κοινωνικό πλαίσιο, αλλά και στη διαμόρφωση της ολόπλευρης προσωπικότητας, αφού εργάζεται με μαθητές, οι οποίοι έχουν ένα ευρύ φάσμα μαθησιακών, ψυχικών, συναισθηματικών και σωματικών αναπηριών.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Ευχαριστίες.....	2
Περίληψη.....	3
Abstract.....	4
Εισαγωγή.....	5
Λειτουργικοί ορισμοί.....	7

Μέρος Α΄ : Θεωρητική Προσέγγιση

Κεφάλαιο 1^ο: Επαγγελματικό Στρες

1.1 Εννοιολογική οριοθέτηση της έννοιας «στρες» και «επαγγελματικό στρες» των εκπαιδευτικών (occupational stress).....	12
1.2 Πηγές εργασιακού στρες των εκπαιδευτικών	16
1.3 Θεωρητικά μοντέλα του στρες.....	19
1.4 Συνέπειες του στρες στο προφίλ του ειδικού παιδαγωγού.....	21
1.5 Μέτρηση του στρες των εκπαιδευτικών.....	22
1.6 Αντιμετώπιση του στρες.....	24

Κεφάλαιο 2^ο: Αυτοεκτίμηση

2.1 Αποσαφήνιση του όρου αυτοεκτίμηση.....	26
2.2 Θεωρητικές Προσεγγίσεις της αυτοεκτίμησης	
2.2.1 Θεωρία του William James για την αυτοεκτίμηση.....	29
2.2.2 Θεωρία του Robert White για την αυτοεκτίμηση.....	30
2.2.3 Θεωρία του Morris Rosenberg για την αυτοεκτίμηση.....	31
2.2.4 Θεωρία του Stanley Coopersmith για την αυτοεκτίμηση.....	32
2.2.5 Θεωρία του Nathaniel Branden για την αυτοεκτίμηση.....	34
2.2.6 Θεωρία του Maslow – Η Ιεράρχηση αναγκών.....	35
2.3 Παράγοντες που επιδρούν στη διαμόρφωση της αυτοεκτίμησης.....	37
2.4 Χαρακτηριστικά των Ειδικών Παιδαγωγών με υψηλή αυτοεκτίμηση.....	40
2.5 Χαρακτηριστικά των Ειδικών Παιδαγωγών με χαμηλή αυτοεκτίμηση.....	41
2.6 Η σημασία της αυτοεκτίμησης.....	42

2.7 Η αυτοεκτίμηση των εκπαιδευτικών	44
--	----

Κεφάλαιο 3^ο: Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση - Ειδικός Παιδαγωγός

3.1 Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση.....	47
3.2 Ο ρόλος του Ειδικού Παιδαγωγού και οι παράγοντες που επηρεάζουν το έργο του	50

Κεφάλαιο 4^ο: Επισκόπηση Σχετικών Έρευνών

4.1 Έρευνες σχετικές με το Επαγγελματικό στρες των Ειδικών Παιδαγωγών και των Εκπαιδευτικών Γενικής Αγωγής και Εκπαίδευσης.....	59
4.2 Έρευνες σχετικές με την Αυτοεκτίμηση των Ειδικών Παιδαγωγών και των Εκπαιδευτικών Γενικής Αγωγής και Εκπαίδευσης.....	65

Μέρος Β΄ : Ερευνητική Προσέγγιση

Κεφάλαιο 5^ο: Μεθοδολογία έρευνας

5.1 Σκοπός της έρευνας.....	69
5.2 Ερευνητικά ερωτήματα.....	70
5.3 Μέθοδος συλλογής δεδομένων	71
5.4 Δειγματοληψία	72
5.4.1 Γενικά σύνολα.....	72
5.4.2 Ειδικοί Παιδαγωγοί και Εκπαιδευτικοί Γενικής Αγωγής.....	74
5.5 Ερευνητικά εργαλεία.....	77
5.6 Στατιστική επεξεργασία.....	82

Κεφάλαιο 6^ο: Αποτελέσματα της Έρευνας

6.1 Συσχέτιση ανάμεσα στο Στρες και την Αυτοεκτίμηση.....	83
6.2 Επαγγελματικό στρες και Αυτοεκτίμηση των Ειδικών Παιδαγωγών και των Εκπαιδευτικών Γενικής Αγωγής.....	85

6.3 Πρόβλεψη της Αυτοεκτίμησης των Ειδικών Παιδαγωγών από το Στρες.....	92
6.4 Διαφορές Ειδικών Παιδαγωγών και Εκπαιδευτικών Γενικής Αγωγής ως προς το Στρες και την Αυτοεκτίμηση.....	94
6.5 Διαφορές στην αυτοεκτίμηση και το στρες των εκπαιδευτικών ανάλογα με τα δημογραφικά στοιχεία (ατομικά χαρακτηριστικά) τους.....	97
6.6 Συζήτηση – Συμπεράσματα.....	119
6.7 Εκπαιδευτικές και Κοινωνικές Προσεγγίσεις.....	127
6.8 Περιορισμοί της Έρευνας –Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.....	129
BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	131
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι.....	145

ΜΕΡΟΣ Α΄

Μέρος Α΄

Θεωρητική Προσέγγιση

Κεφάλαιο 1^ο: Επαγγελματικό Στρες

1.1 Εννοιολογική Οριοθέτηση της Έννοιας «στρες» και «επαγγελματικό στρες» των εκπαιδευτικών (occupational stress)

Συχνά προκαλείται σύγχυση μεταξύ των εννοιών «άγχος» και «στρες». Οι έννοιες αυτές δεν είναι ταυτόσημες, αλλά ανήκουν σε ομόκεντρους κύκλους σημασιολογικά (Αργυροπούλου, 1998). Σε αυτό το σημείο κρίνεται σκόπιμο να γίνει μια επισήμανση αναφορικά με τη διαφοροποίηση των προαναφερθέντων όρων. Το άγχος (anxiety) θεωρείται ως μια εσωτερική κατάσταση αγωνίας, ανησυχίας και αβεβαιότητας, η οποία μπορεί να πηγάζει στο έργο, στον ρόλο ή από το φυσικό περιβάλλον, καθώς και από τον ίδιο τον οργανισμό και την στάση του προς αυτό το περιβάλλον (Μαρούδας, 1996). Συνιστά μια ψυχολογική διαταραχή διακρινόμενη σε διάφορα είδη τα οποία διαφέρουν ως προς την έντασή τους και κλιμακώνονται από τις ποικίλες φοβίες έως την αγχώδη διαταραχή και τη διαταραχή πανικού. Στο άτομο με αγχώδη διαταραχή διάφορα ενεργά αρνητικά γνωσιακά σχήματα εισχωρούν στη διαδικασία επεξεργασίας των προσλαμβανόμενων ερεθισμάτων, παραμορφώνοντας έτσι την πραγματικότητα με υπερβολές και παρερμηνεύσεις. Δύο είναι οι κατηγορίες των αρνητικών γνωσιακών σχημάτων, τα αγχωτικά ερωτήματα για τον εαυτό και η πιθανή κριτική από τους άλλους (Καλπάκογλου, 1998). Το άγχος βιώνεται από το ίδιο το άτομο ως ψυχολογική πίεση, η οποία ορίζεται ως μια κοινή ανθρώπινη εμπειρία χαρακτηριζόμενη από την προσδοκία του φόβου για κάποιο μελλοντικό δυσάρεστο γεγονός (Γκίκα, 1995, όπως αναφέρει ο Ποταμιάνος, 1995).

Αναφορικά με το στρες, ο όρος αυτός προέρχεται από τις λατινικές λέξεις *strictus* (σφικτός ή στενός) και *stringere* (παθητική μετοχή) που σημαίνει

σφίγγω, κάνω κάτι πιο σφικτό. Να σημειωθεί ότι τον 15ο αιώνα με τον όρο στρες (stress) περιγραφόταν ο πόνος και τα προβλήματα.

Στις αρχές του 20^{ου} αιώνα ο όρος χρησιμοποιήθηκε εκτενέστερα για την περιγραφή μιας σειράς ψυχολογικών παραγόντων, από τους οποίους μπορεί να επηρεαστεί η ανθρώπινη υγεία (Τούντας, 2011). Ειδικότερα, από τους πρώτους μελετητές της έννοιας «στρες» είναι ο Selye (1976), ο οποίος εστίασε το ενδιαφέρον του στο ψυχολογικό και φυσιολογικό στρες. Σύμφωνα με το Selye, το άτομο αντιδρά φυσιολογικά-σωματικά σε στρεσογόνα ερεθίσματα και υποθέτει πως έρχεται αντιμέτωπο με κάποια απειλή.

Ο Selye (1993) περιέγραψε τρία στάδια, από τα οποία περνά το άτομο, όταν βιώνει ένα στρεσογόνο γεγονός, μετά από έρευνα που έκανε σε ζώα. Ονόμασε τα συγκεκριμένα στάδια «Γενικό Προσαρμοστικό Σύνδρομο» (General adaptation syndrome-GAS) και είναι τα ακόλουθα :

Αντίδραση συναγερμού (alarm): Στο στάδιο αυτό όλοι οι μηχανισμοί κινούνται για την αντιμετώπιση του στρες, όπως η αύξηση του παλμού ή ακόμα και της πίεσης.

Δεύτερη φάση της Αντίστασης (resistance): Στο στάδιο αυτό το άτομο προσπαθεί να προσαρμοστεί και να επιτύχει μια ισορροπία. Αν οι μηχανισμοί αντιμετώπισης του στρες δεν ανταποκρίνονται, τότε το άτομο οδηγείται στην εξάντληση.

Τρίτη φάση της εξάντλησης (exhaustion): Στην περίπτωση αυτή η ικανότητα του οργανισμού να αντιστέκεται στο στρες εξαντλείται, καθώς τα συμπτώματα του πρώτου σταδίου εμφανίζονται ξανά και η αντίσταση δεν είναι πλέον δυνατή.

Το στρες μπορεί να οριστεί πολλαπλά ως ερέθισμα, ως απάντηση και ως συναλλαγή (Lazarus & Folkman, 1984). Στην πρώτη περίπτωση αποτελεί μια πηγή στρες που έχει την δυνατότητα να δημιουργεί ανησυχία ή ένταση. Είναι πιθανή η συναισθηματική κατάρρευση, αν ο στρεσογόνος παράγοντας αποδυναμώνει την ικανότητα του ατόμου να αντισταθεί ή να τον αντιμετωπίσει. Ως απάντηση, το στρες σχετίζεται με ό, τι συμβαίνει σε σωματικό επίπεδο στα άτομα που το βιώνουν. Όσον αφορά το στρες, που ορίζεται ως συναλλακτική αλληλεπίδραση μεταξύ ατόμου και περιβάλλοντος, εστιάζει στο πώς το άτομο αντιλαμβάνεται μια αγχωτική κατάσταση.

Το μοντέλο αυτό επικεντρώνεται στις σκέψεις και την ευαισθητοποίηση που επηρεάζουν τη συνολική ατομική απόκριση στο στρες, πνευματική ή σωματική (McKenzie, 2009. VanDick & Wagner, 2001). Επιπρόσθετα, οι Lazarus και Folkman (1984) αναφέρουν την έννοια του στρες ως τη διαδικασία, κατά την οποία στο άτομο που βρίσκεται αντιμέτωπο με ένα δυνητικά απειλητικό γεγονός συμβαίνει μια ανακλαστική, γνωστική πράξη εξισορρόπησης, όπου σταθμίζονται οι αντιλαμβανόμενες απαιτήσεις του γεγονότος απέναντι στην ικανότητα του ατόμου να ανταπεξέλθει σε αυτές. Τα γεγονότα αυτά προκαλούν την αντίδραση του στρες, θεωρούνται δυνητικές απειλές και πρόκειται για μια σειρά από φυσιολογικές και ψυχολογικές αλλαγές που αμφισβητούν σοβαρά τις δυνατότητες του ατόμου. Αν οι απαιτήσεις θεωρούνται υπέρτερες των διαθέσιμων πόρων του ατόμου, τότε προκαλείται η αντίδραση του στρες.

Ο Gaziel (1993) εστιάζει στον εξατομικευμένο χαρακτήρα του στρες, καθώς τονίζει πως επιδρά διαφορετικά σε κάθε άτομο, αλλά διαφοροποιείται κατά τη διάρκεια του χρόνου εντός του ίδιου ατόμου, ενδοατομικά (Fimian, 1982).

Από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση προκύπτει μια σημαντική διαπίστωση του Roxas (2009), ότι το στρες ορίζεται ως μια διεργασία ψυχολογικής δυσανασχέτησης ή έντασης που βιώνει το άτομο εξαιτίας των υπερβολικών απαιτήσεων από το περιβάλλον του, καθώς ο οργανισμός αντιδρά, για να αντιμετωπίσει αυτή την κατάσταση. Το στρες αποτελεί βασική αιτία πολλών ασθενειών όπως, καρδιοπάθειες, εγκεφαλικά επεισόδια, και διαταραχές του αναπνευστικού συστήματος. Σύμφωνα με τους Kyriacou και Harriman (1993), το επαγγελματικό στρες μπορεί να οριστεί ως βίωμα αρνητικών συναισθημάτων, όπως θυμός, αγωνία, φόβος, κατάθλιψη και απογοήτευση. Πρόκειται για αρνητικά συναισθήματα ως απόρροια κάποιων προβλημάτων που μπορεί να δημιουργήθηκαν στα πλαίσια της εργασίας του ατόμου (Κάντας, 2009).

Είναι φανερό ότι δεν είναι σαφής η διαφοροποίηση των όρων (anxiety) και (stress) (Παράσχου, 2012). Σε σχετικές έρευνες ο όρος «άγχος» (anxiety) δεν εντοπίζεται σχεδόν καθόλου, καθώς οι περισσότεροι ερευνητές στην βιβλιογραφία υιοθετούν τον όρο στρες (stress).

Δεν θα μπορούσε να παραληφθεί το γεγονός ότι το στρες αποτελεί ένα σημαντικό πρόβλημα της εποχής μας, το οποίο πλήττει μια σημαντική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών. Πρόκειται για το επαγγελματικό στρες των εκπαιδευτικών (occupational stress), όπου σύμφωνα με έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί, το επάγγελμα του εκπαιδευτικού κατατάχθηκε στα πιο στρεσογόνα επαγγέλματα με τη λιγότερη επαγγελματική ικανοποίηση (Johnson, Cooper, Cartwright, Donald, Taylor & Millet, 2005).

Σύμφωνα με τους Cooper & Eaker (1988), στα πιο στρεσογόνα επαγγέλματα κατατάσσονται τα επαγγέλματα υγείας (γιατροί, νοσοκόμοι, χειρουργοί) και μετέπειτα τα επαγγέλματα, τα οποία παρέχουν κοινωνικές υπηρεσίες (εκπαιδευτικοί, κοινωνικοί λειτουργοί, ψυχολόγοι).

Την ίδια άποψη υποστηρίζει και ο Κάντας (1995) αναφέροντας ότι «ορισμένα επαγγέλματα είναι εκ φύσεως περισσότερο αγχογόνα από κάποια άλλα επαγγέλματα. Κυρίως αυτά που συνεπάγονται σχέσεις με ανθρώπους, απαιτούν ταχύτητα στη λήψη αποφάσεων ή οι αποφάσεις που λαμβάνονται είναι δυνατόν να έχουν σοβαρές οικονομικές, κοινωνικές ή άλλου είδους συνέπειες. Συγκαταλέγονται δηλαδή, τα καλλιτεχνικά, τα επαγγέλματα διοίκησης και εμπορίου, παραγωγής και κατασκευών, τα επαγγέλματα υγείας και κοινωνικών υπηρεσιών» (σ.103).

Οι Leiter και Maslach (2008) αναφέρουν: *«το επαγγελματικό στρες έχει αναγνωριστεί ως ένας σημαντικός εργασιακός κίνδυνος, ο οποίος μπορεί να επιφέρει προβλήματα τόσο στην υγεία όσο και στην επίδοση στην εργασία. Πιο συγκεκριμένα, δηλώνουν ότι η εσωτερική εμπειρία του στρες που έχει ο εργαζόμενος παίζει διαμεσολαβητικό ρόλο ανάμεσα στην επίδραση των εξωτερικών απαιτήσεων της δουλειάς (παράγοντες στρες) και τα σχετιζόμενα με την εργασία αποτελέσματα (όπως οι απουσίες ή οι ασθένειες)»* (σ.23).

Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός πως ο όρος «στρες εκπαιδευτικών» (teacher stress) χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά από τους Kyriacou και Sutcliffe (Kyriacou, 2001), καθώς σήμερα αποτελεί τον πιο συχνό και χρησιμοποιημένο όρο. Ο Kyriacou (2001) αναφέρει στο άρθρο του ότι το μοντέλο σχετικά με το εκπαιδευτικό στρες το αντιμετωπίζει από την οπτική μιας αρνητικής εκπαιδευτικής εμπειρίας, η οποία μπορεί να προκύψει από τις αντιλήψεις του εκπαιδευτικού πως οι απαιτήσεις της εργασίας αποτελούν απειλή τόσο για την αυτοεκτίμηση (self-esteem) όσο και την σωματική ευεξία (well-being) των

εκπαιδευτικών (Kyriacou & Sutcliffe, 1978a, Kyriacou, 2001). Τέλος, από την βιβλιογραφία προκύπτει ότι το στρες των εκπαιδευτικών επιδρά διαφορετικά στον καθένα, καθώς διαφέρει η συναισθηματική κατάσταση που βιώνει το άτομο (Fimian ,1982; Fimian & Santora, 1982).

1.2 Πηγές Εργασιακού Στρες των Εκπαιδευτικών

Οι στρεσογόνοι παράγοντες αποτελούν τις κύριες πηγές στρες των εκπαιδευτικών. Με την έννοια αυτή εννοούνται αντικειμενικά περιβαλλοντικά χαρακτηριστικά ή γεγονότα που λειτουργούν ως ερεθίσματα ψυχολογικού ή σωματικού χαρακτήρα και μπορούν να δημιουργήσουν ένταση στο άτομο (Antonίου, Polychroni & Walters, 2000). Να σημειωθεί ότι οι στρεσογόνοι παράγοντες επιδρούν διαφορετικά στον άνθρωπο, διότι μπορεί να αποδειχθούν ιδιαίτερα σοβαροί και αυτό με την σειρά του να επιδράσει αρνητικά, ή και τόσο μηδαμινοί, που να περάσουν απαρατήρητοι στο άτομο (Αναγνωστοπούλου, 2010). Σύμφωνα με τους Kyriacou και Pratt (1985), οι εκπαιδευτικοί με αυξημένες ακαδημαϊκές ικανότητες παρουσιάζουν χαμηλά επίπεδα στρες (Okebukola et .al.,1989. Payne et al.,1987), μιας και οι στρατηγικές που εφαρμόζουν εστιάζουν περισσότερο στο πρόβλημα (Gaziel, 1993). Τα άτομα διαφέρουν ως προς τον τρόπο που βιώνουν τους παράγοντες του στρες, αφού το κάθε άτομο αντιμετωπίζει διαφορετικά μια κατάσταση ανάλογα με την γνωστική εκτίμηση που φέρει. Αρκετοί ερευνητές καταλήγουν ότι οι συνθήκες εργασίας (υποστήριξη από τη διεύθυνση του σχολείου, θετικές συναδελφικές σχέσεις) οδηγούν μια μεγάλη πλειονότητα των εκπαιδευτικών στο στρες, στηριζόμενοι στην ερμηνεία της επαγγελματικής ικανοποίησης ή δυσαρέσκειας και της τάσης για εγκατάλειψη του επαγγέλματος (Kyriacou & Sutcliffe, 1979).

Στο σημείο αυτό, θα μπορούσε να επισημανθεί μια σημαντική διάκριση σύμφωνα με τους Antonίου, Polychroni, και Vlachakis (2006,) ότι δηλαδή οι πηγές στρες των εκπαιδευτικών χωρίζονται στις εξής κατηγορίες: α) στους παράγοντες που σχετίζονται άμεσα με τη φύση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού, όπως προβλήματα πειθαρχίας, φόρτος εργασίας, ασάφεια και σύγκρουση ρόλου, β) παράγοντες που αφορούν ατομικές διαφορές, οι οποίες επηρεάζουν την ευαισθησία απέναντι στο στρες και μπορούν να εντοπιστούν

στο φύλο και στην ηλικία γ) στους διοικητικούς παράγοντες, οι οποίοι σχετίζονται άμεσα με την οργάνωση και την διοίκηση των σχολείων, όπως η ανεπαρκής εκπαίδευση, η περιορισμένη κυβερνητική υποστήριξη, το φτωχό εργασιακό περιβάλλον, ο μη ικανοποιητικός μισθός, οι συνεχείς αλλαγές στο πρόγραμμα σπουδών και η μη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για τα σύγχρονα εκπαιδευτικά θέματα. Σύμφωνα με τους Kyriacou και Sutcliffe (1978), οι στρεσογόνοι παράγοντες διακρίνονται σε δυνητικούς και πραγματικούς. Οι δυνητικοί στρεσογόνοι παράγοντες χωρίζονται σε φυσικούς (για παράδειγμα, μεγάλος αριθμός μαθητών στις τάξεις) και σε ψυχολογικούς (για παράδειγμα, συναδελφικές σχέσεις) και αποτελούν τους παράγοντες που γίνονται αντιληπτοί από το άτομο, ενώ λειτουργούν ως «απειλή» για την αυτοεκτίμηση, αλλά και για την ευημερία τους.

Πολλές φορές ο εκπαιδευτικός αισθάνεται πως δεν μπορεί να ανταποκριθεί σε ορισμένες απαιτήσεις, με αποτέλεσμα η αποτυχία που θα βιώσει να έχει σημαντικές επιπτώσεις στον ίδιο, ακόμα και οι απαιτήσεις προς τον/την εκπαιδευτικό να έρχονται σε σύγκρουση με τις ανώτερης τάξης ανάγκες του (Beehr, Walsh & Taber, 1976). Επομένως, οι δυνητικοί στρεσογόνοι παράγοντες μπορούν να μετατραπούν σε πραγματικούς στρεσογόνους παράγοντες. Στην έρευνα των Antoniou και συν (2006) οι στρεσογόνοι παράγοντες που αφορούν τους Έλληνες εκπαιδευτικούς σχετίζονται με προβλήματα που δημιουργούνται στην τάξη και είναι δύσκολο να αντιμετωπιστούν, όπως «τάξεις με μεγάλο αριθμό μαθητών», «τα συμπεριφορικά προβλήματα των μαθητών», «η χαμηλή επίδοση», καθώς και η «έλλειψη κινήτρων», «η έλλειψη πειθαρχίας των μαθητών», «η απουσία εκπαιδευτικής κινητοποίησης». Σε πιο πρόσφατη έρευνα η Χαραλάμπους (2012) αναφέρει ότι οι πιο βασικοί παράγοντες του στρες στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού είναι η ανεπαρκής διαχείριση και η λήψη σημαντικών αποφάσεων για τους εκπαιδευτικούς, οι μη επαρκείς μηνιαίες απολαβές, καθώς επίσης και η έλλειψη κινήτρων και ενδιαφερόντων από τους μαθητές κατά την εκπαιδευτική διαδικασία.

Πολλοί ερευνητές εστίασαν στην εύρεση των κυριότερων πηγών στρες με χαρακτηριστικά παραδείγματα τους Kyriacou και Sutcliffe (1977), οι οποίοι μέσα από τις έρευνες που υλοποίησαν, έδειξαν ότι οι κυριότερες πηγές επαγγελματικού στρες σχετίζονταν με:

Τον ανεπαρκή μισθό των εκπαιδευτικών
Την γραφειοκρατική διαδικασία που αναλαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί
Τα καθήκοντα εποπτείας των μαθητών στο σχολείο
Την ελλιπή υλικοτεχνική υποδομή
Τα μειωμένα κίνητρα των μαθητών για μάθηση
Τις κακές συναδελφικές σχέσεις
Την χαμηλή κοινωνική αναγνώριση του επαγγέλματος
Την απειθαρχία των μαθητών και στην γενικότερη διαχείριση της τάξης
Την αναπλήρωση μαθήματος λόγω απουσίας εκπαιδευτικού
Τη διαδικασία της αξιολόγησης από άλλα άτομα
Τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες
Τα προβλήματα συμπεριφοράς και μάθησης των μαθητών
Την υπερφόρτωση από μη διδακτικά καθήκοντα
(Kyriacou & Sutcliffe, 1978 b. Kyriacou, 2001).

Ολοκληρώνοντας, αξίζει να αναφερθεί ότι με την πάροδο των χρόνων οι εκπαιδευτικές ανάγκες και οι κοινωνικές συνθήκες αλλάζουν, με αποτέλεσμα η λίστα των πηγών επαγγελματικών στρες των εκπαιδευτικών να μεγαλώνει και να προστίθενται νέοι παράγοντες, ανάλογα με τα νέα δεδομένα που συνεχώς μεταβάλλονται.

1.3 Θεωρητικά Μοντέλα του Στρες

Το εργασιακό στρες οφείλεται στην εργασία του ατόμου και κάνει ορατή την εμφάνισή του, όταν οι απαιτήσεις, που οφείλονται σε παράγοντες εργασίας, ξεπερνούν την ικανότητα αντιμετώπισης ή ελέγχου της κατάστασης. Το εργασιακό στρες έχει υποκειμενική μορφή, καθώς τα ίδια δεδομένα επηρεάζουν διαφορετικά το κάθε άτομο, μιας και σε άλλους αποτελούν πηγή στρες και σε άλλους όχι. Πολλές φορές εξαρτάται και από την ίδια την προσωπικότητα του ατόμου σε συνδυασμό με τους βιολογικούς, ψυχολογικούς και κοινωνικούς παράγοντες (Kourouklis, 2009). Πολλοί ερευνητές μελετούν το συγκεκριμένο πεδίο και προσπαθούν να απαντήσουν με ποιον τρόπο και υπό ποιες συνθήκες το στρες της εργασίας οδηγεί στην πίεση (Kokkinos & Davazoglou, 2009). Το στρες με την μορφή της πίεσης αποτελεί το μοντέλο, το οποίο απαρτίζεται από συγκεκριμένα συστατικά στοιχεία, όπως α) οι στρεσογόνοι παράγοντες, οι οποίοι εντοπίζονται στο εργασιακό περιβάλλον του ατόμου (θόρυβος, εργασιακός φόρτος, διαπροσωπικά και οργανωτικά προβλήματα, έλλειψη πόρων), β) τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του ατόμου (τύπος συμπεριφοράς), γ) η πίεση, η οποία μετράται με όρους είτε φυσιολογικής είτε ψυχολογικής δυσλειτουργίας (για παράδειγμα κατάθλιψη, εφίδρωση) είτε με δυσλειτουργικές συμπεριφορές, όπως είναι το κάπνισμα και οι διατροφικές συνήθειες (Guglielmi & Tatrow, 1998).

Τα σημαντικότερα μοντέλα άρχισαν να διαμορφώνονται από την δεκαετία του 1970. Ένα από αυτά, το «Οργανωτικό μοντέλο Στρες» από τους Caplan, Cobb, French, Harrison, και Pinneau εστιάζει στους στρεσογόνους παράγοντες και στις αντιδράσεις των ατόμων (1975 στο Αντωνίου, 2006, σ. 73). Το μοντέλο αυτό έχει γίνει γνωστό ως μοντέλο «Εναρμόνισης Ατόμου-Περιβάλλοντος» (French & Caplan, 1972 στο Spielberger & Reheiser, 2007, σ. 132-133). Οι ατομικές διαφορές τροποποιούν την σχέση ανάμεσα στο στρες που βιώνει το άτομο και στην πίεση που αισθάνεται (Γιαννακίδου, 2014, σ. 13).

Το θεωρητικό μοντέλο «Απαιτήσεων-Ελέγχου-Κοινωνικής Στήριξης» διαμορφώθηκε στα τέλη της δεκαετίας του 1970 από τον Σκανδιναβό ερευνητή Karasek (1979 στο Πομάκη & Αναγνωστοπούλου, 2001, σ. 265). Το συγκεκριμένο μοντέλο εστιάζει στους παράγοντες που επηρεάζουν τον εργαζόμενο, α) την ίδια εργασία του ατόμου, β) την ανεξαρτησία του εργαζομένου να καθορίζει τους παράγοντες της εργασίας, να θέτει δηλαδή τα κατάλληλα περιθώρια ελέγχου και να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες αναπτύσσοντας σχέσεις συνεργασίας με συναδέλφους και προϊσταμένους (Πομάκη & Αναγνωστοπούλου, 2001, σ. 265).

Η αλληλεπίδραση των παραπάνω παραγόντων μπορεί να επηρεάσει το άτομο, καθώς η ύπαρξη ενός μόνο από τους τρεις παράγοντες δεν είναι αρκετή, για να προκαλέσει στρες (Πομάκη & Αναγνωστοπούλου, 2001, σ. 266).

Το μοντέλο των Bakker και Demerouti (2007) έρχεται να επεκτείνει τα παραπάνω μοντέλα που αναφέρθηκαν. Σε αυτό υποστηρίζεται η άποψη ότι πολλοί διαφορετικοί πόροι μπορούν να αμβλύνουν την μη επιθυμητή επιρροή των εργασιακών απαιτήσεων και όχι μόνο την αυτονομία, καθώς οι εργασιακές απαιτήσεις και οι πόροι κατέχουν σημαντικό ρόλο και εξαρτώνται από τα χαρακτηριστικά του επαγγέλματος. Το μοντέλο που ανέπτυξαν αργότερα οι Lazarus και Folkman (1984 στο Spielberger & Reheiser, 2007, σ.136) ήταν το μοντέλο της «Συναλλακτικής διαδικασίας», το οποίο περιγράφει και εξηγεί το ψυχολογικό στρες που βιώνει το άτομο, καθώς και την αντιμετώπισή του. Στο μοντέλο αυτό ο Lazarus (1991 στο Spielberger & Reheiser, 2007, σ. 136) αναφέρεται στη διάκριση μεταξύ των πηγών του στρες στον εργασιακό χώρο και των συναισθηματικών αντιδράσεων που προκύπτουν, όταν ένας παράγοντας στρες αξιολογείται γνωσιακά ως απειλητικός. Αδιαμφισβήτητα, στον χώρο της εκπαίδευσης οι εργασιακές απαιτήσεις περιλαμβάνουν τις σωματικές, ψυχολογικές, κοινωνικές ή οργανωτικές πτυχές του επαγγέλματος και χρειάζονται διαρκή σωματική, ψυχολογική προσπάθεια ή κόστος.

Ωστόσο, για τη διαχείριση του στρες μπορεί να υιοθετηθεί ως κατάλληλο το αλληλεπιδραστικό μοντέλο (transactional) των Lazarus και Folkman (1984), το οποίο δημιουργήθηκε με στόχο να περιγράψει την διαδικασία που περνά το άτομο για την αντιμετώπιση στρεσογόνων συναισθηματικών καταστάσεων. Το συγκεκριμένο μοντέλο κατέχει καθοριστικό ρόλο, καθώς το άτομο και το περιβάλλον βρίσκονται σε μια δυναμική, αμοιβαία αντίστροφη σχέση. Η αρχή

του μοντέλου επικεντρώνεται στην αλληλεπίδραση του μοντέλου και της στρεσογόνου κατάστασης, η οποία γίνεται αντιληπτή από την εκτίμηση του ατόμου για το πρόβλημα που αντιμετωπίζει.

1.4 Συνέπειες του στρες στο προφίλ του ειδικού παιδαγωγού

Το εκπαιδευτικό στρες αποτελεί σημαντικό πρόβλημα για την εκπαίδευση, αφού μπορεί να επιφέρει μειωμένη σωματική και πνευματική υγεία, με αποτέλεσμα να επηρεάζεται αρνητικά η απόδοση του ειδικού παιδαγωγού στο σχολείο και στον τρόπο διδασκαλίας. Αδιαμφισβήτητα, το στρες επηρεάζει όλους τους τομείς της ζωής του εκπαιδευτικού, όπως τις σχέσεις με τους συναδέλφους, τους γονείς, τους φίλους και τη διοίκηση (Kyriacou & Pratt, 1985 ο.α. McKenzie, 2009). Οι Kaiser και Polozynski (1982) δηλώνουν ότι οι ειδικοί παιδαγωγοί που εμφανίζουν υψηλά επίπεδα στρες δεν μπορούν με ευκολία να διαχειριστούν την τάξη τους, συνήθως καθίστανται ως μη δημιουργικά άτομα και είναι ανεπιτυχείς στην εκτέλεση των εκπαιδευτικών τους καθηκόντων. Επιπρόσθετα, το στρες επηρεάζει την ποιότητα των σχέσεων που έχει ο εκπαιδευτικός με τους μαθητές του, αλλά και την ίδια την διδασκαλία (Kyriacou, 1987). Να επισημανθεί ότι, σύμφωνα με τους ερευνητές, οι εκπαιδευτικοί που δοκιμάζονται από τον παράγοντα του στρες παρουσιάζουν χαμηλά επίπεδα ικανοποίησης από την εργασία και υψηλά επίπεδα ψυχολογικής δυσφορίας, καθώς το αποκορύφωμα της εκδήλωσης του στρες αποτελεί το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης, με αρνητικές επιπτώσεις τόσο στο άτομο όσο και στην ίδια την εργασία (Μπαρμούτη και συν., 2009).

Οι συνέπειες του στρες επηρεάζουν τους παρακάτω τομείς :

Ψυχολογικά συμπτώματα: Συχνά παρουσιάζονται έντονα τα παρακάτω συμπτώματα που πλήττουν σήμερα τον τόσο τον εκπαιδευτικό όσο και τον ειδικό παιδαγωγό, όπως αδυναμία συγκέντρωσης, ασθενής μνήμη, ένταση, ανία, σύγχυση, κατάθλιψη, μειωμένο αίσθημα της αυτοπεποίθησης, αγωνία και εχθρότητα προς το περιβάλλον.

Σωματικά συμπτώματα: Όπως αναφέρει το Ελληνικό Ινστιτούτο Υγιεινής και Ασφάλειας της Εργασίας (2002) και ο Θελερίτης (2002), τα

συμπτώματα του στρες επηρεάζουν και σωματικά τον εκπαιδευτικό, όπως οι πονοκέφαλοι, πόνοι στο στήθος, πιασμένος αυχένας, αρτηριακή πίεση, εφίδρωση, έκκριση ενδορφινών και κορτιζόνης, έκκριση αδρεναλίνης και νοραδρεναλίνης.

Συμπεριφορικά συμπτώματα: Στο άτομο που κατέχεται από άγχος συχνά προκαλείται μειωμένη ικανοποίηση, έντονες διαταραχές ύπνου, έντονο κάπνισμα, κατάχρηση ουσιών, μειωμένη ενεργητικότητα, μετάθεση ευθυνών, χαμηλή απόδοση στον εργασιακό τομέα, απουσία ή ακόμα και παραίτηση από την εργασία (Καραδήμας, 2004 στο Κατσιούλα, 2014, σ. 9 / Ζαβλανός, 2002, σ. 142 / Fontana, 1993, σ. 20-34 στο Μαρούδας, 2012).

Οργανικά συμπτώματα: Όταν το άτομο χάνει τον αυτοέλεγχο και τα προσωπικά του όρια, τότε το στρες το καταβάλλει και συχνά παρουσιάζει αλλεργία, άσθμα, φόβο, πυρετό, επιληψία, καρδιακά νοσήματα, χοληστερόλη, βρογχικά, θυρεοειδή, έλκος, ζαλάδες, δυσπεψία, μελαγχολία, απώλεια ή εξασθένηση της μνήμης, νεύρα, τάση αυτοκτονίας, έκζεμα (Ζαβλανός, 2002, σ. 142).

Τέλος, το επάγγελμα των εκπαιδευτικών και των ειδικών παιδαγωγών θεωρείται ιδιαίτερα στρεσογόνο, καθώς επιφέρει αρνητικές συνέπειες στους παραπάνω τομείς, αλλά και στην άσκηση του εκπαιδευτικού και διδακτικού έργου του εκπαιδευτικού. Για αυτό απαιτεί λεπτούς χειρισμούς και τήρηση ευαίσθητων ισορροπιών σε επικοινωνιακό επίπεδο (Μαρούδας, 2012).

1.5 Μέτρηση του στρες των εκπαιδευτικών

Σύμφωνα με τον Kyriacou (2001), η πιο γνωστή μέθοδος μέτρησης του στρες των εκπαιδευτικών είναι τα ερωτηματολόγια αυτο-αναφοράς. Υπάρχουν λοιπόν, τα ερωτηματολόγια, τα οποία αναπτύσσουν ένα μονοδιάστατο μοντέλο υπολογισμού. Σε αυτή την περίπτωση οι εκπαιδευτικοί καλούνται να βαθμολογήσουν το συνολικό στρες σε μια πενταβάθμια κλίμακα που εκτείνεται από το «μηδενικά στρεσογόνο» μέχρι το «υπερβολικά στρεσογόνο».

Χρησιμοποιείται η κλίμακα Likert, καθώς σε έρευνα τους οι Kyriacou και Sutcliffe (1978b) εφάρμοσαν αυτό τον τρόπο υπολογισμού και έθεσαν την ερώτηση «πόσο στρεσογόνο θεωρείται το επάγγελμά σας ως εκπαιδευτικοί». Ο δεύτερος τρόπος αφορά το άθροισμα των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σε μια λίστα από παράγοντες· πρόκειται για το teacher-event stress inventory και στηρίζεται στο άθροισμα της συχνότητας εμφάνισης των στρεσογόνων παραγόντων στους εκπαιδευτικούς με το βαθμό που αυτοί οι παράγοντες μπορούν να προκαλέσουν στρες (Kyriacou & Pratt, 1985 στο Χαραλάμπους, 2012, σ.).

Να σημειωθεί ότι αρκετοί ερευνητές έχουν χρησιμοποιήσει στις έρευνες τους ερωτηματολόγια υγείας, αλλά και συμπεριφορικούς δείκτες του στρες (όπως είναι η απουσία από την δουλειά) και φυσιολογικούς δείκτες (όπως τα επίπεδα του καρδιακού ρυθμού στις ώρες διεξαγωγής των μαθημάτων). Πέρα από την εφαρμογή των ερωτηματολογίων, χρησιμοποιήθηκαν σε μικρότερο βαθμό οι συνεντεύξεις, όπως και οι μελέτες περίπτωσης (Kyriacou, 2001).

Ερευνητικό πεδίο αρκετών μελετητών μέχρι και σήμερα αποτελεί το επαγγελματικό στρες των εκπαιδευτικών, καθώς στην παρούσα έρευνα θα μελετηθεί εκτενέστερα η έννοια του στρες, προκειμένου να διερευνηθεί το επαγγελματικό στρες που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί σήμερα και κατά πόσο αυτό μπορεί να επηρεάσει την αυτοεκτίμησή τους. Στη συγκεκριμένη έρευνα βάση για τη δημιουργία του ερωτηματολογίου αποτέλεσε το ερωτηματολόγιο της Μούζουρα (2005) και με βάση τα νέα εκπαιδευτικά δεδομένα δημιουργήθηκαν εκ νέου και άλλα στοιχεία-παράγοντες, με στόχο να διερευνηθούν και άλλες πηγές που προκαλούν το επαγγελματικό στρες των εκπαιδευτικών (Χαραλάμπους, 2012).

1.6 Αντιμετώπιση του Στρες

Σύμφωνα με την βιβλιογραφία, έχουν προταθεί πολλές ταξινομήσεις των μηχανισμών αντιμετώπισης του στρες. Οι στρατηγικές αντιμετώπισης του στρες διακρίνονται σε δύο κατηγορίες (Kyriacou, 2001) στις στρατηγικές άμεσης δράσης και τις παρηγορητικές στρατηγικές. Στην πρώτη κατηγορία η εφαρμογή των στρατηγικών αυτών μπορεί να εξαλείψει τη αιτία που προκαλεί το στρες στον εκπαιδευτικό. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί α) με τη συνειδητοποίηση των απαιτήσεων που μπορεί να προκαλέσει το στρες και την ανάλογη προετοιμασία του εκπαιδευτικού, για να επιτύχει την αντιμετώπισή του, αλλά β) και με την τροποποίηση της κατάστασης που βιώνει το άτομο. Όσον αφορά τις παρηγορητικές στρατηγικές σχετίζονται με την ανακούφιση του ατόμου σε ψυχικό, σωματικό και πνευματικό επίπεδο, προκειμένου το άτομο να αποβάλλει την ένταση που νιώθει σε εργασιακό επίπεδο.

Η μελέτη των Lanre, Olaitan και συν. (2010) έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί βιώνουν έντονα την σωματική κόπωση με συμπτώματα, όπως καρδιακά νοσήματα, διαβήτη και κεφαλαλγίες. Για την αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση των στρεσογόνων καταστάσεων αναγκαία θεωρείται η βελτίωση των εργασιακών συνθηκών, αλλά και η παροχή εκπαιδευτικών ανέσεων που θα αποφορτίζουν τόσο το έργο του εκπαιδευτικού όσο και τους ίδιους. Οι εκπαιδευτικοί είναι ανάγκη να συνειδητοποιήσουν ότι οφείλουν να αφιερώνουν ποιοτικό χρόνο για τους ίδιους, με στόχο να διατηρούν την ισορροπία τους σε προσωπικό και επαγγελματικό επίπεδο. Μέσα από την δραστηριοποίηση, τη μουσική οι εκπαιδευτικοί μπορούν να χαλαρώνουν και να αντιμετωπίζουν το στρες που βιώνουν στην εργασία τους. Η αλλαγή του αναλυτικού προγράμματος σπουδών μπορεί να εντάξει δραστηριότητες τόσο για τους εκπαιδευτικούς όσο και για τους μαθητές, με στόχο την εκτόνωση και την αποφόρτιση από το στρες. Παράλληλα, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για στοιχειώδη θέματα υγείας θα βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να είναι πιο προσεκτικοί με την ευεξία τους τόσο στο επάγγελμά τους όσο και στην προσωπική τους ζωή (Lanre, Olaitan et al., 2010).

Σημαντική έρευνα πραγματοποιήθηκε από τους Chan, Chen και Elaine (2010) σε 1.710 εκπαιδευτικούς με στόχο να εντοπίσουν τους στρεσογόνους παράγοντες που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί στο σχολικό πλαίσιο, αλλά και τις μεθόδους που μπορούν να ακολουθήσουν, για να εξαλείψουν το φαινόμενο του στρες από την σχολική κοινότητα. Επικεντρώθηκαν σε τέσσερις εφαρμοσμένες δραστηριότητες, όπως ο προσωπικός χρόνος για χαλάρωση, ο διάλογος και η συζήτηση με φίλους, η ξεκούραση- ύπνος, η ενασχόληση με δραστηριότητες και η παρακολούθηση τηλεοπτικών προγραμμάτων. Επιπλέον, πέρα από τα παραπάνω στοιχεία που αναφέρθηκαν, σημαντικό ρόλο για τη μείωση του στρες κατέχει και το κατάλληλο σχολικό κλίμα, οι παροχές και οι υλικοτεχνικοί πόροι, παράγοντες που οδηγούν στη μείωση του στρες των εκπαιδευτικών.

Έχει διαπιστωθεί ότι οι εκπαιδευτικοί που βιώνουν έντονες στρεσογόνες καταστάσεις, έχουν ανάγκη την πολύτιμη βοήθεια των ειδικών, οι οποίοι κατέχουν τις γνώσεις και δεξιότητες, ώστε να μειώσουν τα επίπεδα στρες των εκπαιδευτικών. Έμφαση θα πρέπει να δοθεί στη φυσική και την συναισθηματική υγεία των εκπαιδευτικών, ώστε να αποκτήσουν ένα είδος ανοσίας στο άγχος (Γιαλανάκης, 2012). Η διαχείριση του στρες μπορεί να βελτιωθεί και σε προσωπικό επίπεδο μέσα από συγκεκριμένες προσεγγίσεις. Για τη μείωση του στρες μπορεί να παρέχεται στους εκπαιδευτικούς ψυχολογική και συμβουλευτική υποστήριξη σε προσωπικό επίπεδο. Οι ψυχολόγοι θα πρέπει να εστιάζουν στην αλλαγή των προσωπικών ικανοτήτων των εκπαιδευτικών, με στόχο να τους βοηθήσουν να ανατρέψουν την κατάσταση στην οποία βρίσκονται. Για την ελάττωση του στρες μπορούν να χρησιμοποιηθούν συγκεκριμένες τεχνικές, οι οποίες σχετίζονται με την ενεργητική αντιμετώπιση (active coping stress techniques) και τις φάσεις ηρεμίας/εξοικείωσης (habituation) με τους παράγοντες που προκαλούν τις στρεσογόνες καταστάσεις. Μέσα από την εκπαίδευση ο εκπαιδευτικός μπορεί να συζητάει και να αναλύει μια κατάσταση που τον απασχολεί και να δημιουργεί το ανάλογο πλάνο με στόχο την ελαχιστοποίηση των στρεσογόνων παραγόντων (Bickerstaff, 2007). Η κατάλληλη εφαρμογή τεχνικών αυξάνει τις πιθανότητες επιτυχούς παρέμβασης, καθώς ενισχύει την αυτοπεποίθηση και την αυτοεκτίμηση των εκπαιδευτικών.

Παράλληλα, προσφέρει επιπλέον κίνητρα και φιλοδοξίες στους εκπαιδευτικούς να συνεχίσουν το έργο τους χωρίς να βιώνουν το αίσθημα του στρες και χωρίς να διαθέτουν χαμηλή αυτοεκτίμηση (Bickerstaff, 2007). Η αυτοεκτίμηση των εκπαιδευτικών κατέχει σημαντικό ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία, διότι καθορίζει το προφίλ του εκπαιδευτικού, τις διδακτικές πρακτικές, αλλά και τις κοινωνικές σχέσεις. Τέλος, στην παρούσα έρευνα θα ασχοληθούμε εκτενώς με την έννοια και τη σημασία της αυτοεκτίμησης των ειδικών παιδαγωγών σε συνδυασμό με τον παράγοντα του στρες.

Κεφάλαιο 2^ο: Αυτοεκτίμηση

2.1 Αποσαφήνιση του όρου αυτοεκτίμηση

Ένα μεγάλο πλήθος ερευνητικών μελετών έχει μελετήσει τον ψυχολογικό όρο της αυτοεκτίμησης (self- esteem) προκαλώντας έντονο ερευνητικό ενδιαφέρον. Το έντονο ερευνητικό ενδιαφέρον εξηγείται από την επίδραση που ασκεί η αυτοεκτίμηση στον ανθρώπινο νου και στη διαμόρφωση των κινήτρων, των συναισθημάτων και της συμπεριφοράς του ατόμου (Campbell & Lavallee, 2013). Συχνά συγχέεται ο όρος αυτοεκτίμηση με εναλλακτικούς όρους, όπως αυτοεικόνα, αυτοαντίληψη, αυτοσυναίσθημα, αυτοαξιολόγηση, όροι που χρησιμοποιούνται, για να περιγράψουν το ίδιο φαινόμενο (Παπάνης, 2011). Εν συνεχεία, θα αναφέρουμε τους βασικούς ορισμούς και τις βασικές έννοιες που έχουν διατυπωθεί για την αυτοεκτίμηση, με σκοπό να συνθέσουμε το σημασιολογικό περιεχόμενο του όρου.

Γενικότερα, η έννοια του εαυτού διαχωρίζεται κυρίως στις συνιστώσες της αυτοαντίληψης ή της αυτοεικόνας και της αυτοεκτίμησης. Η έννοια του εαυτού διατυπώνεται ως *«η γενικευμένη έκφραση της σκέψης για τον εαυτό ως σύνολο, για τις ιδιότητές του και για τις σχέσεις μεταξύ των παραγόντων που τον επηρεάζουν»*, ενώ η αυτοαντίληψη είναι *«η αποτύπωση της ασαφούς γνώμης*

που διατηρεί το άτομο για τον εαυτό του» (Φουντουλάκη, 2005, σ. 20). Η αυτοαντίληψη μπορεί να αποτελέσει μέρος της αυτοεκτίμησης, καθώς, σύμφωνα με τον Ackerman (2018), η αυτοαντίληψη είναι η γνώση για τις δικές μας τάσεις, σκέψεις, προτιμήσεις και συνήθειες, χόμπι, δεξιότητες και περιοχές αδυναμίας. Η αυτοεκτίμηση ή η σφαιρική αυτοαξία αποδίδεται ως «η σφαιρική άποψη κάποιου για την αξία του ως άτομο» (Λουράκη & Συγκολλίτου, 2005, σ.211) . Ειδικότερα, σύμφωνα με τον Παπάνη (2011), ο όρος αυτοεκτίμηση αναφέρεται στο πώς αισθάνονται οι άνθρωποι για τον εαυτό τους, πρόκειται για μια αίσθηση που είναι σταθερή και δεν μεταβάλλεται από εξωτερικές καταστάσεις. Επομένως, αναφέρεται σε μια αντίληψη που διαμορφώνει το ίδιο το άτομο για τον εαυτό του περισσότερο παρά σε μια πραγματική κατάσταση (Baumeister, Campbell, Krueger, & Vohs, 2003).

Ιδρυτής της ψυχολογικής έννοιας ήταν ο James (1963), ο οποίος δηλώνει ότι «η αίσθηση της αξίας μας στον κόσμο είναι μια αναλογία ανάμεσα σε αυτό που πιστεύουμε ότι είμαστε και σε αυτά που πράττουμε. Είναι ο λόγος της πραγματικότητας προς τις δυνατότητές μας, ένα κλάσμα, όπου ο αριθμητής είναι οι προσπονητές μας πράξεις και παρονομαστής οι επιτυχίες μας» (James, 1963, σ.296). Από την άλλη ο White (1963) αναφέρει ότι η αυτοεκτίμηση «έχει τις ρίζες της στην εμπειρία της επιτυχίας, και ότι δεν εξαρτάται από τις δράσεις των άλλων ή από τις προσφορές του περιβάλλοντος, αλλά από το πώς κάποιος τις εκμεταλλεύεται στον μέγιστο βαθμό» (White, 1963, σ.134).

Αξιοσημείωτος είναι και ο ορισμός που έδωσε ο Coopersmith (1967), ο οποίος τονίζει ότι «η αυτοεκτίμηση αναφέρεται στην προσωπική κρίση της αξίας του ατόμου, η οποία εκφράζεται με τις στάσεις που αναπτύσσει απέναντι στον εαυτό του. Εν ολίγοις, η αυτοεκτίμηση είναι μια προσωπική πιστοποίηση της αξίας που εκφράζεται με τις στάσεις για τον εαυτό, μια υποκειμενική εμπειρία που το άτομο μεταβιβάζει σε άλλους λεκτικά και μέσω των συμπεριφορών και των επιλογών του» (Coopersmith, 1967, σ.4-5).

Κατά τον Παπάνη (2011), η έννοια της αυτοεκτίμησης είναι μια πολυδιάστατη έννοια, η οποία διαφέρει στον καθένα, καθώς αντανακλά τις προσωπικές εμπειρίες του ατόμου, τα χαρακτηριστικά, αλλά και τις ικανότητές του. Επομένως, σήμερα διακρίνονται οι διαστάσεις της αυτοεκτίμησης σε δύο μορφές, τη γνωστική και τη συναισθηματική. Η συναισθηματική διάσταση της

αυτοεκτίμησης αρχίζει αμέσως μετά την γέννηση του ατόμου, ως αντίδραση σε ερεθίσματα που δέχεται από το περιβάλλον και, μόλις σταθεροποιηθεί, επηρεάζει τις αυτοαξιολογήσεις και το αίσθημα της αξίας (Cvenceketal., 2017). Σημαντική προϋπόθεσή της είναι η θετική ενίσχυση, αλλά η ανάπτυξή της επηρεάζεται από αρνητικές εμπειρίες και από τη μη αποδοχή στις κοινωνικές συναναστροφές (Παπάνης, 2011).

Αναφορικά με τη γνωστική φύση της αυτοεκτίμησης, οι εμπειρίες που λαμβάνει το άτομο από το περιβάλλον αξιολογούνται στην αρχή γνωστικά, στον εγκεφαλικό κλοιό, και η δραστηριοποίηση προκαλεί τα ανάλογα συναισθήματα. Άρα, αν κάποιο άτομο έχει την πεποίθηση ότι είναι δημοφιλές, ευφύες ή ελκυστικό, τότε διαθέτει υψηλή αυτοεκτίμηση, αν όμως τα λογικά συμπεράσματα καταλήγουν στο αντίθετο, τότε η αυτοεκτίμηση του ατόμου είναι χαμηλή (Cvenceketal., 2017). Επιπρόσθετα, πέρα από τη συναισθηματική και τη γνωστική διάσταση της αυτοεκτίμησης, υπάρχει και άλλη μια μορφή, η περιστασιακή αυτοεκτίμηση, η οποία *«ενισχύεται ή αποδυναμώνεται από συγκυριακά γεγονότα, όπως μια προαγωγή ή σύναψη ενός νέου δεσμού»* (Παπάνης, 2011, σ.27).

Ολοκληρώνοντας, η αυτοεκτίμηση κατέχει ουσιαστικό ρόλο στη διαμόρφωση της οντότητας του ατόμου, καθώς διαμορφώνεται κυρίως μέσα στο σχολικό, οικογενειακό και το εργασιακό περιβάλλον. Η αυτοεκτίμηση ακόμα μπορεί να επηρεάσει πολλούς τομείς της ζωής του ατόμου, όπως (ψυχική υγεία, επαγγελματική εξέλιξη, διαπροσωπικές σχέσεις /κοινωνικότητα του ατόμου). Είναι ορατό το γεγονός πως το άτομο που διακατέχεται από υψηλή αυτοεκτίμηση θεωρεί τον εαυτό του ικανό και άξιο, καθώς νιώθει το αίσθημα της πληρότητας, της ψυχικής αντοχής και της αυτοπεποίθησης. Σε αντίθεση, διαθέτοντας χαμηλή αυτοεκτίμηση το άτομο διακατέχεται έντονα από το αίσθημα της απαισιοδοξίας, το έντονο άγχος, την ανασφάλεια και την εσωστρέφεια (Κακαβούλης, 2008).

2.2 Θεωρητικές Προσεγγίσεις της αυτοεκτίμησης

2.2.1 Θεωρία του William James για την αυτοεκτίμηση

Ένας σημαντικός ιδρυτής της ψυχολογίας της αυτοεκτίμησης, ο William James (1890) ήταν αυτός που ασχολήθηκε με την έννοια του εαυτού. Ο James ανέπτυξε λεπτομερώς το διαχωρισμό του εαυτού σε υποκείμενο και αντικείμενο και επικεντρώθηκε στην ανάλυση της «συνείδησης του εαυτού» και της αυτοαντίληψης. Για τον James ο «εαυτός» έχει διπλή φύση τονίζοντας ότι αποτελείται από το «Εγώ» και από το «Εμένα». Πρόκειται δηλαδή για μια πολυδιάστατη και δυναμική έννοια με διττή φύση. Το «Εγώ» είναι το υποκείμενο που παρατηρεί, φαντάζεται, αισθάνεται και έχει έντονη εκτελεστική λειτουργία. Με κάθε τρόπο βοηθάει στη γνώση της συμπεριφοράς και ανάγεται στο χώρο της φιλοσοφίας. Σχετικά με το «Εμένα», είναι αντικείμενο της εμπειρίας και συνίσταται από τον κοινωνικό, υλικό, πνευματικό εαυτό αποτελώντας αντικείμενο μελέτης της ψυχολογίας (Lawrence, Oliver, 2000).

Αξίζει να αναφερθεί ότι για τον James η αυτοεκτίμηση επηρεάζεται από τις προσωπικές επιθυμίες και φιλοδοξίες του ατόμου, όπως από τις επιτυχίες ή τις αποτυχίες του. Πρότεινε μάλιστα και ένα μαθηματικό τύπο, όπου η αυτοεκτίμηση ισούται με το πηλίκο των επιτυχιών και των προσδοκιών/φιλοδοξιών του ατόμου (αυτοεκτίμηση= επιτυχία/προσδοκίες). Στην πραγματικότητα, η αυτοεκτίμηση ενός ανθρώπου μπορεί να αυξηθεί, αν το άτομο βοηθηθεί να πετύχει στους τομείς που είναι πιο ικανό και αν μειωθούν οι αποτυχίες του (Brealey, 2007).

Ολοκληρώνοντας, δεν θα μπορούσε να παραλειφθεί η έννοια «πνευματικός εαυτός», ο οποίος αναφέρεται στις ψυχικές προδιαθέσεις και εντοπίζεται στον άνθρωπο, γιατί από την φύση του το άτομο είναι ένα σκεπτόμενο ον. Επομένως, ο «πνευματικός εαυτός» υφίσταται, επειδή οι άνθρωποι σκέφτονται και αφετέρου επειδή μπορούν να αντιλαμβάνονται τους εαυτούς τους ως σκεπτόμενα όντα (Butler-Bowdon, 2007).

2.2.2 Θεωρία του Robert White για την αυτοεκτίμηση

Η οπτική του Robert White (1963) έδωσε στο θέμα της αυτοεκτίμησης μια ψυχαναλυτική διάσταση. Ο White υποστήριζε ότι η έννοια αυτή έχει τις ρίζες της στην εμπειρία της επιτυχίας. Η άποψη αυτή δεν εξαρτάται από τις δράσεις άλλων ή από τις προσφορές του περιβάλλοντος, αλλά από το πώς κάποιος τις εκμεταλλεύεται στο μέγιστο βαθμό και τις αξιοποιεί κατάλληλα. Ο ίδιος θεώρησε την αυτοεκτίμηση εξελικτική και τη διαχώρισε σε τρεις παραμέτρους: τη βιολογική, δηλαδή τη φυσική αναγκαιότητα, όπου δίνει τη δυνατότητα στο άτομο να ανταπεξέρχεται στις δυσκολίες και να επιβιώνει, την κινητικό-γνωστική που εξελίσσεται παράλληλα με τη νοητική ανάπτυξη και υποχρεώνει το άτομο να επεξεργάζεται γνωστικά το περιβάλλον του και την αναζήτηση της ταυτότητας, η οποία αναπτύσσεται στο άτομο σε μεγαλύτερη ηλικία (Παπάνης, 2011).

Οι πρόωρες επιτυχίες ή αποτυχίες κατέχουν σημαντικό ρόλο, επειδή με το πέρασμα του χρόνου γίνονται όλο και πιο σκόπιμες και έτσι ενσωματώνονται στο γνωστικό σχήμα της αυτοεκτίμησης. Οι συμπεριφορές που οδηγούν στην επιτυχία, δηλαδή την ικανοποίηση των αναγκών, εγκαθιδρύονται σταδιακά και αφορούν πλέον ένα ευρύτερο σύνολο νοητικών, συναισθηματικών και υπαρξιακών αντιλήψεων για τον εαυτό. Με αυτό τον τρόπο το άτομο θα έχει αναπτύξει πλήρως ένα πλέγμα αυτοεκτίμησης, το οποίο δεν του χαρίστηκε, αλλά κατακτήθηκε ύστερα από προσπάθεια που κατέβαλλε (Παπάνης, 2011).

2.2.3 Θεωρία του Morris Rosenberg για την αυτοεκτίμηση

Ο Morris Rosenberg (1965) καθόρισε την αυτοεκτίμηση ως μια έκφραση της αξίας παρά ικανότητας και συνιστά την ύπαρξη σχέσης ανάμεσα στην έννοια της αυτοεκτίμησης, την εμπειρία ή την συμπεριφορά. Ειδικότερα, ο Rosenberg (1965) αναφέρει ότι *«Η αυτοεκτίμηση είναι μια θετική ή αρνητική στάση απέναντι σε ένα ιδιαίτερο αντικείμενο, δηλαδή, τον εαυτό.... Η υψηλή αυτοεκτίμηση εκφράζει το αίσθημα ότι κάποιος «είναι αρκετά καλός». Το άτομο απλά αισθάνεται ότι αξίζει. Σέβεται τον εαυτό του για αυτό που είναι, αλλά δεν κατέχεται από δέος θεωρώντας τον, αλλά και ούτε περιμένει οι άλλοι να κάνουν το ίδιο. Δεν θεωρεί τον εαυτό του απαραίτητα ανώτερο από τους άλλους»* σ. 30-31.

Σύμφωνα με την θεωρία του η αυτοεκτίμηση αποτελεί έκφραση της αξίας του εαυτού και μπορεί να είναι είτε θετική είτε αρνητική. Επομένως, όταν το άτομο κατέχει υψηλό επίπεδο αυτοαντίληψης σε κάποιο τομέα, τότε ενισχύεται και η αυτοεκτίμηση του, ενώ η αύξηση της αυτοεκτίμησης είναι μεγαλύτερη όσο υψηλότερο είναι το επίπεδο της αυτοαντίληψης, ή μικρότερη όσο χαμηλότερο είναι το επίπεδο της αυτοαντίληψης του ατόμου. Είναι γνωστό ότι η αυτοεκτίμηση εκφράζει την συναισθηματική πλευρά του εαυτού και η αυτοαντίληψη με την σειρά της τη γνωστική πτυχή. Άρα, είναι αντιληπτό ότι υπάρχει μια αλληλένδετη σχέση ανάμεσα στις δύο έννοιες, καθώς είναι φανερό ότι αλληλοσυμπληρώνονται και αλληλοεξαρτώνται (Goldenstein, 2008).

Αξίζει να επισημανθεί ότι ο Rosenberg (1989) ασχολήθηκε επίσης με την επίδραση των κοινωνικών μορφωμάτων, όπως είναι η θρησκεία και η κοινωνική τάξη, στην εξέλιξη της έννοιας της αυτοεκτίμησης. Καθόρισε διάφορα στοιχεία, τα οποία μπορούν να επηρεάσουν το επίπεδο της αυτοεκτίμησης των ατόμων, όπως είναι η κοινωνική τάξη, ο θεσμός της οικογένειας, το έθνος και η θρησκεία. Για τον Rosenberg η αυτοεκτίμηση συνδέεται με μια σειρά προσωπικών και κοινωνικών μεταβλητών, όπως το νευρωτικό άγχος, τα χαμηλά κίνητρα, την επαγγελματική εξέλιξη και την κοινωνική απομόνωση (σ.56).

Τέλος, η αυτοεκτίμηση προέρχεται από μια διαδικασία σύγκρισης που περιλαμβάνει ομοιότητες, διαφορές και ασυμβατότητες. Όσο μικρότερο είναι το

χάσμα ανάμεσα στον «ιδανικό εαυτό» (χαρακτηριστικά που περιγράφουν τις ελπίδες, τις επιθυμίες μας και τα όνειρα μας) και στον «πραγματικό εαυτό» (χαρακτηριστικά που περιγράφουν το είδος του ανθρώπου που πραγματικά είμαστε) τόσο υψηλή είναι η αυτοεκτίμηση. Αυτή η εκδοχή της έννοιας είναι αρκετά κοινωνική, αφού τονίζει τον ρόλο της κοινωνικοποίησης και της ευρύτερης ανάπτυξης της αυτοεκτίμησης (Παπάνης, 2007).

2.2.4 Θεωρία του Stanley Coopersmith για την αυτοεκτίμηση

Στην θεωρία του για την έννοια της αυτοεκτίμησης ο Stanley Coopersmith (1967) στηρίχθηκε στη συμπεριφοριστική προσέγγιση. Ο ίδιος προσπάθησε να αναδείξει τις συνθήκες και τις εμπειρίες που ενισχύουν ή ελαττώνουν την αυτοεκτίμηση, στηριζόμενος στις παραδοσιακές εμπειρικές ψυχολογικές μεθόδους.

Ο Coopersmith (1967) δηλώνει ότι *«Με την αυτοεκτίμηση αναφερόμαστε στην ενδοπροσωπική αξιολόγηση ενός ανθρώπου, η οποία διατηρείται συνήθως αναλλοίωτη και εκφράζει μια πεποίθηση αποδοχής ή αποδοκιμασίας. Είναι μια εσωτερικευμένη κριτική για το κατά πόσο κάποιος θεωρείται ικανός, σημαντικός, επιτυχημένος και άξιος. Εν ολίγοις, η αυτοεκτίμηση είναι μια προσωπική πιστοποίηση της αξίας, που εκφράζεται με τις στάσεις για τον εαυτό. Είναι μια υποκειμενική εμπειρία, που το άτομο μεταβιβάζει σε άλλους λεκτικά και μέσω των συμπεριφορών και των επιλογών του»* σ.4

Σύμφωνα με την θεωρία του Coopersmith, την αυτοεκτίμηση των ατόμων σε μικρή ηλικία την καθορίζουν το γονεϊκό κλίμα, τα όρια που τίθενται και η αξιοπρεπής μεταχείριση, ενώ σημαντικό ρόλο κατέχουν και οι μηχανισμοί εκμάθησης που συνδέουν τους παραπάνω παράγοντες. Συνεπώς, τα παιδιά από μικρή ηλικία αναγνωρίζουν και μαθαίνουν την αξία τους ως άνθρωποι, επειδή οι γονείς μεταδίδουν στα παιδιά τους το αίσθημα της αγάπης και της ζεστασιάς. Παράλληλα, οι γονείς αποτελούν πρότυπα για τα παιδιά τους, με αποτέλεσμα τα παιδιά να παρατηρούν πώς αυτοί φέρονται στους άλλους ανθρώπους, εσωτερικεύοντας έτσι και υιοθετώντας αυτές τις συμπεριφορές (Σίμου & Παπάνης, 2007).

Σημαντική είναι η διάκριση της αυτοεκτίμησης και σε άλλα είδη πέρα από την υψηλή και χαμηλή αυτοεκτίμηση που αναφέρθηκε παραπάνω. Αρχικά υφίσταται η φαινομενική ή αμυντική αυτοαντίληψη, όπου εντάσσονται όσοι φαινομενικά έχουν υψηλή αυτοεκτίμηση, ενώ στην πραγματικότητα υποφέρουν από χαμηλή αυτοεκτίμηση. Το άτομο αυτό μπορεί να νιώθει ασφαλές για τον εαυτό του, υπάρχει όμως το ενδεχόμενο να αντιδράσει εχθρικά ή επιθετικά, όταν αισθανθεί ότι απειλείται η αξία του.

Υπάρχουν δύο τύποι τέτοιων ατόμων: η φαινομενική αυτοεκτίμηση τύπος I, όπου τα άτομα έχουν θετική αίσθηση αξίας, αλλά χαρακτηρίζονται από έλλειψη ικανοτήτων. Τα άτομα αυτά διακατέχονται από το αίσθημα της σιγουριάς για τον εαυτό τους, στην πραγματικότητα όμως δυσκολεύονται να ανταπεξέλθουν στις ακαδημαϊκές απαιτήσεις και τις υποχρεώσεις που έχουν να φέρουν σε πέρας. Σε κάθε περίπτωση το άτομο μπορεί να γνωρίζει την αξία του, χωρίς όμως την αίσθηση της ικανότητας είναι επιρρεπές στο να γίνει ευάλωτο σε καταστάσεις δοκιμασίας. Συχνά μπορεί να μην αποδίδει ικανοποιητικά στον εργασιακό τομέα και να δικαιολογεί τον εαυτό του γι' αυτό ή να κατηγορεί άλλα άτομα (Παπάνης, 2011).

Στη φαινομενική αυτοεκτίμηση τύπου II το άτομο διαθέτει πολλές ικανότητες, αλλά η αίσθηση της αξίας είναι χαμηλή. Στην περίπτωση αυτή φαίνεται να αφιερώνεται περισσότερος χρόνος σε ασχολίες, δραστηριότητες, στόχους, ακόμα και σε ζητήματα που έχουν να κάνουν με την εργασία και την καριέρα ή οτιδήποτε άλλο, προκειμένου να μην ασχολείται με τα αισθήματα αμφιβολίας και άγχους που τον κυριεύουν και έχουν άμεση σχέση με την χαμηλή του αυτοεκτίμηση. Να αναφερθεί όμως, ότι στο συγκεκριμένο τύπο, αν το άτομο νιώσει ότι απειλούνται τα κερημένα του μπορεί, να βγάλει εχθρικότητα και έντονη επιθετικότητα. Κάποιες φορές το άτομο έχει εμμονές με το να αναδείξει την αξία του σε κάθε περίπτωση μέσω της υπερβολικής δουλειάς ή με το να προσπαθεί να επηρεάσει τους γύρω του με κάθε τρόπο. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί πολλές φορές ακόμα και με την λεκτική βία, ώστε να συμβιβαστούν με τις απαιτήσεις τους (Παπάνης, 2007).

Μια κατηγορία είναι αυτή που περιλαμβάνει την μέση αυτοεκτίμηση και σε αυτήν εντάσσεται η πλειονότητα των ανθρώπων. Στην περίπτωση αυτή τόσο το επίπεδο ικανοτήτων των ανθρώπων όσο και η επίδοσή τους είναι αρκετά ικανοποιητική. Τα άτομα αυτά χαρακτηρίζονται ως μαχητικά, ικανά να θέτουν

στόχους και αρκετά επικοινωνιακά λαμβάνοντας υπόψη την γνώμη των άλλων. Τις περισσότερες φορές η ποιότητα της ζωής τους είναι καλή ανεξάρτητα αν μερικές φορές μπορεί να βιώνουν αισθήματα άγχους ή ανασφάλειας (Παπάνης , 2007).

Τέλος, στην κατηγορία της μέτριας προς χαμηλής αυτοεκτίμησης ανήκουν άτομα ευάλωτα με μέτρια προς χαμηλά επίπεδα ικανοτήτων και αισθήματος αξίας. Χαρακτηριστικό γνώρισμα των ατόμων αυτών είναι ότι τα άτομα αυτά δεν είναι αισιόδοξα, κυριαρχούνται από το άγχος και τις αδυναμίες τους, καθώς δίνουν έμφαση στις αδυναμίες και όχι στις δυνατότητές τους (Παπάνης, 2011).

2.2.5 Θεωρία του Nathaniel Branden για την αυτοεκτίμηση

Σημαντική συμβολή στο χώρο της αυτοεκτίμησης είχε η θεωρία του Nathaniel Branden (1969), ο οποίος τόνισε ότι η αυτοεκτίμηση αποτελείται από δύο συνδεδεμένες πτυχές, την αίσθηση προσωπικής αποτελεσματικότητας και την αίσθηση προσωπικής αξίας. Ο Branden επισήμανε ότι πρόκειται για έννοιες που αποτελούν συνιστώσες της αυτοεκτίμησης, η οποία, σύμφωνα με τον ίδιο, αποτελεί μία βασική ανθρώπινη ανάγκη που μπορεί να επηρεάσει την ανθρώπινη συμπεριφορά. Η έλλειψη όμως αυτοεκτίμησης δύναται να επιφέρει στο άτομο μία παραίσθηση αυτοεκτίμησης, μία ψυχολογική απάτη, που την ονοματίζει «ψευδοαυτοεκτίμηση». Αξίζει να αναφερθεί ότι ο Branden (1994) δημοσιεύει το σύγγραμμά του με τίτλο «Οι έξι πυλώνες της αυτοεκτίμησης» και επιγραμματικά οι πυλώνες αυτοί είναι: η εξάσκηση της συνειδητότητας, η εξάσκηση της αυτοαποδοχής, η εξάσκηση της υπευθυνότητας, η εξάσκηση της σκοπιμότητας, η εξάσκηση της διεκδικητικότητας και η εξάσκηση της ακεραιότητας (Παπάνης, 2011).

2.2.6 Θεωρία του Maslow- Η ιεράρχηση των αναγκών

Η ανθρωπιστική προσέγγιση του Maslow στηρίζεται στην άποψη ότι το άτομο θεωρείται ένα οργανωμένο σύνολο, τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του οποίου δεν μπορούμε να μελετήσουμε, απομονώνοντας τα από τα υπόλοιπα. Για την ενεργοποίηση των δυνατοτήτων του υπάρχει ένα βασικό ένστικτο που ωθεί το άτομο προς αυτή την κατεύθυνση. Ο Maslow επικεντρώθηκε και περιέγραψε δύο είδη αναγκών εκτίμησης, την ανάγκη για σεβασμό από τους άλλους και την ανάγκη για αυτοσεβασμό. Στη προσέγγιση του Maslow η αυτοεκτίμηση σημαίνει ικανότητα, αυτοπεποίθηση, μαεστρία, επίδοση, ανεξαρτησία και ελευθερία. Σε περίπτωση που το άτομο δεν εκπληρώσει και δεν ικανοποιήσει τις ανάγκες αυτές αρχίζει να κυριαρχεί μέσα του το αίσθημα της κατωτερότητας και να αποθαρρύνεται η κάθε προσπάθεια που καταβάλλει (Ζαφειρίδης, 2009).

Η πυραμίδα ιεράρχησης των αναγκών που δημιούργησε ο Maslow απαρτίζεται από πέντε κατηγορίες. Στο πρώτο επίπεδο της πυραμίδας περιλαμβάνονται οι φυσιολογικές ανάγκες του ανθρώπου, οι οποίες σχετίζονται με τη φυσιολογία και τη λειτουργία του σώματος. Αναφορικά με το δεύτερο επίπεδο περιλαμβάνονται οι ανάγκες του ανθρώπου για επιβίωση, προστασία, σταθερότητα ασφάλεια, αλλά και το αίσθημα ότι το άτομο ανήκει κάπου. Το τρίτο επίπεδο της πυραμίδας αποτελείται από την ανάγκη του ανθρώπου να έχει φίλους, οικογένεια ή ακόμα και η επιθυμία ότι ανήκει σε μία ευρύτερη κοινότητα. Στο τέταρτο επίπεδο της πυραμίδας είναι απαραίτητη η ανάγκη για εκτίμηση, καθώς ο Maslow χώρισε αυτή την κατηγορία σε δύο, στη χαμηλή και στην υψηλή εκτίμηση. Η χαμηλή έχει να κάνει με τα άτομα που συναναστρεφόμαστε, με τον σεβασμό που μας δείχνουν, την κοινωνική καταξίωση, την αξιοπρέπεια και την αναγνώριση ως άτομα. Σχετικά με την υψηλή κατηγορία αναγκών εκτίμησης περιλαμβάνεται η αυτοεκτίμηση, όπου συμπεριλαμβάνονται συναισθήματα, όπως η αυτοπεποίθηση, η εμπιστοσύνη, η ικανότητα, η ανεξαρτησία και η ελευθερία. Το πέμπτο και τελικό επίπεδο αποτελείται από την ανάγκη του ανθρώπου για αυτοπραγμάτωση. Πρόκειται για μια κατηγορία, η οποία διαφοροποιείται από τις άλλες, γιατί σε αυτήν ανήκει η αίσθηση ότι έχεις καταφέρει να εκπληρώσεις κάθε σου άλλη επιθυμία,

να έχεις ικανοποιήσει κάθε κατώτερη ανάγκη σου και να αξιοποιήσεις όλες σου τις δυνατότητες (Ackerman, 2018).

Σύμφωνα με τον McLeod (2017), οι ανάγκες του Maslow εστιάζουν περισσότερο σε εξωτερικά μέτρα εκτίμησης, όπως είναι η ανάγκη για σεβασμό, η αναγνώριση και η ολοκλήρωση, καθώς τόνισε ότι η εκτίμηση των άλλων ήταν πιο σημαντική για την ανάπτυξη και την πραγμάτωση των αναγκών από την αυτοεκτίμηση. Για να μπορέσει το άτομο να επιτύχει την αυτό-αναβάθμιση, να εξελιχθεί και να αναπτυχθεί, πρέπει να ικανοποιηθεί η ανάγκη για εσωτερικό σεβασμό και εκτίμηση από τα άλλα άτομα .

Αναλύοντας τις παραπάνω θεωρητικές προσεγγίσεις της αυτοεκτίμησης θα μπορούσε να υιοθετηθεί η θεωρία του Coopersmith (1967), η οποία στηρίζεται στη συμπεριφοριστική προσέγγιση και μελετά τις συνθήκες και τις εμπειρίες που ενισχύουν ή ελαττώνουν την αυτοεκτίμηση του ατόμου. Ωστόσο, καθορίζεται από σημαντικές παραμέτρους, όπως είναι η γονεϊκή εμπλοκή, τα καθορισμένα όρια και η αξιοπρεπής μεταχείριση, ενώ παράλληλα τονίζονται και οι μηχανισμοί εκμάθησης που κατέχουν καθοριστικό ρόλο. Επομένως, η μεταχείριση των γονέων σε συνδυασμό με την μάθηση που δέχεται το άτομο δρα ενισχυτικά στην αποκόμιση αμοιβών, με αποτέλεσμα να πολλαπλασιάζεται το αίσθημα της αυτοεκτίμησης. Σύμφωνα με την θεωρία του, τα άτομα με υψηλή αυτοεκτίμηση κατέχουν ενεργό ρόλο και είναι περισσότερο αποτελεσματικά στην κοινωνία, ενώ τα άτομα με χαμηλή αυτοεκτίμηση διακατέχονται από το αίσθημα του στρες και της έντονης ανασφάλειας. Συνεπώς, η αυτοεκτίμηση των ειδικών παιδαγωγών επηρεάζεται και διαμορφώνεται από ποικίλους παράγοντες, οι οποίοι θα αναλυθούν εκτενέστερα παρακάτω, και καθορίζουν το έργο του εκπαιδευτικού, αλλά και την ίδια του την προσωπικότητα.

2.3 Παράγοντες που επιδρούν στη διαμόρφωση της αυτοεκτίμησης

Η αυτοεκτίμηση αποτελεί ένα συναισθηματικό φαινόμενο, καθώς αντιπροσωπεύει το βαθμό, στον οποίο το άτομο αξιολογεί, αποδέχεται και επιδοκιμάζει ή αποδοκιμάζει τον εαυτό του. Η παρούσα έννοια έχει να κάνει με τη θετική ή την αρνητική εικόνα που αποκτά το άτομο για τον εαυτό του, αλλά και για την ίδια την αντίληψη που έχει για τα επιτεύγματα του και τις δεξιότητές του (Παπάνης, 2011). Η εξέλιξη της αυτοεκτίμησης ακολουθεί την εξέλιξη της έννοιας του «εαυτού», καθώς καθορίζεται από την αλληλεπίδραση του εαυτού με το περιβάλλον (Baumeister, 2003). Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία προκύπτει ότι η αυτοεκτίμηση αυξάνεται από την εφηβεία μέχρι τη μέση ενήλικη ζωή και μετέπειτα μειώνεται στην τρίτη ηλικία για λόγους υγείας ή για γνωστικούς παράγοντες (Orthetal., 2010; Wagner, Gerstorf, et al., 2013). Ο Rosenberg et al., (1989) αναφέρουν ότι η αυτοεκτίμηση επηρεάζεται από διάφορα επίπεδα:

Από το επίπεδο της οικογένειας

Την κοινωνική τάξη

Από το έθνος/θρησκεία

Τα χαμηλά κίνητρα για επαγγελματική εξέλιξη

Το νευρωτικό άγχος

Την κοινωνική απομόνωση

Κατά τον Piaget η πρώτη πιο απλή σύλληψη του εαυτού, είναι αυτή που εκδηλώνεται στο τέλος του αισθησιοκινητικού σταδίου, όταν το άτομο μπορεί πλέον να ξεχωρίζει τον εαυτό του από τον έξω κόσμο. Επομένως, το άτομο διέρχεται από ποικίλα στάδια ανάπτυξης. Είναι αυτονόητο ότι η αυτοεκτίμηση τροποποιείται ανάλογα με το πώς αντιδρούν οι συνομήλικοι και ο γενικότερος περίγυρος στις ανάγκες τους (Ball, 2000). Οι κύριοι παράγοντες που την διαμορφώνουν και κατέχουν σημαντικό ρόλο είναι :

Το οικογενειακό περιβάλλον και ότι σχετίζεται με τα πρότυπα συμπεριφοράς, την αυτοεκτίμηση των γονέων και τις ανάλογες προσδοκίες που έχουν από τα παιδιά τους (Argyle M., 2002: 234-235).

Σύμφωνα με τις περισσότερες έρευνες, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι, όταν η γονεϊκή στήριξη μπορεί να εκφραστεί μέσα από εκδηλώσεις αποδοχής και στοργής, τότε συμβάλλει με θετικό τρόπο στην ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης. Επιπρόσθετα, αξίζει να αναφέρουμε ότι η οικογένεια αποτελεί το κατάλληλο περιβάλλον για την ευημερία όλων των μελών της, καθώς οι τρεις βασικές συνθήκες που προάγουν την υψηλή αυτοεκτίμηση στο περιβάλλον της οικογένειας είναι η αγάπη και η στοργή που μπορεί να παρέχει, τα σωστά καθορισμένα όρια που θέτονται και εφαρμόζονται, αλλά και ο σεβασμός που κερδίζεται άμεσα και καθημερινά (Σαμιωτάκης, 2008). Απώτερος στόχος των γονέων είναι να αναπτυχθεί υψηλή αυτοεκτίμηση των παιδιών δείχνοντας αποδοχή, αγάπη και πραγματικό ενδιαφέρον για τις δραστηριότητές τους. Σύμφωνα με τις αρχές της κοινωνικής μάθησης, η αυτοεκτίμηση αποτελεί την σημαντικότερη διάσταση της προσωπικότητας και έχει άμεση σχέση με τους γονείς (Καστανίδου-Αραμπατζή, 2010).

Το σχολείο και η σχολική κοινότητα αποτελούν κυρίαρχο παράγοντα για την διαμόρφωση της αυτοεκτίμησης των παιδιών. Είναι απαραίτητο να αναφερθεί ότι στο σχολικό περιβάλλον οι μαθητές γνωρίζουν τον εαυτό τους μέσα από τη συνεχή ανατροφοδότηση και συναναστροφή με τους σημαντικούς άλλους.

Καθοριστική σημασία κατέχει ο ρόλος του εκπαιδευτικού, αφού κρίνεται σημαντικό να κατανοεί τις ανάγκες των μαθητών, να τους ενθαρρύνει και να παίρνουν οι ίδιοι τις ανάλογες αποφάσεις, με αυτό τον τρόπο συμβάλλει στην ανάπτυξη και στη βελτίωση του επιπέδου αυτοεκτίμησης όλων των μαθητών (Μακρή-Μπότσαρη, 2001). Σε γενικές γραμμές ο εκπαιδευτικός, για να αναπτύξει την αυτοεκτίμηση των μαθητών είναι σημαντικό να δημιουργείται το κατάλληλο κλίμα εμπιστοσύνης στο σχολικό περιβάλλον, να παροτρύνει τους μαθητές, να τους μάθει να αποδέχονται τον εαυτό τους και να έχουν οι ίδιοι μια θετική αντίληψη της προσωπικής τους αξίας (Ράπτη, 2003).

Τα τελευταία χρόνια αρκετοί ερευνητές έχουν καταλήξει στο συμπέρασμα ότι ένας από τους βασικούς παράγοντες που επιδρούν στην ανάπτυξη και στην διαμόρφωση της αυτοεκτίμησης είναι η επίδραση με τους συνομηλίκους κατά

την εφηβική ηλικία (Rubin, Bukowski & Parker, 2006). Όταν οι σχέσεις μεταξύ των συνομηλίκων είναι υποστηρικτικές, τότε τα άτομα συνδέονται με υψηλή αυτοεκτίμηση και καλύτερη προσαρμογή στο σχολικό περιβάλλον. Οι μαθητές μαθαίνουν μέσα από την συναναστροφή τους και την αλληλεπίδρασή τους, καθώς εκτιμούν τους γύρω τους και αναπτύσσουν κοινωνικές ικανότητες, τις οποίες δεν μπορούν να ενισχύσουν μέσα στο οικογενειακό περιβάλλον (Ράπτη, 2003).

Το παιδί έχει ανάγκη να απελευθερωθεί και να μην θέτει ως επίκεντρο του ενδιαφέροντός του τον εαυτό του και τους γονείς του, αλλά να αναζητά τη συντροφιά και την επικοινωνία με εξωοικογενειακά πρόσωπα. Επομένως, το παιδί μέσα από την συναναστροφή του με την ομάδα συνομηλίκων εξασφαλίζει το παιχνίδι, τη φιλία και τα κοινά ενδιαφέροντα. Μέσα από ένα τέτοιο πλαίσιο αλληλεπίδρασης, ο μαθητής γνωρίζει καινούργιες πτυχές του εαυτού του, αντιμετωπίζει καταστάσεις και βιώνει ψυχικές ικανοποιήσεις, τις οποίες δεν μπορεί να λάβει από την αλληλεπίδραση του με τους ενηλίκους. Με πολλούς τρόπους οι μαθητές αρχίζουν σταδιακά να αγνοούν τους ενηλίκους και να απορροφούνται από την παιδική κοινότητα, αφού οι στενοί φίλοι ασκούν σημαντικές κοινωνικές επιδράσεις (Δαρδανός, Cole, 2001). Τόσο ο κόσμος των συνομηλίκων όσο και οι σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ τους είναι εξέχουσας σημασίας. Μέσα από την διαδικασία της κοινωνικοποίησης, η οποία πραγματοποιείται στα πλαίσια του σχολικού περιβάλλοντος, ο μαθητής μαθαίνει να συμπεριφέρεται στα πλαίσια μίας ομάδας συνομηλίκων, να ακολουθεί τους κανόνες και να αντιμετωπίζει την νίκη ή την ήττα (Krampac-Grljusic & Kolak, 2018). Εν κατακλείδι, οι συνομήλικοι είναι ο πιο σημαντικός παράγοντας στη γνωστική, κοινωνική και συναισθηματική εξέλιξη του μαθητή και σύμφωνα με την θεωρία της γνωστικής ανάπτυξης υποστηρίζεται ότι ο τρόπος που οι μαθητές νιώθουν για τους συνομηλίκους τους, καθορίζει και τον τρόπο που βλέπουν τον εαυτό τους (Vasta et al., 2005).

2.4. Χαρακτηριστικά των Ειδικών Παιδαγωγών με υψηλή αυτοεκτίμηση

Σύμφωνα με την τρέχουσα βιβλιογραφία τα άτομα που διαθέτουν υψηλή αυτοεκτίμηση είναι περισσότερο δημιουργικά, ικανά, παραγωγικά και αναπτύσσουν καλύτερες διαπροσωπικές σχέσεις (Παπάνης, 2011). Από την βιβλιογραφική ανασκόπηση προκύπτει ότι η αυτοεκτίμηση ενδυναμώνει όλες τις πλευρές της ζωής, αφού δίνει τη δυνατότητα στα άτομα να έχουν αυξημένη προσωπική παραγωγικότητα και ικανοποιητικές διαπροσωπικές σχέσεις. Τα άτομα με υψηλή αυτοεκτίμηση είναι προφανές ότι διαθέτουν θετικά συναισθήματα για τον εαυτό τους, θέτουν εύκολα στόχους και σε περίπτωση αποτυχίας διαθέτουν την κατάλληλη ωριμότητα, για να την διαχειριστούν και να οδηγηθούν σε αποτελεσματικές λύσεις. Από τα παραπάνω γνωρίσματα που δόθηκαν προκύπτει το συμπέρασμα ότι τα άτομα με υψηλή αυτοεκτίμηση διακατέχονται από το αίσθημα της χαράς, της ψυχικής υγείας και της αγάπης (Abdel-Khalek, 2016).

Να σημειωθεί ότι η υψηλή αυτοεκτίμηση είναι κάτι που κερδίζεται και δεν αποτελεί εγγενές χαρακτηριστικό στο άτομο. Να προστεθεί ότι είναι πιο ευτυχισμένα τα άτομα από εκείνους με φτωχή αυτοεκτίμηση και διαθέτουν ισχυρότερους μηχανισμούς, για να αντιμετωπίζουν περιβαλλοντικές αγχώδεις καταστάσεις και να τις ξεπερνούν ευκολότερα (Παπάνης, 2007). Τους χαρακτηρίζει δηλαδή ο μεγάλος βαθμός αυτογνωσίας, αυτοαντίληψης, είναι αυθόρμητα άτομα και μπορούν να θέτουν τα όρια τους, να σχεδιάζουν με αισιοδοξία το μέλλον και να θέτουν υψηλούς στόχους χωρίς να απελίζονται (Παπάνης, 2011).

Σύμφωνα με τον Abdel-Khalek (2016) τα άτομα με υψηλή αυτοεκτίμηση έχουν την δυνατότητα να αυτορρυθμίζουν τη συμπεριφορά τους, να αισθάνονται υπεύθυνα για τις πράξεις τους και να προσαρμόζονται σε προσωπικό και σε κοινωνικό επίπεδο. Χαρακτηριστικό γνώρισμα των ατόμων αυτών είναι και ο αλτρουισμός, αφού ο καθένας αναλαμβάνει την ευθύνη των πράξεων του και όχι άλλων ανθρώπων, για να κερδίζουν την εύνοια άλλων και να φαίνονται σωτήρες (Παπάνης, 2011).

Στο σχολικό περιβάλλον έχει παρατηρηθεί ότι οι μαθητές με υψηλή αυτοεκτίμηση αισθάνονται καλά τόσο με τον εαυτό τους όσο και με την απόδοσή τους και συμπεριφέρονται διαφορετικά από τους μαθητές με χαμηλή αυτοεκτίμηση. Επομένως, βλέπουν τον εαυτό τους ρεαλιστικά και αποδέχονται για τον εαυτό τους ότι «είναι εντάξει». Ένας μαθητής με θετικές προσδοκίες για τον εαυτό θεωρείται ότι έχει υψηλή αυτοεκτίμηση, καθώς η αυτοεκτίμηση του συνδέεται σε μεγάλο βαθμό με τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα. Τέλος, οι μαθητές αυτοί είναι φανερό ότι έχουν έναν ευρύτερο κύκλο φίλων καθώς είναι δυνατό γι' αυτούς να σχετίζονται με άλλους και να τα πάνε καλά με τους περισσότερους μαθητές της τάξης (Cvencek, 2017).

2.5 Χαρακτηριστικά των Ειδικών Παιδαγωγών με χαμηλή αυτοεκτίμηση

Τα άτομα με χαμηλή αυτοεκτίμηση διακατέχονται από αισθήματα ανεπάρκειας, θεωρούν τον εαυτό τους ανάξιο της προσοχής, επαναπαύονται σε μια κατάσταση και δεν επιθυμούν να την αλλάξουν είτε από έλλειψη πραγματικής θέλησης είτε επειδή δεν θέλουν να διατηρήσουν αυτή την κατάσταση (Παπάνης, 2011). Η έννοια της αυτοεκτίμησης είναι άμεσα συνδεδεμένη με τις διαφορές που προκύπτουν από την αποτίμηση της αυτοεικόνας και του ιδεατού εαυτού. Η μειωμένη αυτοεικόνα έχει ως αποτέλεσμα το άτομο να έρχεται αντιμέτωπο με δυσκολίες στην προσπάθειά του να διαμορφώσει τον ιδανικό εαυτό και έτσι η αυτοεκτίμησή του να βρεθεί σε χαμηλά επίπεδα (Παπανικολάου κ. συν., 2014). Χαρακτηριστικό γνώρισμα αυτών των ατόμων είναι ο φόβος, η μοναξιά, καθώς τα άτομα δυσκολεύονται να κοινωνικοποιηθούν και η αδιαλλαξία στις διαπροσωπικές σχέσεις είναι συχνό φαινόμενο. Επιπλέον, η αντικοινωνική συμπεριφορά και η ανασφάλεια κατευθύνει το άτομο σε οριακές αντιδράσεις, όπως η επιθετικότητα, διάφορα προβλήματα υγείας και η κοινωνική φοβία (Ζάρρα, 2009). Την παραπάνω άποψη υποστηρίζει και ο Abdel-Khalek (2016), καθώς τονίζει ότι τα άτομα με χαμηλή αυτοεκτίμηση τις περισσότερες φορές νιώθουν έντονα το αίσθημα κατωτερότητας, την συναισθηματική αστάθεια και συχνά βρίσκονται στα πρόθυρα της κατάθλιψης. Πολλές φορές μάλιστα παρουσιάζουν κάποια

χαρακτηριστικά, όπως είναι ντροπαλοί, διακατέχονται από το αίσθημα του φόβου και της αποτυχίας, για αυτό τον λόγο δεν αναλαμβάνουν ρίσκα, για να μην υπάρξει ενδεχόμενο αποτυχίας και αισθάνονται ανάξιοι και ανεπαρκείς (Σιακαντάρη, 2011).

Στο σχολικό περιβάλλον, οι μαθητές με χαμηλή αυτοεκτίμηση διακρίνονται από υπέρμετρο άγχος και έλλειψη συνεργασίας με τους υπόλοιπους συμμαθητές. Να αναφερθεί ότι οι μαθητές αυτοί δύσκολα συνεργάζονται, βλέπουν με αρκετή καχυποψία τόσο τους εκπαιδευτικούς όσο και τους συνομηλίκους, καθώς χρειάζεται ιδιαίτερη προσπάθεια, για να κερδίσουν την εμπιστοσύνη τους.

Τέλος, η συναισθηματική νοημοσύνη, τα επικοινωνιακά προβλήματα, η μειωμένη αυτοαντίληψη αποτελούν κύρια χαρακτηριστικά των ατόμων με χαμηλή αυτοεκτίμηση (Παπάνης, 2011).

2.6 Η σημασία της αυτοεκτίμησης

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία η αυτοεκτίμηση αντιπροσωπεύει τη συναισθηματική πλευρά του εαυτού και αποτελεί τη σφαιρική άποψη που έχει κάποιος για την αξία του ως άτομο. Η αυτοεκτίμηση διαμορφώνεται από νωρίς στην ζωή του παιδιού και συνεχίζεται σε όλη την διάρκειά της. Επιπλέον, σημαντικό ρόλο για την επίτευξη της αυτοεκτίμησης κατέχει το οικογενειακό περιβάλλον, το σχολείο και η σχολική κοινότητα, που καθορίζει τα κριτήρια σύγκρισης, σύμφωνα με τα οποία το παιδί θα προσδιορίσει την αυτοεκτίμησή του και την αποδοχή του ως άτομο (Γιαννέλλος, 2010). Στην πραγματικότητα είναι η συνειδητή αποδοχή της αξίας και της σημαντικότητας και ο γενικότερος σεβασμός που οφείλει να έχει το άτομο προς τον εαυτό του. Παράλληλα, θα μπορούσε να αντιπροσωπεύει και την αναγκαιότητα το άτομο να είναι υπεύθυνο για τον εαυτό του αλλά και να συμπεριφέρεται υπεύθυνα στους άλλους γύρω του (Σίμου, 2008). Σύμφωνα με την Μάρτα (2009), η αυτοεκτίμηση αποτελεί το πηλίκο των επιτυχιών του ατόμου προς τις επιδιώξεις, τις φιλοδοξίες ή τις προθέσεις του, καθώς δεν στηρίζεται σε καταστάσεις ή επιτεύγματα. Επομένως, αποτελεί ένα από τα κύρια χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του ατόμου, αφού η γνώμη που

διαμορφώνει ένα άτομο για τον εαυτό του δεν αλλάζει με την πάροδο του χρόνου και διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της συμπεριφοράς του και στις επιλογές που θα κάνει μετέπειτα (Παπάνης, 2011).

Η αληθινή αυτοεκτίμηση λέει πως «είμαι αρκετά καλός, ακόμα και όταν κάνω λάθη, ακόμα και όταν τα επιτεύγματα μου είναι μικρά. Ένα άτομο εκτιμά την αξία του εαυτού του, ακόμα κι όταν οι άλλοι δεν κάνουν κάτι τέτοιο. Όταν ένα άτομο πιστεύει και νιώθει ότι διαθέτει εσωτερική, έμφυτη αξία η οποία δεν εξαρτάται από τρόπους συμπεριφοράς ή εξωτερικές περιστάσεις. Άρα, η αυτοεκτίμηση είναι το να πιστεύεις χωρίς όρους ότι έχεις μεγάλη αξία και να νιώθεις πως αγαπάς τον εαυτό σου χωρίς όρους» (Ball, 2000, .σ.25). Η συνολική εκτίμηση του ατόμου επηρεάζεται συνήθως από το ιδανικό του «εγώ», έτσι η αυτοεκτίμηση ενός ανθρώπου εξαρτάται από μια σειρά θετικά χαρακτηριστικά, γεγονότα και καταστάσεις, αλλά και από την αξία που αποδίδεται σ' αυτά (Brown & Lavinson, 2011).

Όσο μεγαλώνει το άτομο, αυξάνει τις εμπειρίες του, τις κοινωνικές του επαφές και τις προσδοκίες του. Έτσι, η αυτοεκτίμηση αρχίζει να επηρεάζει την συμπεριφορά του, καθώς προσπαθεί να διατηρήσει την αίσθηση της αυτοαξίας ενάντια στα προβλήματα που έχει να αντιμετωπίσει και τις εμπειρίες της ζωής. Τέλος, θετική ή αρνητική αυτοεκτίμηση, δεν είναι έμφυτη στο άτομο, αλλά είναι προϊόν της μακρόχρονης εξέλιξης του ατόμου και της αλληλεπίδρασης διαφόρων εγγενών και εξωγενών παραγόντων (Σούλης & Χριστοδούλου, 2011).

2.7 Η αυτοεκτίμηση των Εκπαιδευτικών

Η αυτοεκτίμηση αποτελεί την σφαιρική άποψη που έχει το άτομο για την αξία του ως οντότητα και εκφράζει μια στάση αποδοχής ή αποδοκιμασίας για τον εαυτό του. Οι παράγοντες πρόβλεψης της αυτοεκτίμησης τοποθετούνται τόσο στο επίπεδο του ατόμου όσο και στο επίπεδο του κοινωνικού του περιγύρου. Ένας από τους πιο ισχυρούς παράγοντες πρόβλεψης της αυτοεκτίμησης του ατόμου είναι οι αυτοαντιλήψεις στους επιμέρους τομείς της ζωής τους. Πιο συγκεκριμένα, για τους εκπαιδευτικούς οι ερευνητές έχουν εντοπίσει και τομείς, όπως είναι η διοικητική-οργανωτική ικανότητα, οι σχέσεις με τους μαθητές και οι σχέσεις με τους γονείς των μαθητών τους (Chan, Chan, Cheung, Ngan, & Yeung, 1992. Roche & Marsh, 2000. Thomson & Handley, 1990. Villa & Calvete, 2001). Έχει διαπιστωθεί ότι η αυτοεκτίμηση των εκπαιδευτικών κατέχει σημαντικό ρόλο και στην αυτοεκτίμηση των ίδιων των μαθητών. Για αυτό και η αυτοεκτίμηση των εκπαιδευτικών αποτελεί κυρίαρχο παράγοντα, όχι μόνο για το ψυχολογικό ευ ζην των ίδιων των εκπαιδευτικών, αλλά και για την προαγωγή της θετικής ανάπτυξης των μαθητών τους. Η αποτελεσματικότητα των σχολικών μονάδων οφείλεται στα υψηλά επίπεδα αυτοεκτίμησης τόσο των μαθητών όσο και των εκπαιδευτικών (Young, 1998). Ο εκπαιδευτικός είναι εκ φύσεως μια πηγή επίδρασης στον μαθητή, καθώς με τη διδασκαλία του και μόνο την εκπέμπει προς τον μαθητή, ακόμα και προς αυτόν με τον οποίο δεν ασχολείται συνειδητά μαζί του.

Παρόλα αυτά ο εκπαιδευτικός δεν είναι μόνο μια απλή πηγή πληροφόρησης και ένα όργανο ελέγχου της μαθησιακής και κοινωνικής συμπεριφοράς του μαθητή, αλλά παράγοντας δημιουργίας θετικού ψυχολογικού κλίματος μέσα στην τάξη που τον βοηθά να κατανοήσει καλύτερα τον εαυτό του και να δώσει νόημα στον κοινωνικό και τον φυσικό κόσμο που τον περιβάλλει (Ματσαγγούρας, 2000). Η συμβολή όμως του εκπαιδευτικού μπορεί να θεωρηθεί αρκετά ουσιαστική και σημαντική, μόνο όταν ο ίδιος ο εκπαιδευτικός διαθέτει ένα υψηλό επίπεδο αυτοεκτίμησης, όπου θέτει σε δεύτερη μοίρα τις δικές του απαιτήσεις για προσωπική και κοινωνική

αναγνώριση βάζοντας τις ανάγκες των μαθητών ως κύρια προτεραιότητα (Μακρή-Μπότσαρη, 2001).

Αρκετές θεωρητικές προσεγγίσεις και εμπειρικά δεδομένα στηρίζουν την άποψη ότι η υψηλή αυτοεκτίμηση των εκπαιδευτικών και η άμεση αλληλεπίδρασή τους με τα παιδιά φαίνεται να οδηγεί στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των μαθητών τους και επιφέρει θετικά αποτελέσματα στη μαθησιακή διαδικασία (Mbuna, 2016). Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί με χαμηλή αυτοεκτίμηση χρησιμοποιούν τη δασκαλοκεντρική διδασκαλία και δεν διαθέτουν την κατάλληλη επιμονή, για να καθοδηγήσουν τους μαθητές τους. Επίσης, στο πλαίσιο του διδασκαλικού ρόλου η έλλειψη ανατροφοδότησης αποτελεί συχνό φαινόμενο, καθώς ο εκπαιδευτικός φαίνεται να υιοθετεί το παθητικό μοντέλο διδασκαλίας. Επιπρόσθετα, οι φιλικές σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών δεν αναπτύσσονται εύκολα, καθώς ο ίδιος δείχνει να μην διακατέχεται από το αίσθημα της ενσυναίσθησης και κατανόησης (Σίμου & Παπάνης, 2007). Συχνά επικρατεί η άποψη ότι μπορεί να χαθεί το κύρος και η ανωτερότητά τους απέναντι στα μάτια των μαθητών τους, με αποτέλεσμα να εστιάζουν περισσότερο στις αδυναμίες τους και έτσι οι μαθητές να αναπτύσσουν αρνητικά συναισθήματα για τους εαυτούς τους και χαμηλότερη αυτοεκτίμηση. Αδιαμφισβήτητα, οι δύο ομάδες εκπαιδευτικών που αναφέρθηκαν διαφέρουν όχι μόνο ως προς την συμπεριφορά, αλλά και στον τρόπο επικοινωνίας. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί με υψηλή αυτοεκτίμηση χρησιμοποιούν διάφορα μέσα επικοινωνίας και μέσα από την διδασκαλία τους ο μαθητής αποκτά ενεργό ρόλο.

Η μαθητοκεντρική διδασκαλία που εφαρμόζουν στηρίζεται στον διάλογο, καθώς διαθέτουν την ικανότητα να παρακινούν τους μαθητές και να κρατούν αμείωτο το ενδιαφέρον τους (Glutova & Wilhelm, 2014). Παράλληλα θέτουν ως στόχο την ανεξαρτητοποίηση των μαθητών, τον σεβασμό, καθώς επιτυγχάνεται μια αμοιβαία εμπιστοσύνη και οι μαθητές αναπτύσσουν θετικά συναισθήματα προς τους δασκάλους τους (Σίμου & Παπάνης, 2007).

Το εργασιακό στρες των εκπαιδευτικών μπορεί να προκληθεί όχι μόνο από τους μαθητές, αλλά και από άλλους παράγοντες, καθώς έρχονται να αντιμετωπίσουν και άλλα άτομα, όπως τους γονείς, τους συναδέλφους και τον διευθυντή του σχολείου. Επομένως, υπάρχουν και άλλοι λόγοι, οι οποίοι

μπορούν να θεωρηθούν υπαίτιοι για τη διαμόρφωση της χαμηλής αυτοεκτίμησης των εκπαιδευτικών και οι λόγοι αυτοί είναι τα συναισθήματα απομόνωσης, η ανασφάλεια που πλήττει τον εκπαιδευτικό σε οικονομικό κυρίως επίπεδο, η έλλειψη ενδιαφέροντος και κινήτρων των μαθητών, η έλλειψη συνεργασίας με τους γονείς των μαθητών, ο ανταγωνισμός, αλλά και οι συγκρούσεις που μπορεί να δημιουργηθούν ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, η έλλειψη σημαντικών στόχων, οι μειωμένες ευκαιρίες επιμόρφωσης, μετεκπαίδευσης, η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών από τον διευθυντή του σχολείου, η έλλειψη προοπτικών επαγγελματικής εξέλιξης, η έλλειψη ενός περιβάλλοντος φροντίδας και περιποίησης (Μούζουρα, 2005). Οι παραπάνω λόγοι μπορούν να επηρεάσουν τους εκπαιδευτικούς και να καθορίσουν σε σημαντικό βαθμό την διαμόρφωση της υψηλής ή χαμηλής αυτοεκτίμησης.

Τα ερευνητικά δεδομένα φανερώνουν ότι η αυτοεκτίμηση έχει βρεθεί να σχετίζεται με το στρες και την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί με χαμηλή αυτοεκτίμηση τείνουν να είναι πιο ευάλωτοι στο στρες από ό, τι οι εκπαιδευτικοί με υψηλή αυτοεκτίμηση. Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί με υψηλή αυτοεκτίμηση μπορούν να διαχειρίζονται τα στρεσογόνα γεγονότα με πιο αποτελεσματικό τρόπο (Adams, 1999. Byrne, 1992. Farber, 1991). Αναμφίβολα, η εργασιακή αυτοεκτίμηση κατέχει κυρίαρχο ρόλο στη ζωή ενός ατόμου και μπορεί να επηρεάζει και άλλες πτυχές της προσωπικότητάς του και του χαρακτήρα του (Παπάνης, 2011). Η αυτοεκτίμηση είναι άμεσα συνδεδεμένη με την αυτοαντίληψη και την αυτοεικόνα, καθώς, εάν οι εκπαιδευτικοί δεν γνωρίζουν τους εαυτούς τους και δεν αξιολογούν ορθά, τότε θα έρθουν αντιμέτωποι με την επαγγελματική τους εξέλιξη και καριέρα (Mbuva, 2016).

Τέλος, η ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης αποτελεί κύριο στόχο της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης σε πολλές χώρες του ανεπτυγμένου κόσμου (Lovette, 1996. Smith&Ross, 2001. Tickey, 2002). Στην παρούσα εργασία θα μελετηθεί η έννοια της αυτοεκτίμησης σε συνδυασμό και με άλλους παράγοντες. Το εργασιακό περιβάλλον τόσο του ειδικού παιδαγωγού όσο και του εκπαιδευτικού γενικής αγωγής μπορεί να επηρεάσει την αυτοεκτίμησή του και να του προκαλέσει στρες, άγχος και τελικά εξάντληση. Η παραπάνω άποψη άπτεται συζήτησης και έρευνας και αξίζει να αναλυθεί εκτενέστερα περαιτέρω.

3.1 Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση

Η ειδική εκπαίδευση αποτέλεσε στην Ελλάδα έναν εξειδικευμένο τομέα του εκπαιδευτικού συστήματος, με απώτερο στόχο την ανάπτυξη ειδικών μεθόδων για την άμεση επίλυση εκπαιδευτικών και διδακτικών προβλημάτων των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες –αναπηρία. Η ειδική αγωγή αποτελεί μια ευρεία επιστημονική περιοχή που μελετάται από διαφορετικές οπτικές και διαφορετικές επιστήμες (Παπαδημητρίου, 2008). Ο κλάδος αυτός έχει εξελιχθεί κατά την διάρκεια του περασμένου μισού αιώνα. Αρχικά, σημειώθηκε μια έντονη μεταβολή από την κατ' οίκον εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, στην εκπαίδευσή τους σε σχολικές μονάδες και σε καταρτισμένα σχολεία υποστήριξης, με στόχο να μην αποκλείονται και να μην περιθωριοποιούνται οι μαθητές από το όλον (Bronwell, Sindelar, Kieley & Danielson, 2010· Shepard, Fowler, McCormick, Wilson & Morgan, 2016).

Πέρα από την συμβολή διαφόρων επιστημονικών κλάδων, πρόκειται παράλληλα για μια πολυδιάστατη κίνηση που θέτει ως στόχο και ως προτεραιότητα όχι μόνο τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες-αναπηρία, αλλά όλους τους μαθητές (Τζουριάδου, 1995). Να αναφερθεί ότι η μελέτη της ιστορίας της ειδικής αγωγής στην Ελλάδα, είναι στην ουσία μία μελέτη της ιστορίας των κοινωνικών αλλαγών και των επιπτώσεων αυτών στις στάσεις, την αντιμετώπιση, την εκπαίδευση και την κοινωνική συμμετοχή των ανθρώπων που αποκλίνουν από το φυσιολογικό (Λαμπροπούλου & Παντελιάδου, 2000).

Κάνοντας μια σύντομη ιστορική αναδρομή και σύμφωνα με τα όσα καταθέτει ο Στασινός (1991), ο θεσμός της ειδικής εκπαίδευσης ή ειδικής αγωγής άρχισε να γίνεται πραγματικότητα στη χώρα μας από τα πρώτα χρόνια της μεταπολίτευσης. Η οριακή αφετηρία, ωστόσο, του θεσμού εκτείνεται ως τις αρχές του 20^{ου} αιώνα και συμπυκνώνεται σε μία σειρά από πρωτοβουλίες, κυρίως του ιδιωτικού τομέα, που αρχικά υλοποιήθηκαν σε ασυλικής μορφής ιδρύματα και στη συνέχεια με την κρατική παρέμβαση μετουσιώθηκαν σε ειδικές σχολικές δομές. Η πρώτη προσπάθεια έγινε το 1939, από την Ρόζα Ιμβριώτη, η οποία διατύπωσε τον

πρώτο ορισμό για την Ειδική Αγωγή στην Ελλάδα, εισάγοντας τον όρο «Θεραπευτική Αγωγή». Μέσα από τη «Θεραπευτική Αγωγή» προτεραιότητά της και απώτερος στόχος της ήταν η μόρφωση, η διδασκαλία και η πρόνοια όλων των μαθητών που η σωματική και η ψυχική τους εξέλιξη εμποδίζεται από ατομικούς και κοινωνικούς παράγοντες (Ιμβριώτη, 1939). Η ίδια εμπλουτίζει την προσέγγιση της με παιδαγωγικές αντιλήψεις για τη «μεταρρυθμιστική παιδαγωγική», τη «παιδοκεντρική παιδαγωγική», το «λαϊκό σχολείο», το «σχολείο εργασίας» και το «νέο σχολείο». Σταδιακά ο όρος «Θεραπευτική Αγωγή» υποχωρεί, για να δώσει τη θέση του στον όρο «Ειδική Αγωγή», που γίνεται «εξειδικευτική βοήθεια και βοήθεια ζωής».

Σκόπιμο θα ήταν να αποσαφηνιστεί η έννοια του όρου «Ειδική Αγωγή», καθώς κατά καιρούς έχουν γίνει διάφορες προσπάθειες ορισμού της έννοιας από άτομα που βρίσκονται στην εκπαίδευση και ασχολούνται με άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες – αναπηρία, αλλά και με διαφορετικά κάθε φορά κριτήρια από την εκάστοτε εκπαιδευτική πολιτική της χώρας. Με βάση το άρθρο 1 του Νόμου. 3699/2008, η «Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση» ορίζεται σήμερα ως «το σύνολο των παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών στους μαθητές με αναπηρία και διαπιστωμένες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η πολιτεία δεσμεύεται να κατοχυρώνει και να αναβαθμίζει διαρκώς τον υποχρεωτικό χαρακτήρα της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης ως αναπόσπαστο μέρος της υποχρεωτικής και δωρεάν δημόσιας παιδείας και να μεριμνά για την παροχή δωρεάν δημόσιας αγωγής και εκπαίδευσης στους αναπήρους όλων των ηλικιών και για όλα τα στάδια και τις εκπαιδευτικές βαθμίδες».

Να σημειωθεί ότι παλαιότερα είχαν ψηφιστεί και άλλοι νόμοι για την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση. Για την εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία ο πρώτος νόμος που ψηφίστηκε ήταν ο Ν.1143/1981 και συναντάται ο όρος «αποκλίνοντα του φυσιολογικού», βασισμένος στο ιατρικό μοντέλο της αναπηρίας. Έπειτα, ο χαρακτηρισμός «άτομα με ειδικές ανάγκες» εμφανίζεται στον Νόμο 1566/1985, υπογραμμίζοντας την αναγκαιότητα της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης. Ο πιο ολοκληρωμένος ορισμός δόθηκε στον Νόμο 2817/2000, όπου συναντάται ο όρος «άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες», τονίζοντας ακόμα περισσότερο την ανάγκη για μια ειδική εκπαίδευση. Με βάση τον Νόμο αυτό, «άτομα με ειδικές ανάγκες» θεωρούνται «τα άτομα που έχουν σημαντική

δυσκολία μάθησης και προσαρμογής, εξαιτίας σωματικών, διανοητικών, ψυχολογικών, συναισθηματικών και κοινωνικών ιδιαιτεροτήτων» (Σούλης, 2008, σ.35).

Αναμφίβολα, τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες – αναπηρία έχουν ανάγκη να είναι παραγωγικά, ανεξάρτητα, να συμμετέχουν ενεργά στην κοινωνία, και να δημιουργούν ένα κλίμα εμπιστοσύνης μεταξύ τους (Vignes et al., 2009). Από τη δεκαετία του '90 έως σήμερα, η κατάσταση στην Ειδική Εκπαίδευση άλλαξε ριζικά και η έμφαση βρίσκεται πλέον στη λεγόμενη συμπεριληπτική ή ολική εκπαίδευση (Inclusive Education) για μια ισότιμη συμμετοχή όλων των μαθητών στο σύνολο των δραστηριοτήτων του σχολείου. Μια τέτοια δράση τονίζει την ισότιμη συμμετοχή των παιδιών, προκειμένου να υπάρξουν μαθησιακά αποτελέσματα και προϋποθέσεις για μια ολοκληρωμένη κοινωνική ανάπτυξη. Αυτό μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσα από ευέλικτες μεταρρυθμιστικές πολιτικές που απευθύνονται στο σύνολο των μαθητών της τάξης, αλλά και στο σύνολο των προγραμματιζόμενων δραστηριοτήτων του σχολείου (Στασινός, 2016). Θεωρήθηκε λοιπόν ότι η συνεκπαίδευση και η δόμηση ενός «Σχολείου για Όλους», «θα εξασφάλιζε την ενίσχυση της κοινωνικής συνοχής, προκειμένου να αντισταθμιστούν οι αρνητικές επιπτώσεις της παγκοσμιοποίησης» (Σούλης, 2008, σ.24). Η αντίληψη της σχολικής ενσωμάτωσης και της εντατικοποίησης της εφαρμογής της τίθεται ως απαραίτητος όρος για τον εκσυγχρονισμό της ειδικής αγωγής (Χρηστάκης, 2011).

Όπως υποστηρίζουν οι Αργυρόπουλος και Παντελιάδου (2011) *«Υστερα από αιώνες αποκλεισμού, καταπίεσης και συστηματικής παραβίασης των ατομικών και κοινωνικών τους δικαιωμάτων στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, οι μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έχουν καταφέρει τις τελευταίες δεκαετίες να αναγνωριστούν θεσμικά και να αποκτήσουν πρόσβαση σε ισότιμη και κατάλληλη εκπαίδευση μέσα από την οργανωμένη ειδική αγωγή. Όμως, «η θεσμική κατοχύρωση των δικαιωμάτων τους μέσα από την ειδική αγωγή δεν εξασφάλισε και στην πράξη την παροχή κατάλληλης και ποιοτικής εκπαίδευσης, η οποία και παραμένει το ζητούμενο στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα»* (σ.13).

Εν κατακλείδι, σήμερα αδήριτη ανάγκη είναι όλες οι δημόσιες σχολικές μονάδες να θέτουν ως στόχο να εξυπηρετήσουν τις εκπαιδευτικές ανάγκες όλων των μαθητών με απώτερο σκοπό την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών με και δίχως αναπηρία (Alderson, 2018). Παράλληλα, η δόμηση ενός

«Σχολείου για Όλους» να στοχεύει στην μείωση του στίγματος, στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των μαθητών και στην αποδοχή της διαφορετικότητας (Zanolini et al., 2017).

3.2 Ο ρόλος του Ειδικού Παιδαγωγού και οι παράγοντες που επηρεάζουν το έργο του

Κυρίαρχη θέση στην εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες –αναπηρία κατέχει ο ειδικός παιδαγωγός. Ο εκπαιδευτικός διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην διεκπεραίωση του διδακτικού έργου και η δράση του μέσα σε αυτό το πλαίσιο είναι πολύπλοκη και πολυδιάστατη (Lewis, 2001). Ο ρόλος του ειδικού παιδαγωγού εστιάζει στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων των μαθητών, στη συμμετοχή του στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο, αλλά και στη διαμόρφωση της ολόπλευρης προσωπικότητας του μαθητή. Οι αρμοδιότητές του κάθε φορά ποικίλουν, καθώς ο ίδιος κατέχει ρόλο παιδαγωγικό, υποστηρικτικό και συμβουλευτικό για μαθητές που το έχουν ανάγκη. Ο ειδικός παιδαγωγός εργάζεται με μαθητές, οι οποίοι έχουν ένα ευρύ φάσμα μαθησιακών, ψυχικών, συναισθηματικών και σωματικών αναπηριών. Ειδικότερα, οι πιο συνηθισμένες μορφές ειδικής εκπαιδευτικής ανάγκης-αναπηρίας που απασχολούν τους ειδικούς παιδαγωγούς είναι οι μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, η Νοητική Αναπηρία τα Προβλήματα Λόγου και Ομιλίας, η Κινητική/Σωματική Αναπηρία, η Ακουστική Αναπηρία (βαρήκοοι/κωφοί), η Οπτική Αναπηρία (μερικώς βλέποντες/τυφλοί), η ΔΕΠ-Υ (Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητα), οι ΔΑΦ (Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος-Αυτισμός), οι Ψυχικές Διαταραχές, οι Χρόνιες Παθήσεις και οι Πολλαπλές Αναπηρίες.

Να τονιστεί ότι ο ειδικός παιδαγωγός προσαρμόζει τα μαθήματα γενικής εκπαίδευσης και επικεντρώνεται στα κύρια μαθήματα, όπως είναι η ανάγνωση, η γραφή, τα μαθηματικά, σε μαθητές με ήπια, αλλά και με βαριά αναπηρία. Παράλληλα, είναι υπεύθυνος για την καλλιέργεια σημαντικών δεξιοτήτων, όπως επικοινωνιακές δεξιότητες ή τεχνικές γραμματισμού (Υπουργείο Παιδείας των ΗΠΑ, Γραφείο Προγραμματισμού, Αξιολόγησης και Ανάπτυξης Πολιτικής, 2010).

Λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαιτερότητες κάθε μαθητή ο εκπαιδευτικός ξεκινάει από τη διάγνωση και μετέπειτα προχωράει στην εφαρμογή του

κατάλληλου προγράμματος παρέμβασης με στόχο να αντιμετωπίσει τις δυσκολίες του κάθε μαθητή. Η παρέμβαση που πραγματοποιεί ο εκπαιδευτικός προσαρμόζεται στην ανάγκη του μαθητή και μόνο όταν επιτευχθεί ο στόχος που έχει θέσει για την απαιτούμενη δεξιότητα, προχωράει στον επόμενο στόχο.

Αξίζει να σημειωθεί ότι σήμερα η εκπαίδευση θεωρείται αποτελεσματική μόνο εφόσον ανταποκρίνεται στο δικαίωμα της επιλογής και της λήψης αποφάσεων, καθώς και της διατήρησης της αυτονομίας τού ατόμου με αναπηρία. Για την πετυχημένη διδασκαλία σημαντική παράμετρος θεωρείται η εμπιστοσύνη που αναπτύσσεται απέναντι στον εκπαιδευτικό. Πρόκειται για μια εμπιστοσύνη που μπορεί εύκολα ο εκπαιδευτικός να κερδίσει εξαιτίας της αυξημένης ανάγκης του ατόμου με αναπηρία για καθοδήγηση. Απαιτείται διαρκώς να την ενδυναμώνει (Soulis & Kessler-Kakoulidis, 2020. 123· Volmer, 2019 όπως αναφ. στο Σούλης, 2020 : 168).

Ο ρόλος του ειδικού παιδαγωγού είναι σημαντικός, γιατί διευκολύνει το άτομο με αναπηρία να γνωρίσει το περιβάλλον του και να κατακτήσει τα αντικείμενα. Ο εκπαιδευτικός μεταβιβάζει πολιτισμικά στοιχεία, κανόνες, αξίες, πρακτικές, αντιλήψεις και στάσεις, ώστε το άτομο με αναπηρία εσωτερικεύοντάς τα σταδιακά αναπτύσσεται περαιτέρω τόσο κοινωνικά όσο και γνωστικά (Woodcock & Hardy, 2017 όπως αναφ. στο Σούλης, 2020 :169). Πρόκειται για μια σχέση αλληλεπίδρασης που αναπτύσσεται ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και στο άτομο με αναπηρία. Με αυτό τον τρόπο διευκολύνεται η κατάκτηση της γνώσης, επιτυγχάνεται μεγαλύτερη πρόοδος σχετικά με τις ακαδημαϊκές του ικανότητες και αναπτύσσει το άτομο αυτό μια περισσότερο προσαρμοστική συμπεριφορά τόσο στα σχολικά πλαίσια όσο και στα κοινωνικά δρώμενα (Woodcock & Hardy, 2017· Desse-montet. Bless. & Morin. 2012 όπως αναφ. στο Σούλης, 2020 :171).

Σύμφωνα με την Υπουργική Απόφαση Φ.353.1/324/105657/Δ1 : Οι ειδικοί παιδαγωγοί που εργάζονται σε ΣΜΕΑΕ πρέπει να οργανώνουν το εξατομικευμένο αναλυτικό πρόγραμμα για το κάθε μαθητή και να το υλοποιούν, σε συνεργασία με το Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό (Ε.Ε.Π).

Οι εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής που διδάσκουν στο γενικό σχολείο έχουν συνήθως ειδικές σπουδές, μεταπτυχιακές ή μετεκπαίδευση στην Ειδική Αγωγή ή σχετική προϋπηρεσία και αναλαμβάνουν ως κύριο καθήκον, βάσει του Ν.2817/2000, τη στήριξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και από γειτονικές σχολικές μονάδες. Επίσης, ο εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής στηρίζει

τον εκπαιδευτικό της τάξης και την οικογένεια με συμβουλευτικές κατευθύνσεις. Οφείλουν να έχουν συνεργασία με τους γονείς των μαθητών, καθώς είναι ανάγκη να τους ενημερώνουν για τις ενέργειές και τους στόχους που θέτουν σχετικά με την εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες –αναπηρία. Απαραίτητη καθίσταται και η συνεργασία με τους σχολικούς συμβούλους της περιφέρειάς τους και με το προσωπικό του οικείου Κ.Ε.Σ.Υ. Σημαντική είναι η συνεργασία με τον εκπαιδευτικό της τάξης με στόχο να υπάρχει σύνδεση μεταξύ του κοινού και του εξειδικευμένου προγράμματος ως προς το περιεχόμενο και τον τρόπο υλοποίησης, με απώτερο σκοπό την πλήρη ένταξη των μαθητών στο σχολικό περιβάλλον.

Οι ειδικοί παιδαγωγοί οφείλουν να μεριμνούν για την ενημέρωση του ατομικού φακέλου κάθε μαθητή. Ενδεικτικά ο φάκελος μπορεί να περιέχει το οικογενειακό και κοινωνικό ιστορικό του μαθητή, αξιολογήσεις και γνωματεύσεις που σχετίζονται με τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες του μαθητή, αλλά και εισηγήσεις για την κατάρτιση εξειδικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος.

Φοίτηση στη γενική τάξη με παράλληλη στήριξη από εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής, ακόμη και σε μόνιμη και προγραμματισμένη βάση. Οι ειδικοί παιδαγωγοί που εργάζονται ως παράλληλη στήριξη, σύμφωνα με τη Φ.353.1/324/105657/Δ1, οφείλουν να είναι υπεύθυνοι για τις δραστηριότητες της σχολικής ζωής των μαθητών. Παράλληλα, να ενημερώνονται από το διευθυντή του σχολείου σχετικά με το μαθητή και τις ανάγκες του, να οργανώνουν ένα εξατομικευμένο αναλυτικό πρόγραμμα προσαρμοσμένο στις ανάγκες του μαθητή και να αξιολογούν τις επιδόσεις του.

Φοίτηση στο τμήμα ένταξης με δύο διαφορετικούς τύπους προγραμμάτων: α) κοινό και εξειδικευμένο σχεδιασμένο σε συνεργασία με τα Κ.Ε.Σ.Υ έως και 15 ώρες εβδομαδιαίως και β) εξειδικευμένο ομαδικό ή εξατομικευμένο πρόγραμμα διευρυμένου ωραρίου που καθορίζεται με πρόταση από τα Κ.Ε.Σ.Υ (Ν.3699/2008 άρθρο 6).

Οι ειδικοί παιδαγωγοί που παρέχουν εργασία στο σπίτι, οφείλουν να ενημερώνονται τόσο από την οικογένεια όσο και από το σχολείο για το είδος της αναπηρίας που φέρει ο μαθητής, αλλά και για τους λόγους που δεν είναι δυνατή η παρακολούθηση του μαθητή στο σχολείο. Σε αυτή την περίπτωση αναγκαία είναι η συνεργασία του εκπαιδευτικού με τον σχολικό σύμβουλο ειδικής αγωγής, καθώς και με φορείς του προγράμματος θεραπείας του μαθητή.

Επομένως, κύριες αρμοδιότητες του ειδικού παιδαγωγού στις σχολικές μονάδες είναι η διάγνωση, η αξιολόγηση των δυνατοτήτων των μαθητών, ο σχεδιασμός της διδασκαλίας για την πρόοδο τους, η ανάπτυξη και η εφαρμογή εξατομικευμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων (ΕΕΠ), η συνεργασία με τους γονείς και με όσους εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία και η οργάνωση δραστηριοτήτων ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών (Υπουργείο Παιδείας των ΗΠΑ, Γραφείο Προγραμματισμού, Αξιολόγησης και Ανάπτυξης Πολιτικής, 2010).

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, το εργασιακό πεδίο του ειδικού παιδαγωγού αποδεικνύεται ιδιαίτερα ευρύ, καθώς οι αρμοδιότητες και οι υποχρεώσεις του ποικίλουν ανάλογα με τις ανάγκες του μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες-αναπηρία. Ο ειδικός παιδαγωγός εργάζεται σκληρά για την μετατροπή του σχολείου σε σχολείο ένταξης, το οποίο θα στοχεύει στην ισοτιμία όλων των μαθητών. Η άποψη αυτή μπορεί να επιτευχθεί σε δύο επίπεδα, σε επίπεδο στάσεων, αντιλήψεων της σχολικής κοινότητας, με σκοπό να καταρριφθούν οι προκαταλήψεις και τα στερεότυπα, αλλά και σε επίπεδο υλικοτεχνικής υποδομής, με σκοπό οι χώροι του σχολείου να διαθέτουν τον κατάλληλο εξοπλισμό και να είναι λειτουργικοί για την καλύτερη πρόσβαση των μαθητών με και δίχως αναπηρία.

Για να λειτουργήσει, λοιπόν, το εκπαιδευτικό σύστημα στο έργο του ειδικού παιδαγωγού, απαιτούνται δεξιότητες που περιλαμβάνουν εφαρμογή πρακτικών και παρεμβάσεων, επαρκή γνώση της σχετικής νομοθεσίας, κατανόηση της πολλαπλής αναπηρίας των μαθητών, ώστε οι εκπαιδευτικοί να μπορέσουν να συνεισφέρουν κατάλληλα στο έργο τους (Bronwell, Sindelar, Kiely & Danielson, 2010).

Άλλη μια πτυχή του εκπαιδευτικού ρόλου του ειδικού παιδαγωγού είναι και η συμβουλευτική υποστήριξη που παρέχει. Η συμβουλευτική καταγράφεται ως μία από τις βασικές διαστάσεις του εκπαιδευτικού έργου. Η ίδια δεν περιορίζεται μόνο στην αναπαραγωγή, αλλά θέτει ως στόχο την κοινωνική ένταξη, τη δράση του μαθητή, την ολόπλευρη ανάπτυξή του, τη χειραφέτηση και τη πλήρη αυτοπραγμάτωση του ως άτομο (Μπρούζος, 2009). Ο συμβουλευτικός ρόλος του ειδικού παιδαγωγού υποβοηθά στην ισότιμη συμμετοχή των μαθητών και ταυτόχρονα προάγει την αυτογνωσία και την υποστήριξη στο σύνολο των μαθητών (Μπρούζος, 2009). Ο εκπαιδευτικός μπορεί να βοηθήσει συμβουλευτικά τον μαθητή ενισχύοντας τον στον τομέα της γνωστικής, συναισθηματικής και

κοινωνικής μάθησης. Η συμβουλευτική δραστηριότητα που αναλαμβάνει ο ειδικός παιδαγωγός αφορά την επικοινωνία του μαθητή για την πρόοδο του και γενικότερα για τα προβλήματα που αντιμετωπίζει και τον απασχολούν. Στο συμβουλευτικό έργο του εκπαιδευτικού εντάσσεται και ο σχεδιασμός της μετάβασης του μαθητή στις επόμενες βαθμίδες και στην επαγγελματική εκπαίδευση. Επιπλέον, διαχειρίζεται προβλήματα συμπεριφοράς και μεριμνά για τη βελτίωση των σχέσεων των μαθητών με αναπηρία και των συνομηλίκων τους (Wasburn – Moses, 2005) . Ο συμβουλευτής εκπαιδευτικός αναλαμβάνει την αξιολόγηση του προγράμματος με τις ανάλογες υπηρεσίες, οι οποίες καταρτίζονται από ειδικούς, όπως ψυχολόγοι και κοινωνικοί λειτουργοί. Οι ειδικοί παιδαγωγοί μέσω του συμβουλευτικού ρόλου αποτελούν έναν από τους βασικότερους παράγοντες για την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης του μαθητή. Η αυτοεκτίμηση επιδρά σε πολύ μεγάλο βαθμό στην ανάπτυξη των μαθητών και επιφέρει θετικά αποτελέσματα τόσο στην κοινωνική τους συμπεριφορά όσο και στο επίπεδο της μάθησης (Μπρούζος, 2009).

Σε αρχικό στάδιο παρέμβασης ο εκπαιδευτικός μπορεί να αναλαμβάνει συμβουλευτικό ρόλο, καθώς ο ίδιος έρχεται σε άμεση επικοινωνία με τους μαθητές και θα είναι αυτός που θα παρέχει ουσιαστική βοήθεια και κατάλληλη υποστήριξη για την κάλυψη αναγκών των μαθητών. Με αυτό τον τρόπο ο μαθητής θα μπορεί να αντιμετωπίσει τις δυσκολίες που αφορούν τα μαθήματα, την επικοινωνία, τις διαπροσωπικές σχέσεις, τις εσωτερικές συγκρούσεις και τις αποφάσεις που καλείται να πάρει για τον ίδιο (Μαλικιώση– Λοΐζου, 2002). Πιο συγκεκριμένα, ο ρόλος του ειδικού παιδαγωγού είναι να βοηθήσει το άτομο με αναπηρία, με στόχο να κατακτήσει την αυτονομία, να ενταχθεί με λειτουργικό τρόπο στο κοινωνικό πλαίσιο, να καλλιεργήσει το αυτοσυναισθήμα και τις διαπροσωπικές σχέσεις με τους συνομηλίκους. Μέσα από τους στόχους που θέτονται επιτυγχάνεται η διάγνωση μιας προβληματικής κατάστασης που μπορεί να βιώνει το άτομο με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες- αναπηρία και σε αυτή την περίπτωση ο ρόλος του ειδικού παιδαγωγού είναι αρκετά βοηθητικός, μιας και στηρίζει συναισθηματικά και κοινωνικά το άτομο, αναζητά τα αίτια και συλλέγει πληροφορίες για το προφίλ του ατόμου, με σκοπό να σχεδιάσει και να εφαρμόσει τις κατάλληλες παρεμβάσεις (Συριοπούλου- Δέλλη, 2005).

Καθώς οι απαιτήσεις των ειδικών παιδαγωγών άρχισαν να αυξάνονται και να γίνονται πιο σύνθετες, δόθηκαν και άλλες ερμηνείες για τον ρόλο και τα

πολλαπλά καθήκοντα του ειδικού παιδαγωγού. Μια από αυτές είναι του ειδικού παιδαγωγού ως συντονιστή. Ο συντονιστής– ειδικός παιδαγωγός αναλαμβάνει μέρος των διδακτικών καθηκόντων και υλοποιεί δραστηριότητες εκτός σχολικού ωραρίου. Σύμφωνα με μια άλλη οπτική τον καθιστά συντονιστή των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, αφού ελαττώνεται ο διδακτικός του ρόλος και ενισχύεται ο συντονισμός των υποστηρικτικών παροχών. Μια άλλη ερμηνεία για το ρόλο του συντονιστή είναι ότι διατηρεί τα διδακτικά του καθήκοντα και πραγματοποιεί τις υπόλοιπες υποχρεώσεις του και αρμοδιότητες σε συνεργασία με τους συναδέλφους (Mckenzie ,2007).

Ο ειδικός παιδαγωγός διαθέτει ποικίλους ρόλους κατά την διάρκεια του εκπαιδευτικού έργου που εκπονεί. Ο εκπαιδευτικός, όπως αναφέρθηκε, κατέχει ρόλο παιδαγωγικό, συντονιστικό, συμβουλευτικό, συνεργασιακό και υποστηρικτικό για όλους τους μαθητές του χωρίς να αποκλείει κανέναν. Στο πλαίσιο της διδακτικής διαδικασίας ο εκπαιδευτικός λειτουργεί ως αρωγός διαδραματίζοντας ουσιαστικό ρόλο στην ποιότητα της εκπαίδευσης με στόχο οι μαθητές μέσα από την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και την ενεργητική μάθηση να επιτύχουν τους προσδοκώμενους διδακτικούς στόχους (Savolainen, 2009). Με αυτό τον τρόπο καλλιεργείται μια δημοκρατική κουλτούρα, η οποία απαρτίζεται από σημαντικά στοιχεία της αποδοχής, της ετερότητας και της ισοτιμίας όλων των μαθητών με και δίχως αναπηρία. Από τις αρμοδιότητες του ειδικού παιδαγωγού, έτσι όπως παρουσιάζονται τα τελευταία χρόνια, είναι ορατή η τάση για διερεύνηση του ρόλου του. Άλλωστε, όπως προκύπτει και από την βιβλιογραφική ανασκόπηση, η έρευνα για τη μελέτη του ρόλου του ειδικού παιδαγωγού στην Ελλάδα είναι αρκετά περιορισμένη.

Αναφορικά με το έργο των ειδικών παιδαγωγών, είναι ένα δύσκολο έργο με αρκετές απαιτήσεις και αρμοδιότητες σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς της γενικής εκπαίδευσης. Αρκετές φορές ο εκπαιδευτικός διακατέχεται από συναισθήματα ματαίωσης και αποθάρρυνσης, διότι οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες – αναπηρία χρειάζονται περισσότερο χρόνο από τους τυπικώς αναπτυσσόμενους για την κατάκτηση των στόχων και των δεξιοτήτων που θέτουν οι ειδικοί παιδαγωγοί. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφική ανασκόπηση έχει προκύψει ότι οι ειδικοί παιδαγωγοί δεν αισθάνονται έτοιμοι να ανταποκριθούν στις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών με αναπηρία, καθώς οι ποικίλες εκπαιδευτικές ανάγκες σε συνδυασμό με την πολυπλοκότητα της διδασκαλίας

προκαλεί εντάσεις και έντονο στρες στους εκπαιδευτικούς (Forlin & Chambers, 2011· Hemming & Woodcock, 2011).

Επιπλέον, κατά τον Αθανασάκη (2011), επιβεβαιώνεται η παραπάνω άποψη ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής βιώνουν το αίσθημα της ανασφάλειας και του άγχους, καθώς επηρεάζονται από την αδυναμία για αποτελεσματική διδακτική παρέμβαση. Πολλές φορές η κατάρτιση των ειδικών παιδαγωγών θεωρείται ανεπαρκής, διότι δεν διαθέτουν τις απαιτούμενες γνώσεις, για να μπορέσουν να ανταπεξέλθουν αποτελεσματικά στην διδασκαλία και στην ειδική εκπαιδευτική ανάγκη των μαθητών με αναπηρία. Επομένως, είναι αναμενόμενο οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής να είναι αναποτελεσματικοί και να αναλαμβάνουν την θέση αυτή χωρίς να κατέχουν τα ανάλογα προσόντα, προκαλώντας με αυτό τον τρόπο δυσάρεστα συναισθήματα στον εαυτό τους.

Αδιαμφισβήτητα, ο ρόλος του ειδικού παιδαγωγού είναι πολυδιάστατος και οι ποικίλες αρμοδιότητες που έχει να αναλάβει στο σχολικό πλαίσιο είναι αναμενόμενο να του προκαλούν άγχος και έντονο στρες. Η διαχείριση δύσκολων καταστάσεων στις τάξεις που διδάσκουν δεν βοηθά τους εκπαιδευτικούς και αυτό φέρει ως συνέπεια να αποδυναμώνεται ο ρόλος τους. Ειδικότερα, τα περιβάλλοντα μάθησης, οι αίθουσες διδασκαλίας κάθε φορά διαφέρουν και προσαρμόζονται ανάλογα με το είδος της αναπηρίας που φέρει ο μαθητής. Ο ειδικός παιδαγωγός καλείται να εργάζεται άλλοτε σε ειδικά σχολεία, άλλοτε σε τμήματα που παρέχεται παράλληλη στήριξη, σε τμήματα ένταξης, ακόμα και σε τμήματα γενικής εκπαίδευσης στα οποία οφείλει να συνεργάζεται με ειδικούς επαγγελματίες (εκπαιδευτικοί γενικής εκπαίδευσης, ψυχολόγους, κοινωνικούς λειτουργούς). Παράλληλα, το εκάστοτε αναλυτικό πρόγραμμα, που πρέπει να υλοποιηθεί, η ανάπτυξη συνεργατικών σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών, η έλλειψη υλικοτεχνικών υποδομών για την άμεση πρόσβαση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες – αναπηρία, η έλλειψη συνεργασίας και επικοινωνίας με τους γονείς και τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών έχουν ως συνέπεια να προκαλούν άγχος και ανασφάλεια, καθώς οι εκπαιδευτικοί νοιώθουν ότι δεν μπορούν να φέρουν εις πέρας μία δύσκολη κατάσταση και έτσι βιώνουν το αίσθημα της ματαίωσης (McCall, McHatton & Shealey, 2014).

Αξίζει να επισημανθεί ότι η εργασιακή εμπειρία των εκπαιδευτικών κατέχει εξίσου σημαντικό ρόλο και αποτελεί παράγοντα της επαγγελματικής εξουθένωσης και του στρες. Έχει διαπιστωθεί ότι οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι

βρίσκονται στην αρχή του εργασιακού βίου και δεν διαθέτουν την κατάλληλη διδακτική εμπειρία και τις κατάλληλες στρατηγικές διδασκαλίας, αναμφίβολα βρίσκονται σε δυσχερή θέση και η αναποτελεσματικότητά στο έργο τους είναι περισσότερο πιθανή (Maslach et.al, 2001).

Μια εξαιρετικά πολύπλοκη παράμετρος της εργασίας των ειδικών παιδαγωγών είναι και τα προβλήματα συμπεριφοράς που βιώνουν οι ίδιοι από τους μαθητές τους. Πιο συγκεκριμένα, οι προβληματικές συμπεριφορές γεννούν αρνητικές αντιδράσεις, οι οποίες γίνονται ορατές μέσα στη σχολική τάξη και δυσκολεύουν τόσο το έργο των εκπαιδευτικών όσο και τους υπόλοιπους μαθητές (Hudson Baker, 2005). Πρωτεύον μέλημα των ειδικών παιδαγωγών αποτελεί η κατάλληλη προσέγγιση των βίαιων και επιθετικών μαθητών, αφού η συμπεριφορά που δημιουργείται στη τάξη προκαλεί στους εκπαιδευτικούς έντονη ανησυχία και προβληματισμό για την επίδραση που μπορεί να επιφέρει στους ίδιους, αλλά και στους υπόλοιπους μαθητές της τάξης. Επομένως, απαιτείται από τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής και μη ισχυρό αίσθημα ευθύνης και σωστής προσέγγισης για τη διαχείριση συμπεριφοράς μαθητών στη τάξη (Young, 2018).

Οι ειδικοί παιδαγωγοί, προκειμένου να ανταπεξέλθουν στην αντιμετώπιση των δυσχερειών που συναντούν οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες – αναπηρία, επιδιώκουν την συνεργασία και τη συχνή επικοινωνία τόσο με τους γονείς όσο και με τα υπόλοιπα μέλη του σχολείου (ψυχολόγοι, εκπαιδευτικοί γενικής εκπαίδευσης). Στην προσπάθειά τους αυτή διακατέχονται από ποικίλα συναισθήματα, όπως είναι η ευαισθησία, η επιμονή, η ενσυναίσθηση για τα άτομα με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Κάθε συναισθηματικό ή αρνητικό που μπορεί να βιώνουν επιδρά σημαντικά στο έργο τους, καθώς επηρεάζει την επαγγελματική τους ταυτότητα και την ίδια τους την ψυχοσύνθεση (Day & Lee, 2011). Η συναισθηματική επιβάρυνση που βιώνουν οι ειδικοί παιδαγωγοί σε συνδυασμό με τον πολλαπλό ρόλο που καλούνται να αναλάβουν δυσκολεύει ακόμα περισσότερο το έργο τους, με αποτέλεσμα να είναι ορατή η έντονη φόρτιση και η συναισθηματική κόπωση. Πολλές φορές η ασυμφωνία ανάμεσα στις προσδοκίες των εκπαιδευτικών και της οικογένειας αποτελούν πηγή συγκρούσεων, η οποία οδηγεί στην αποξένωση και στη μειωμένη ενσυναίσθηση των εκπαιδευτικών για τα προβλήματα της οικογένειας (Phtiaka, 2001). Οι γονείς δεν αποδέχονται την αναπηρία των παιδιών τους, με αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής να αναλαμβάνουν το ρόλο του γονέα. Η προβληματική συνεργασία

μπορεί να επιφέρει αρνητικές επιπτώσεις, οι οποίες θα επηρεάσουν το προφίλ του εκπαιδευτικού. Εξαιτίας αυτής της στάσης τους οι εκπαιδευτικοί δυσκολεύονται να εκπαιδεύσουν τους μαθητές που το έχουν ανάγκη και χαρακτηρίζονται ως αναποτελεσματικοί στο εκπαιδευτικό τους έργο (Obeng, 2007).

Τέλος, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών κατέχει εξίσου σημαντικό ρόλο. Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να είναι επαρκώς ενημερωμένοι και καταρτισμένοι για όλα τα είδη αναπηρίας των μαθητών. Η κάθε περίπτωση είναι διαφορετική και χρειάζεται ειδική μεταχείριση, προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να είναι αποτελεσματικοί στην εκπαίδευση των μαθητών. Είναι ευρέως γνωστό ότι για την αποτελεσματικότερη διδασκαλία των μαθητών με διαφορετικές αναπηρίες είναι ανάγκη οι εκπαιδευτικοί να καταρτίζονται από ειδικές γνώσεις, κατάλληλη κατάρτιση, αποδοχή και ενσυναίσθηση.

Παρόλα αυτά είναι αρκετά δύσκολο να επιτυγχάνονται τα παραπάνω χαρακτηριστικά, διότι αρκετοί παιδαγωγοί δεν διαθέτουν τα ακαδημαϊκά προσόντα και τις ανάλογες γνώσεις με αποτέλεσμα να είναι δύσκολο για αυτούς να διαχειριστούν την διαφορετική ιδιοσυγκρασία, νοοτροπία των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρία (Billingsley, 2009).

Ολοκληρώνοντας, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής συμβάλλει στην άνοδο της επαγγελματικής απόδοσης του διδακτικού προσωπικού. Αποτελεί σημαντική «αρωγή» για το εκπαιδευτικό να αντιμετωπίζει τις δυσκολίες που προκύπτουν από την καθημερινή διεκπεραίωση του έργου του, καθώς η απόσταση ανάμεσα στον χρόνο της εκπαίδευσης και στον χρόνο της εκπαιδευτικής πράξης κάνει τον ρόλο του ακόμα πιο δύσκολο, ειδικότερα όταν πρόκειται για μαθητές με αναπηρία. Τέλος, απαραίτητη είναι τόσο η εξειδίκευση των ειδικών παιδαγωγών σε όλο το φάσμα των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών όσο και η διδακτική εμπειρία (Χατζηπαναγιώτου, 2001).

4^ο Κεφάλαιο : Επισκόπηση Σχετικών Ερευνών

4.1 Έρευνες σχετικές με το Επαγγελματικό Στρες των Ειδικών Παιδαγωγών και των Εκπαιδευτικών Γενικής Αγωγής και Εκπαίδευσης

Χαρακτηριστικό γνώρισμα της σύγχρονης εποχής αποτελεί το επαγγελματικό στρες, το οποίο αναπτύσσεται στο εργασιακό περιβάλλον όπου το άτομο περνά ένα μεγάλο μέρος της ζωής του. Γενικότερα, οι στρεσογόνοι παράγοντες επηρεάζουν το έργο των εκπαιδευτικών, κυρίως όμως των ειδικών παιδαγωγών, οι οποίοι έρχονται αντιμέτωποι με πολλαπλές δυσκολίες και προσπαθούν με κάθε τρόπο να ανταπεξέλθουν στις καθημερινές συνθήκες. Ποικίλες μελέτες έχουν ασχοληθεί με την διερεύνηση του επαγγελματικού στρες, καθώς αυτό επιδρά αρνητικά στη σωματική και ψυχική υγεία όλων (Elahi & Apoorva, 2012).

Ο Ευρωπαϊκός Οργανισμός για την Υγεία και την Ασφάλεια στην Εργασία αναφέρει το εργασιακό στρες ως συναισθηματικές και ψυχολογικές αντιδράσεις σε άσχημες καταστάσεις που μπορεί να βιώνει το άτομο στον επαγγελματικό χώρο. Επομένως, το έντονο στρες μπορεί να μειώσει την αποτελεσματικότητα του ατόμου στην εργασία και να του επιφέρει σοβαρές επιπτώσεις στην υγεία του, στην προσωπική του ζωή, αλλά και στην επαγγελματική του εξέλιξη (Κεραμίδα, 2004).

Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε στην Αγγλία από τους Brown Ralph και Brember (2002), όπως αναφέρει η McKenzie (2009), διαπιστώθηκε ότι η έλλειψη πειθαρχίας από τους μαθητές αποτελούσε τον κυρίαρχο παράγοντα στρες για τους εκπαιδευτικούς με επόμενο την έλλειψη κινήτρων για μάθηση από τους μαθητές. Να σημειωθεί ότι η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε περίοδο δύο ακαδημαϊκών ετών και αφορούσε 100 εκπαιδευτικούς.

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία υπάρχουν αρκετές σχετικές μελέτες, οι οποίες διερεύνησαν τις κύριες πηγές του επαγγελματικού στρες των εκπαιδευτικών. Πιο συγκεκριμένα, οι Yahaya, Hashim και Kim (2006) μελέτησαν τους παράγοντες του επαγγελματικού στρες σε 93 εκπαιδευτικούς

της Μαλαισίας. Από τα αποτελέσματα της έρευνας διαπιστώθηκε ότι ο κυριότερος παράγοντας στρες ήταν η κακή συμπεριφορά και η απειθαρχία των μαθητών, ο φόρτος εργασίας, ο περιορισμένος χρόνος για διδασκαλία σε συνδυασμό με τους μειωμένους πόρους, οι μειωμένες ευκαιρίες προαγωγής και μετέπειτα οι διαπροσωπικές σχέσεις. Αναφορικά με τα δημογραφικά στοιχεία δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις με το επαγγελματικό στρες.

Σημαντικά ευρήματα βρέθηκαν από τους Rey, Extremera και Pena (2016), οι οποίοι εξέτασαν σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης, της επαγγελματικής εξουθένωσης και του αντιληπτού στρες που βιώνουν σήμερα οι εκπαιδευτικοί. Η έρευνα αφορούσε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και το δείγμα της αποτελούνταν από 389 εκπαιδευτικούς. Τα αποτελέσματα της έρευνας ανέδειξαν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη και το αντιληπτό στρες συσχετίστηκαν σημαντικά με την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών. Να τονιστεί ότι τα αυξημένα επίπεδα αντιληπτού στρες συνδέθηκαν σημαντικά με τον παράγοντα συναισθηματικής εξάντλησης και αποπροσωποποίησης και με χαμηλότερης έντασης αισθήματα προσωπικής ολοκλήρωσης.

Αποτελέσματα πολλών μελετών αποκάλυψαν ότι τα συμπεριφορικά προβλήματα αποτελούν κυρίαρχο παράγοντα για το έντονο στρες των εκπαιδευτικών (McKennzie, 2009; Jinetal., 2008; Yahayaetal., 2006). Σε έρευνα που πραγματοποίησε η Geving (2007) διαχώρισε τους τύπους που προκαλούν τους στρεσογόνους παράγοντες στους εκπαιδευτικούς, καθώς επίσης εξέτασε και αυτούς που μπορεί να προβλέψουν τον παράγοντα του στρες, όπως η ασέβεια της περιουσίας του σχολείου, η άσχημη συμπεριφορά-εχθρότητα απέναντι στους μαθητές, η εχθρότητα απέναντι στους εκπαιδευτικούς, οι απροετοίμαστοι μαθητές, οι αδιάφοροι μαθητές στην σχολική τάξη, η έλλειψη προσπάθειας στο σχολικό πλαίσιο, η υπερκινητικότητα, το μειωμένο ενδιαφέρον για τις σχολικές δραστηριότητες, η απειθαρχία των μαθητών και η μη τήρηση των σχολικών κανόνων. Ύστερα από τους παραπάνω τύπους που διατυπώθηκαν αξίζει να αναφερθεί ότι τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν ότι η συμπεριφορά που συσχετιζόνταν πιο πολύ και μπορούσε να προβλέψει το εκπαιδευτικό στρες, ήταν η μειωμένη προσπάθεια των μαθητών στην τάξη.

Το αποτέλεσμα αυτό οι εκπαιδευτικοί το αποδίδουν στο γεγονός ότι δεν διαθέτουν μεγάλη επιρροή, για να πιάσουν τους μαθητές να καταβάλουν προσπάθεια στην τάξη και αυτό τους προκαλεί έντονα το αίσθημα του στρες κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Άλλη εκδοχή που έδωσαν ήταν ότι οι εκπαιδευτικοί στηρίζουν την αποδοτικότητά τους στο κατά πόσο οι μαθητές τους μαθαίνουν και μπορούν να επιτύχουν. Έτσι, η μειωμένη προσπάθεια από μέρους των μαθητών τους μπορεί να προκαλέσει έντονο στρες.

Από τις παραπάνω έρευνες προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί είναι αρκετά εκτεθειμένοι σε στρεσογόνες καταστάσεις που επιδρούν αρνητικά σε συναισθηματικό και σε σωματικό επίπεδο (Brown & Nagel, 2004). Πορίσματα ερευνών αναφέρουν ότι περίπου το 1/3 των εκπαιδευτικών αντιλαμβάνεται ότι το επάγγελμα του εκπαιδευτικού αποτελεί ένα στρεσογόνο επάγγελμα σε σχέση με άλλους επαγγελματίες, καθώς το στρες του εκπαιδευτικού είναι η δυσμενής εμπειρία του ατόμου να βιώνει άσχημα συναισθήματα, όπως θυμός, αγωνία, ματαίωση, κατάθλιψη και αγανάκτηση. Επομένως, όπως είναι αντιληπτό, επηρεάζεται και ο εργασιακός του ρόλος (Jepson & Forrest, 2006).

Σε πρόσφατη ερευνητική μελέτη των Desouky & Allam (2017), διαπιστώθηκε ότι ο γυναικείος πληθυσμός εμφάνισε υψηλότερους δείκτες στρες σε σχέση με τους άνδρες συναδέλφους. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί έρχονται αντιμέτωποι με το άγχος της διδακτέας ύλης, το φορτωμένο ωράριο εργασίας, με τις ευθύνες, την ασάφεια του εργασιακού ρόλου, το επιβαρυνμένο σχολικό αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου, αλλά και με τη συμπεριφορά των ίδιων των μαθητών που δυσκολεύει ακόμα περισσότερο το εκπαιδευτικό έργο. Δεν θα μπορούσε να παραλειφθεί το γεγονός πως ορατή είναι η διαφοροποίηση ανάμεσα στα φύλα των εκπαιδευτικών. Διαπιστώθηκε ότι υψηλότερος ήταν ο δείκτης στρες στον γυναικείο πληθυσμό σε θέματα που σχετίζονται με την πειθαρχία των εκπαιδευτικών, την κατανομή και τη διαχείριση του χρόνου. Ωστόσο, παρά τις διαφορές που εντοπίστηκαν στα δύο φύλα, τόσο οι άνδρες όσο και οι γυναίκες συμφώνησαν ότι το περισσότερο άγχος αναγεννάται από προβλήματα που δημιουργούνται μέσα στην τάξη.

Παρόλα αυτά είναι φανερό ότι οι πηγές επαγγελματικού στρες των εκπαιδευτικών και των ειδικών παιδαγωγών διαφέρουν από χώρα σε χώρα, καθώς επηρεάζονται από τα χαρακτηριστικά των εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων, αλλά και των συνθηκών που εμφανίζονται σήμερα στα σχολεία

(Kyriacou, 2001). Στον Ελλαδικό χώρο, σύμφωνα με την Μούζουρα (2005), διαπιστώθηκε ότι η έλλειψη κατάρτισης και γνώσης για προβλήματα συμπεριφοράς, η απροσδιόριστη διδακτέα ύλη, οι αποσπάσεις και οι τοποθετήσεις των ωρομισθίων και των αναπληρωτών αποτελούν σημαντικούς στρεσογόνους παράγοντες για τον εκπαιδευτικό. Να αναφερθεί ότι το ερωτηματολόγιο της Μούζουρα διέκρινε τους παράγοντες που προκαλούν στρες στους Έλληνες εκπαιδευτικούς σε πέντε κατηγορίες, όπως είναι α) θέματα που σχετίζονται με τον οργανισμό και την διοίκηση, β) θέματα που αφορούν σχέσεις συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών, φόρτο εργασίας και πιέσεις χρόνου γ) θέματα που σχετικά με τη συμπεριφορά των μαθητών στο σχολικό πλαίσιο, καθώς επίσης και με την διδακτέα ύλη, δ) θέματα αναφορικά με το κύρος του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού και ε) θέματα που αφορούν την κατάρτιση, τον εξοπλισμό και τις συνθήκες του σχολείου. Ωστόσο, να τονιστεί ότι η ίδια στην έρευνα της μελέτησε αν η διδασκαλία παιδιών μεταναστών επηρεάζει το στρες των εκπαιδευτικών, παράγοντας που βρέθηκε να μην προκαλεί ιδιαίτερη ένταση στους Έλληνες εκπαιδευτικούς.

Με δεδομένο τις μεταρρυθμίσεις που έλαβαν χώρα στον εκπαιδευτικό τομέα και λόγω των οργανωτικών αλλαγών αρκετοί ερευνητές μελέτησαν και ασχολήθηκαν επισταμένως με το επαγγελματικό στρες των εκπαιδευτικών, αλλά και με τις πολυάριθμες και πολυποίκιλες πηγές των στρεσογόνων καταστάσεων που βιώνουν σήμερα οι ειδικοί παιδαγωγοί.

Σε έρευνα της Χαραλάμπους (2012), προέκυψαν οι τρεις πιο σημαντικές πηγές στρες, που είναι α) οι ανεπαρκείς αμοιβές, β) η έλλειψη κινήτρων από τους μαθητές, γ) η έλλειψη συνεργασίας και συμμετοχής σε θέματα που σχετίζονται με τους εκπαιδευτικούς. Σε ακόμα πιο πρόσφατη έρευνα των Στάγια και Ιορδανίδη (2014) διερευνήθηκαν τα επίπεδα εργασιακού στρες μεταξύ 93 εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και προέκυψε ότι οι χαμηλοί μισθοί σε συνδυασμό με τις αλλαγές της εκπαιδευτικής πολιτικής δημιούργησαν σύγχυση και εργασιακή ανασφάλεια στους εκπαιδευτικούς, κυρίως στον γυναικείο πληθυσμό, ο οποίος φάνηκε να επηρεάζεται σε μεγαλύτερο βαθμό.

Σε μεταγενέστερη μελέτη τα αποτελέσματα της παραπάνω έρευνας επιβεβαιώθηκαν και από τους Mouzakai Souchamvali (2016), αφού οι χαμηλοί μισθοί και η εργασιακή ανασφάλεια που φέρουν οι εκπαιδευτικές και πολιτικές

αλλαγές δημιουργούν έντονα το αίσθημα του στρες τόσο στους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας όσο και στους εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Τα αποτελέσματα έρευνας, στην οποία συμμετείχαν 388 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ανέδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης είχαν υψηλότερα επίπεδα στρες. Επιπρόσθετα, από την συγκεκριμένη μελέτη προέκυψε ότι οι στρατηγικές αντιμετώπισης του στρες θεωρήθηκαν ως ένας σημαντικός παράγοντας που βοηθά τους εκπαιδευτικούς να ξεπεράσουν τις στρεσογόνες καταστάσεις και να επιτύχουν θετικά αποτελέσματα στην τάξη (Αντωνίουκαι συν., 2013).

Άλλα σημαντικότερα ευρήματα προέκυψαν από έρευνα (Kourmoussi & Alexopoulos, 2016) με ένα μεγάλο αριθμό δείγματος που άγγιζε τους 3.447 εκπαιδευτικούς και ειδικούς παιδαγωγούς της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Βρέθηκε λοιπόν, ότι τα υψηλότερα επίπεδα στρες εντοπίζονται σε εκπαιδευτικούς νεότερης ηλικίας και κυρίως σε γυναίκες εξαιτίας της έλλειψης χρόνου και κατάλληλων πόρων εργασίας. Παράλληλα, αξίζει να επισημανθεί ότι οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται στα γενικά λύκεια βιώνουν εντονότερα το στρες από τους εκπαιδευτικούς επαγγελματικών λυκείων. Είναι αντιληπτό πως οι εκπαιδευτικοί γενικών λυκείων αναλαμβάνουν μια μεγάλη ευθύνη για την εισαγωγή των μαθητών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και έτσι λόγω φόρτου εργασίας ο παράγοντας στρες είναι εντονότερος.

Σε παλαιότερη έρευνα που πραγματοποιήθηκε στην Ελλάδα από τους Λεοντάρη, Κυρίδης & Γιαλαμάς (2002), με δείγμα 477 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, απώτερος στόχος ήταν να ερευνηθούν οι σχέσεις ανάμεσα στα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών και το επαγγελματικό στρες που βιώνουν. Από τα αποτελέσματα της έρευνας παρατηρήθηκε ότι το 45,7% του δείγματος είχε χαμηλά επίπεδα στρες, το 47% μέτριο στρες και ένα μικρότερο ποσοστό 7,3 % υψηλό στρες. Αναφορικά με τα δημογραφικά στοιχεία προέκυψε ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί στρεσάρωνταν σε μεγαλύτερο βαθμό συγκριτικά με τους άνδρες (μ. ο. γυναικών =18.74, μ. ο. ανδρών = 15.88). Επίσης, αναφορικά με τις περιοχές των σχολείων έγινε ορατή η διαφοροποίηση μέσα από τα αποτελέσματα που προέκυψαν.

Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί αγροτικών περιοχών δήλωσαν υψηλότερα επίπεδα στρες σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε

ημιαστικές και αστικές περιοχές. Το αυξημένο επίπεδο στρες των εκπαιδευτικών στις αγροτικές περιοχές οφείλεται κυρίως στην δύσκολη πρόσβαση και στις μειωμένες παροχές που σχετίζονται με το σχολείο συγκριτικά με τις αστικές πόλεις. Ως προς τα ψυχολογικά χαρακτηριστικά υπήρχαν αρκετές συσχετίσεις του στρες με την αυτοεκτίμηση και τον διαπροσωπικό έλεγχο του ατόμου, αλλά όχι με τον κοινωνικοπολιτικό έλεγχο. Να τονιστεί ότι δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές σχετικά με την ηλικία και την οικογενειακή κατάσταση των εκπαιδευτικών. Την ίδια άποψη επιβεβαιώνει και η έρευνα της Kalyva (2013) η οποία μελέτησε τις στρεσογόνες καταστάσεις 384 εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα και παρατηρήθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί φέρουν χαμηλά επίπεδα στρες, καθώς δεν υπάρχουν συσχετίσεις με δημογραφικούς παράγοντες.

Σε άλλη έρευνα του Δαβράζου (2015) με δείγμα 148 εκπαιδευτικούς, από τους οποίους οι 111 είναι γυναίκες και οι 37 άνδρες, προέκυψε ότι οι κυριότεροι παράγοντες που προκαλούν στρες είναι το εκπαιδευτικό περιβάλλον, ο χαμηλός μισθός, το χαμηλό κοινωνικό κύρος του επαγγέλματος και ιδιαίτερα οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών, ενώ οι σημαντικότερες πηγές στρες των εκπαιδευτικών σχετίζονται με τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών, τις μη ικανοποιητικές συνθήκες εργασίας, τις ανεπαρκείς διαπροσωπικές σχέσεις ανάμεσα στο προσωπικό και την πίεση χρόνου. Επιπρόσθετα, τα πορίσματα της έρευνας κατέληξαν στο γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί δεν αμείβονται ικανοποιητικά, καθώς φάνηκε η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών να χρειάζεται την υποστήριξη ειδικών (όπως είναι οι ψυχολόγοι). Τέλος, θα ήταν σκόπιμο να αναφερθεί μια γενική εκτίμηση ότι οι περισσότερες έρευνες στον Ελλαδικό χώρο έχουν σημειώσει μέτρια προς υψηλά επίπεδα στρες (Antonίου, Polychroni & Vlachakis, 2006· Platsidou & Agaliotis, 2008), καθώς σε μεγαλύτερο βαθμό επηρεάζονται οι γυναίκες εκπαιδευτικοί, αλλά και εκπαιδευτικοί νεότερης ηλικίας (Antonίου, Ploumpi & Ntalla, 2013· 2014· Kourmoussi & Alexopoulos, 2016).

4.2 Έρευνες σχετικές με την Αυτοεκτίμηση των Ειδικών Παιδαγωγών και των Εκπαιδευτικών Γενικής Αγωγής και Εκπαίδευσης

Η έννοια της αυτοεκτίμησης χρησιμοποιείται, για να περιγράψει την αίσθηση αυτοαξίας ενός ατόμου και τις περισσότερες φορές περικλείει μια ποικιλία από πεποιθήσεις, που φέρουν τα άτομα για τον εαυτό τους (Myers, 2007).

Ευρέως γνωστό θεωρείται ότι η έννοια της αυτοεκτίμησης δεν αποτελεί ένα χαρακτηριστικό με το οποίο γεννιέται το άτομο, αλλά αναπτύσσεται με τον καιρό. Ο ρόλος της οικογένειας και των ενηλίκων γενικότερα μπορεί σε μεγάλο βαθμό να συμβάλλει στην αυτοεκτίμηση του ατόμου από χαμηλή σε υψηλή μέσω της υπομονής και της προσπάθειας. Μετά από τους γονείς και το στενό περιβάλλον του μαθητή η αυτοεκτίμηση και η προσωπικότητά του μπορεί να διαμορφωθεί από τον εκπαιδευτικό του σχολείου. Επομένως, η οικογένεια, το σχολικό περιβάλλον και ο εκπαιδευτικός οφείλουν να αναγνωρίσουν τον εξέχοντα ρόλο που κατέχουν στη ζωή του μαθητή, ώστε να τον βοηθήσουν να αναπτύξει και να διατηρεί καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του υψηλή αυτοεκτίμηση (Plummer, 2010).

Να αναφερθεί ότι οι έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί για τη διερεύνηση της σχέσης μεταξύ αυτοεκτίμησης και επαγγελματικού στρες είναι ελάχιστες, καθώς οι περισσότερες έρευνες μελετούν τον παράγοντα της αυτοεκτίμησης με άλλες μεταβλητές, αποτελεί δηλαδή μια διαμεσολαβητική μεταβλητή, προκειμένου να πραγματοποιηθούν συσχετίσεις άλλων μεταβλητών. Επίσης, όσον αφορά τις μελέτες που έχουν διεξαχθεί για την μεταβλητή αυτοεκτίμησης των εκπαιδευτικών, έχει παρατηρηθεί ότι αυτές είναι ελάχιστες συγκριτικά με τις μελέτες, που έχουν διερευνήσει την αυτοεκτίμηση των μαθητών. Σύμφωνα με έρευνα των Reilly, Dhingra και Boduszek (2013), διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί με υψηλά επίπεδα αυτοεκτίμησης έχουν περισσότερες πιθανότητες να είναι πιο ευτυχισμένοι και πιο αποτελεσματικοί στην σχολική τάξη, με αποτέλεσμα να αξιολογήσουν τον εαυτό τους με ακρίβεια και να βιώνουν λιγότερο στρες στην εργασία τους, από ό,τι οι εκπαιδευτικοί με χαμηλότερη αυτοεκτίμηση.

Σε έρευνά τους οι Bayani & Bagheri (2018) εξέτασαν τη σχέση μεταξύ των μεταβλητών της αυτοεκτίμησης, της αυτό-αποτελεσματικότητας και της επαγγελματικής εξουθένωσης 212 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από το Ιράν. Σχετικά με τη μεταβλητή της αυτοεκτίμησης προέκυψε ότι έχει άμεση συσχέτιση με τα επίπεδα στρες των εκπαιδευτικών, τη μειωμένη προσωπική επίτευξη των εκπαιδευτικών και την συναισθηματική εξάντληση. Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, η έννοια της αυτοεκτίμησης κατέχει ρόλο διαμεσολαβητικό μεταξύ των μεταβλητών της αυτό-αποτελεσματικότητας, της επαγγελματικής εξουθένωσης και του σχολικού περιβάλλοντος.

Σε παλαιότερες εμπειρικές μελέτες των Pierce και Gardiner (2004), βρέθηκε ότι η αυτοεκτίμηση διαμορφώνεται γύρω από την εργασία και τις οργανωτικές εμπειρίες, καθώς προέκυψε μια μικρή, αλλά σημαντική σχέση ($r=0.22$) μεταξύ της αυτοεκτίμησης και της εργασιακής ικανοποίησης. Από το πόρισμα της έρευνας έγινε φανερό ότι οι εκπαιδευτικοί με υψηλά επίπεδα αυτοεκτίμησης θα είναι πιο ικανοποιημένοι στο εργασιακό περιβάλλον τους απ' ό,τι οι εκπαιδευτικοί με χαμηλή αυτοεκτίμηση που θα βιώνουν εντονότερα το παράγοντα του στρες. Ωστόσο, υπάρχουν έρευνες που αποδεικνύουν ότι βρέθηκε αρνητική συσχέτιση ($r=0.23$) μεταξύ της αυτό-αποτελεσματικότητας και της αυτοεκτίμησης (Passer & Smith, 2008· Reilly, Dhingra, Boduszek, 2013). Οι εκπαιδευτικοί δηλαδή μπορούν να συμπεριφέρονται όπως αρμόζει, αλλά ταυτόχρονα να αισθάνονται αρνητικά ως προς τον εαυτό τους.

Σημαντικά ήταν και τα αποτελέσματα της έρευνα της Yousaf (2015), όπου μελετήθηκε και αναλύθηκε η συσχέτιση μεταξύ των εννοιών της αυτοεκτίμησης και του κοινωνικού άγχους τόσο των μαθητών όσο και των εκπαιδευτικών του σχολείου. Η έρευνα απέδειξε ότι υπάρχει σημαντικός βαθμός συσχέτισης μεταξύ των εννοιών, καθώς τα χαμηλά επίπεδα αυτοεκτίμησης αποτελούν ένα παράγοντα πρόβλεψης του κοινωνικού στρες.

Να τονιστεί ότι ο βαθμός αυτοεκτίμησης του ατόμου μπορεί να διαφοροποιηθεί ανάλογα την ηλικία, το φύλο, τη μετάβαση από τη μια εκπαιδευτική βαθμίδα στην επόμενη ή με κάποιο γεγονός που μπορεί να επηρεάζει την ζωή του εκπαιδευτικού και αυτό κατά συνέπεια να επηρεάσει και το επίπεδο αυτοεκτίμησής του. Έτσι, προέκυψε ότι μέχρι την ηλικία των τριάντα ετών είναι ορατή η ανάπτυξη και η αλλαγή, ενώ μετά από αυτή την

ηλικία συνήθως τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του εκπαιδευτικού παραμένουν σταθερά.

Ένας βασικός σκοπός του Khezerlou (2017) ήταν να μελετήσει τον παράγοντα της επαγγελματικής αυτοεκτίμησης των εκπαιδευτικών και των ειδικών παιδαγωγών σε σχέση με την επαγγελματική εξουθένωση και τους παράγοντες στρεσογόνων καταστάσεων. Το δείγμα αποτελούνταν από 386 εκπαιδευτικούς και διαπιστώθηκε ότι η επαγγελματική αυτοεκτίμηση αποτελεί βασικό προβλεπτικό παράγοντα της εξουθένωσης και των στρεσογόνων καταστάσεων. Η υψηλή αυτοεκτίμηση βοηθά τους εκπαιδευτικούς και τους ειδικούς παιδαγωγούς να γνωρίσουν τον εαυτό τους και να φτάσουν στην αυτοπραγμάτωση. Οι εκπαιδευτικοί με υψηλά επίπεδα αυτοεκτίμησης μπορούν με μεγαλύτερη ευκολία να αντιμετωπίζουν τις ενδεχόμενες στρεσογόνες καταστάσεις, αλλά και να περιορίζουν τα συμπτώματα στρες και εξουθένωσης συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς που έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση. Προς την ίδια ερευνητική κατεύθυνση διαπιστώθηκε σε μελέτη που πραγματοποιήθηκε ότι η χαμηλή αυτοεκτίμηση των εκπαιδευτικών έχει ισχυρό αντίκτυπο στα γνωστικά ελλείμματα και στη γενικότερη συμπεριφορά των ατόμων. Παράλληλα προέκυψε ότι η χαμηλή αυτοεκτίμηση οδηγεί στην εμφάνιση πρόωρου στρες, αλλά και αυτοκτονικής συμπεριφοράς (Clum, Yang, 2000). Σε μεταπτυχιακή διατριβή στον Καναδά η Colie (2010) πραγματοποίησε μελέτη με σκοπό να διερευνήσει το επαγγελματικό στρες των εκπαιδευτικών, την ικανοποίηση που λαμβάνουν από την εργασία τους, αλλά και την αίσθηση της αυτοεκτίμησης και της αποτελεσματικότητας που βιώνουν στη σχολική τάξη. Καταλήγοντας, συμπέρανε ότι οι αυξημένοι σχολικοί πόροι, το ευχάριστο σχολικό κλίμα και η κατάλληλη συνεργασία αποτελούν παράγοντες που οδηγούν τους εκπαιδευτικούς και τους ειδικούς παιδαγωγούς στη μείωση του επαγγελματικού στρες και στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης και της αυτοπραγμάτωσης.

ΜΕΡΟΣ Β΄

Ερευνητική Προσέγγιση

Κεφάλαιο 5^ο: Μεθοδολογία Έρευνας

5.1 Σκοπός της Έρευνας

Σύμφωνα με την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, είναι αρκετά περιορισμένες οι έρευνες που μελετούν τη σύνδεση ανάμεσα στον παράγοντα επαγγελματικό στρες των εκπαιδευτικών σε συνδυασμό με τον παράγοντα της αυτοεκτίμησης. Αρκετές από αυτές κατέληξαν σε αντικρουόμενα αποτελέσματα, ως προς την επιρροή των δημογραφικών στοιχείων (Antoniou, Polychroni & Vlachakis, 2006· Antoniou, Ploumpi & Ntalla, 2013). Επικεντρώθηκαν αποκλειστικά σε εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ή και στις δύο βαθμίδες παράλληλα (πρωτοβάθμια εκπαίδευση/ δευτεροβάθμια εκπαίδευση). Επομένως, τα επίπεδα επαγγελματικού στρες των εκπαιδευτικών σε συνδυασμό με την αυτοεκτίμηση αποτελούν σημαντικούς παράγοντες εξάρτησης και απαιτούν περαιτέρω διερεύνηση.

Η παρούσα μελέτη έχει ως στόχο να εξετάσει το επαγγελματικό στρες που βιώνουν σήμερα οι ειδικοί παιδαγωγοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και κατά πόσο οι στρεσογόνοι παράγοντες της εργασίας τους επηρεάζουν την ίδια την αυτοεκτίμησή τους. Το επαγγελματικό στρες αποτελεί μια σημαντική παράμετρο, διότι διαμορφώνει και επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό ζητήματα κοινωνικών σχέσεων, όπως των ειδικών παιδαγωγών μεταξύ τους, καθώς και των ίδιων με τους μαθητές και τους γονείς τους. Παράλληλα, ασκείται επίδραση στο διδακτικό τους έργο μειώνοντας την αποδοτικότητά τους και την εξεύρεση κατάλληλων μεθόδων κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, με απώτερο αντίκτυπο τη χαμηλή αυτοεκτίμηση των ειδικών παιδαγωγών. Έπειτα, κατατάσσονται με σειρά σημαντικότητας οι εκπαιδευτικοί παράγοντες που προκαλούν στρες στους εκπαιδευτικούς και ποιοι από αυτούς τους παράγοντες επηρεάζουν την αυτοεκτίμησή τους σε συσχέτιση με τα δημογραφικά στοιχεία (φύλο, ηλικία, οικογενειακή κατάσταση, κατοικία, έτη προϋπηρεσίας, τίτλοι σπουδών, εργασιακό καθεστώς, σχολική μονάδα, μηνιαίο εισόδημα, ασχολία με

άλλη δραστηριότητα πέραν της εκπαίδευσης). Καταλήγοντας, έχει ως σκοπό να διερευνήσει την αυτοεκτίμηση των εκπαιδευτικών και να εντοπίσει τις διαφορές μεταξύ των ειδικών παιδαγωγών και των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής ως προς τη σειρά κατάταξης της εμφάνισης των παραγόντων που προκαλούν το στρες.

5.2 Ερευνητικά Ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα που θα επιχειρηθούν να απαντηθούν και έχουν προκύψει από τη βιβλιογραφική έρευνα είναι τα παρακάτω :

- A) Εάν συσχετίζεται το στρες με την αυτοεκτίμηση;
- B) Εάν το στρες αποτελεί παράγοντα μέσω του οποίου μπορούμε να εκτιμήσουμε την αυτοεκτίμηση των ειδικών παιδαγωγών;
- Γ) Εάν συσχετίζονται τα δημογραφικά χαρακτηριστικά (ατομικά χαρακτηριστικά) του δείγματος με το επαγγελματικό στρες και την αυτοεκτίμηση των εκπαιδευτικών;

5.3 Μέθοδος συλλογής δεδομένων

Για τη διερεύνηση των ερευνητικών ερωτημάτων πραγματοποιήθηκε μελέτη κατά το χρονικό διάστημα από τον Σεπτέμβριο του 2019 έως και τον Ιανουάριο του 2020. Ειδικότερα, η έρευνα διεξήχθη με τη χρήση ενός ερωτηματολογίου το οποίο περιελάμβανε ενενήντα οχτώ (98) ερωτήσεις, που κλήθηκαν να απαντήσουν διακόσιοι είκοσι (220) εκπαιδευτικοί. Από τους εκπαιδευτικούς εκατόν δέκα (110) ήταν ειδικοί παιδαγωγοί και οι υπόλοιποι εκατόν δέκα (110) εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής, οι οποίοι συγκεντρώθηκαν με τυχαία δειγματοληψία. Να σημειωθεί ότι οι εκατόν δέκα (110) εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αποτέλεσαν την ομάδα ελέγχου. Το ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε στην περιφέρεια της Δυτικής Μακεδονίας και συγκεκριμένα στις πόλεις της Πτολεμαΐδας, της Κοζάνης, της Φλώρινας και της Καστοριάς. Αρχικά, ενημερώθηκαν τόσο οι διευθυντές των σχολικών μονάδων όσο και οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με διαπροσωπική επικοινωνία σχετικά με το περιεχόμενο και το σκοπό της έρευνας. Στη συνέχεια, τα ερωτηματολόγια συμπληρώθηκαν από τους εκπαιδευτικούς των σχολικών μονάδων, αφού πρώτα δόθηκαν σε έντυπη μορφή. Κατά τη χορήγηση του ερωτηματολογίου, οι εκπαιδευτικοί ενημερώθηκαν για την ανωνυμία των απαντήσεων, καθώς αυτές θα χρησιμοποιούνταν αποκλειστικά και μόνο στα πλαίσια της στατιστικής ανάλυσης και για ερευνητικούς σκοπούς. Παράλληλα, ζητήθηκε στους ειδικούς παιδαγωγούς και τους εκπαιδευτικούς γενικής εκπαίδευσης να απαντήσουν όσο πιο ειλικρινά γίνεται, ώστε να μην χαθεί η αξιοπιστία και η εγκυρότητα της παρούσας έρευνας.

Επιλέχθηκε το ερωτηματολόγιο ως μέσο συλλογής δεδομένων, γιατί θεωρείται πιο εύκολο για τους ερωτώμενους, αφού τους παρέχει την δυνατότητα να το συμπληρώσουν οπότε εκείνοι επιθυμούν. Οι ερωτήσεις κλειστού τύπου διευκολύνουν τη συμπλήρωση των ερωτώμενων, όπως επίσης και την επεξεργασία των απαντήσεων (Bryman, 2017). Επιπρόσθετα, το ερωτηματολόγιο ατομικής συμπλήρωσης αποτελούνταν από τρεις ενότητες· η πρώτη περιελάμβανε δημογραφικά στοιχεία και οι άλλες δύο σταθμισμένα ερωτηματολόγια κλίμακας Likert . Το ερωτηματολόγιο δόθηκε σε ειδικούς παιδαγωγούς και σε εκπαιδευτικούς γενικής εκπαίδευσης και αποτελούνταν

από δώδεκα (12) ερωτήσεις δημογραφικών στοιχείων, τριάντα έξι (36) ερωτήσεις που σχετίζονταν με το επαγγελματικό στρες και πενήντα (50) ερωτήσεις που αφορούσαν την αυτοεκτίμηση και είχαν σχέση με τις καθημερινές δράσεις, τις αντιλήψεις και τις συνήθειες της κοινωνικής και επαγγελματικής ζωής.

5.4 Δειγματοληψία

5.4.1 Γενικά σύνολα

Από την επεξεργασία των δεδομένων προέκυψε ότι από το σύνολο του δείγματος το οποίο ήταν διακόσιοι είκοσι (220) εκπαιδευτικοί, οι 178 είναι γυναίκες και οι 42 είναι άντρες . Αναφορικά με την ειδικότητα των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι 110 είναι εκπαιδευτικοί γενικής εκπαίδευσης και οι υπόλοιποι 110 είναι παιδαγωγοί ειδικής αγωγής. Ως προς την ηλικία των συμμετεχόντων από την ανάλυση του δείγματος προέκυψε ότι 152 εκπαιδευτικοί έχουν ηλικία 22- 35 ετών, 42 εκπαιδευτικοί έχουν ηλικία 36-45 χρονών, 21 εκπαιδευτικοί έχουν ηλικία 46-55 και 5 εκπαιδευτικοί έχουν ηλικία 56 χρονών και άνω. Σχετικά με την οικογενειακή κατάσταση των εκπαιδευτικών 142 είναι άγαμοι , 74 εκπαιδευτικοί είναι παντρεμένοι και 4 εκπαιδευτικοί είναι διαζευγμένοι. Από το σύνολο των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών οι 187 κατοικούν στη πόλη και οι 33 κατοικούν στο χωριό.

Επιπρόσθετα, μετά από επεξεργασία του δείγματος παρατηρήθηκε ότι 154 εκπαιδευτικοί έχουν από 1-5 έτη προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση, 28 εκπαιδευτικοί έχουν από 6-10 χρόνια προϋπηρεσίας, 19 εκπαιδευτικοί έχουν 11-15 χρόνια προϋπηρεσία, 6 εκπαιδευτικοί έχουν 16-20 χρόνια στην εκπαίδευση, ενώ 13 εκπαιδευτικοί έχουν 21 και άνω χρόνια προϋπηρεσία. Σχετικά με τις σπουδές του συνόλου των εκπαιδευτικών προέκυψε ότι 96 εκπαιδευτικοί είναι κάτοχοι βασικού πανεπιστημιακού πτυχίου (παιδαγωγικό τμήμα δημοτικής εκπαίδευσης), 50 εκπαιδευτικοί είναι κάτοχοι πτυχίου ειδικής

αγωγής και εκπαίδευσης, 57 εκπαιδευτικοί έχουν μεταπτυχιακές σπουδές, 2 εκπαιδευτικοί είναι κάτοχοι διδακτορικού διπλώματος και 15 εκπαιδευτικοί διαθέτουν επιμορφωτικό σεμινάριο. Αναφορικά με το εργασιακό καθεστώς των εκπαιδευτικών προέκυψε ότι 41 εκπαιδευτικοί είναι μόνιμοι εκπαιδευτικοί και 179 αναπληρωτές εκπαιδευτικοί .

Σε ότι αφορά τις σχολικές μονάδες στις οποίες εργάζονται οι εκπαιδευτικοί προέκυψε ότι 14 εκπαιδευτικοί εργάζονται σε τμήματα γενικού δημοτικού σχολείου, 26 εκπαιδευτικοί σε ειδικό δημοτικό σχολείο, 26 εκπαιδευτικοί σε τμήματα ένταξης, 44 εκπαιδευτικοί σε τμήματα που παρέχεται παράλληλη στήριξη.

Μετά από επεξεργασία του δείγματος παρατηρήθηκε το είδος ειδικής εκπαιδευτικής ανάγκης/αναπηρία των μαθητών που απασχολούν οι εκπαιδευτικοί. Πιο συγκεκριμένα, 70 εκπαιδευτικοί απασχολούν μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, 20 εκπαιδευτικοί απασχολούν μαθητές με προβλήματα λόγου και ομιλίας, 13 εκπαιδευτικοί εκπονούν έργο και διδασκαλία σε μαθητές με νοητική αναπηρία, 42 εκπαιδευτικοί διδάσκουν σε μαθητές με διαταραχές αυτιστικού φάσματος (ΔΑΦ), 30 εκπαιδευτικοί απασχολούν μαθητές με διαταραχές ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικότητας (ΔΕΠ-Υ), 17 εκπαιδευτικοί παρέχουν διδασκαλία σε μαθητές με πολλαπλές αναπηρίες . Επιπλέον , διαπιστώθηκε ότι 3 εκπαιδευτικοί απασχολούν μαθητές με χρόνιες παθήσεις , και 15 εκπαιδευτικοί μαθητές με κινητική αναπηρία. Ωστόσο, 1 εκπαιδευτικός διδάσκει σε άτομο με οπτική αναπηρία, ενώ 3 εκπαιδευτικοί σε μαθητές με ακουστική αναπηρία. Να σημειωθεί ότι 6 εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι απασχολούν μαθητές με κάποια άλλης μορφής αναπηρία.

Σχετικά με το μηνιαίο εισόδημα των εκπαιδευτικών προέκυψε ότι 104 εκπαιδευτικοί πληρώνονται έως 800 ευρώ τον μήνα, 110 εκπαιδευτικοί πληρώνονται από 801-1.300 ευρώ και 6 εκπαιδευτικοί αμείβονται οικονομικά από 1.301 ευρώ και άνω. Από την επεξεργασία των δεδομένων διαπιστώθηκε ότι 72 εκπαιδευτικοί ασχολούνται παράλληλα και με άλλον εργασιακό τομέα, πέραν της εκπαίδευσης, ενώ 148 εκπαιδευτικοί ασχολούνται αποκλειστικά και μόνο με την εργασία τους. Αναφορικά με το αν υπάρχει κάποια δραστηριότητα στον ελεύθερο χρόνο των εκπαιδευτικών, προέκυψε ότι 155 εκπαιδευτικοί ασχολούνται και με άλλες δραστηριότητες, ενώ 65 εκπαιδευτικοί δεν ασχολούνται με κάποιο άλλο χόμπι.

5.4.2 Ειδικοί Παιδαγωγοί και Εκπαιδευτικοί Γενικής Αγωγής

Ακολουθούν τα αποτελέσματα των απαντήσεων των ειδικών παιδαγωγών και των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής που σχετίζονται με τα δημογραφικά στοιχεία και τις κλίμακες της αυτοεκτίμησης και του επαγγελματικού στρες. Ειδικότερα, από τους 110 ειδικούς παιδαγωγούς οι 26 είναι άνδρες και 84 είναι γυναίκες. Οι ειδικοί παιδαγωγοί ηλικίας 22-35 ετών είναι 67, 28 εκπαιδευτικοί κυμαίνονται σε ηλικία 36-45 ετών, 13 εκπαιδευτικοί έχουν ηλικία 46-55 ετών, 2 εκπαιδευτικοί βρίσκονται σε ηλικία 56 ετών και άνω. Για την οικογενειακή κατάσταση των εκπαιδευτικών βρέθηκε ότι 61 εκπαιδευτικοί είναι άγαμοι, 46 εκπαιδευτικοί είναι παντρεμένοι και 3 εκπαιδευτικοί είναι διαζευγμένοι. Να σημειωθεί ότι 92 εκπαιδευτικοί κατοικούν στην πόλη, ενώ 18 εκπαιδευτικοί σε χωριό. Αναφορικά με τα έτη προϋπηρεσίας 66 εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης έχουν 1-5 έτη προϋπηρεσίας, 24 εκπαιδευτικοί έχουν 6-10 χρόνια εργασίας στην ειδική αγωγή, 10 εκπαιδευτικοί έχουν 11-15 χρόνια, 4 εκπαιδευτικοί έχουν 16-20 έτη προϋπηρεσίας και τέλος 6 εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής έχουν προϋπηρεσία 21 έτη και άνω.

Από την ερώτηση σχετικά με τις σπουδές των εκπαιδευτικών στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση προέκυψε ότι 16 εκπαιδευτικοί έχουν το βασικό πτυχίο, 20 εκπαιδευτικοί έχουν το πτυχίο ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης, ενώ 57 εκπαιδευτικοί έχουν μεταπτυχιακές σπουδές, 2 εκπαιδευτικοί είναι κάτοχοι διδακτορικού διπλώματος και 15 εκπαιδευτικοί έχουν επιμορφωτικό σεμινάριο. Σχετικά με το εργασιακό καθεστώς οι 16 εκπαιδευτικοί είναι μόνιμοι, ενώ 94 εκπαιδευτικοί είναι αναπληρωτές. Παράλληλα, προέκυψε ότι 30 εκπαιδευτικοί διδάσκουν σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, 3 εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής σε μαθητές με προβλήματα λόγου και ομιλίας, 7 εκπαιδευτικοί σε άτομα με νοητική αναπηρία, 9 εκπαιδευτικοί σε μαθητές με διαταραχές ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικότητας (ΔΕΠ-Υ), 13 εκπαιδευτικοί σε άτομα με πολλαπλές αναπηρίες, 2 εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής σε μαθητές με χρόνιες παθήσεις και 2 εκπαιδευτικοί σε άτομα με κινητική αναπηρία. Μικρός παρατηρήθηκε ο αριθμός των εκπαιδευτικών για την ακουστική /οπτική αναπηρία των μαθητών. Αναλυτικότερα, 1 εκπαιδευτικός σε μαθητές με οπτική και 3

εκπαιδευτικοί σε μαθητές με ακουστική αναπηρία, ενώ σημαντικός ήταν ο αριθμός των εκπαιδευτικών που παρέχουν διδασκαλία σε μαθητές με διαταραχές αυτιστικού φάσματος (ΔΑΦ), δηλαδή 34 εκπαιδευτικοί. Να αναφερθεί ότι 6 εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι οι μαθητές δεν φέρουν καμία από τις παραπάνω αναπηρίες που αναφέρθηκαν. Το μηνιαίο εισόδημα σε 35 εκπαιδευτικούς ανέρχεται μέχρι τα 800 ευρώ, 70 εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής αμείβονται με 801-1.300 ευρώ και άνω και 5 εκπαιδευτικοί πληρώνονται από 1.301 ευρώ και άνω .

Τα αποτελέσματα που αφορούν τις σχολικές μονάδες που εργάζονται οι ειδικοί παιδαγωγοί είναι 44 εκπαιδευτικοί σε τμήματα που παρέχεται παράλληλη στήριξη, 26 εκπαιδευτικοί σε τμήματα ένταξης, καθώς άλλοι 26 εκπαιδευτικοί εργάζονται σε ειδικά δημοτικά σχολεία. Αναφορικά με τα τμήματα γενικού δημοτικού προέκυψε ότι εργάζονται 14 εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα. Ωστόσο, όσον αφορά την ασχολία με άλλη δραστηριότητα προέκυψε ότι 78 εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν και άλλες δράσεις πέρα της εκπαίδευσης, ενώ 32 εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής δεν έχουν κάποιο άλλο χόμπι/ δραστηριότητα. Σχετικά με το αν εργάζονται και σε άλλο τομέα προέκυψε ότι 38 εκπαιδευτικοί απάντησαν θετικά, ενώ 72 εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής ότι δεν ασχολούνται με κάποια άλλη εργασία πέρα της εκπαίδευσης .

Αναφορικά με τους εκπαιδευτικούς γενικής εκπαίδευσης, οι οποίοι αποτελούσαν και την ομάδα ελέγχου διαπιστώθηκε ότι το σύνολο των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής είναι 110 εκπαιδευτικοί. Οι 16 από αυτούς είναι άνδρες, ενώ οι 94 είναι γυναίκες . Σχετικά με την ηλικία των εκπαιδευτικών, 85 εκπαιδευτικοί είναι από 22-35 ετών, 14 εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής είναι από 36-45 ετών, 8 εκπαιδευτικοί η ηλικία τους κυμαίνεται από 46-55 ετών και 3 εκπαιδευτικοί με ηλικία 56 ετών και άνω. Επιπρόσθετα, 28 εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι είναι παντρεμένοι, 81 εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι είναι άγαμοι, ενώ 1 εκπαιδευτικός δήλωσε ότι είναι διαζευγμένος. Όσον αφορά την κατοικία, 95 εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής ανέφεραν ότι κατοικούν στη πόλη και οι υπόλοιποι 15 εκπαιδευτικοί κατοικούν σε χωριό.

Μετά από επεξεργασία του δείγματος προέκυψε ότι 88 εκπαιδευτικοί έχουν έως 5 έτη προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση, 4 εκπαιδευτικοί έχουν 6-10 χρόνια προϋπηρεσίας στην γενική εκπαίδευση, 9 εκπαιδευτικοί έχουν 11-15 έτη στην εκπαίδευση, 2 εκπαιδευτικοί βρίσκονται στην εκπαίδευση 16 έως 20 έτη και 7 εκπαιδευτικοί έχουν προϋπηρεσία από 21 χρόνια και πάνω.

Να αναφερθεί ότι 80 εκπαιδευτικοί κατέχουν το βασικό πτυχίο εκπαίδευσης και 30 εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής έχουν μεταπτυχιακές σπουδές. Σχετικά με το εργασιακό καθεστώς, 25 εκπαιδευτικοί είναι μόνιμοι στην εκπαίδευση και 85 εκπαιδευτικοί είναι αναπληρωτές. Αναφορικά με το είδος της αναπηρίας των μαθητών στα σχολεία διαπιστώθηκε ότι 40 εκπαιδευτικοί διδάσκουν σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, 17 εκπαιδευτικοί διδάσκουν σε μαθητές με προβλήματα λόγου και ομιλίας, 6 εκπαιδευτικοί παρέχουν διδασκαλία σε μαθητές με νοητική αναπηρία, 21 εκπαιδευτικοί διδάσκουν σε μαθητές με διαταραχές ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικότητας (ΔΕΠ-Υ), 8 εκπαιδευτικοί σε μαθητές με διαταραχές αυτιστικού φάσματος (ΔΑΦ), εκπαιδευτικό έργο παρέχουν και 13 εκπαιδευτικοί σε μαθητές με κινητική αναπηρία, 4 εκπαιδευτικοί απασχολούν μαθητές με πολλαπλές αναπηρίες και 1 εκπαιδευτικός διδάσκει σε μαθητή με χρόνια πάθηση.

Στη συνέχεια, 69 εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι το μηνιαίο εισόδημά τους ανέρχεται στα 800 ευρώ, 40 εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι πληρώνονται από 801-1.300 ευρώ, ενώ 1 εκπαιδευτικός δήλωσε ότι πληρώνεται από 1.301 ευρώ και άνω. Να επισημανθεί ότι 76 εκπαιδευτικοί δεν ασχολούνται με κάποιον άλλον εργασιακό τομέα πέραν της εκπαίδευσης, ενώ 34 εκπαιδευτικοί ασχολούνται παράλληλα και σε άλλο τομέα εργασίας. Τέλος, 77 εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής αξιοποιούν τον ελεύθερο χρόνο τους με κάποια δραστηριότητα, ενώ 33 εκπαιδευτικοί απάντησαν αρνητικά.

5.5 Ερευνητικά εργαλεία

Για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε είναι το ερωτηματολόγιο το οποίο αποτελείται από ενενήντα οχτώ (98) ερωτήσεις (βλ. παράρτημα Ι). Το ερωτηματολόγιο απαρτίζεται από τα εξής :

Α) Το πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου αποτελούνταν από τα δημογραφικά στοιχεία (12 ερωτήσεις). Τα δημογραφικά στοιχεία συμπεριελάμβαναν ερωτήσεις κλειστού τύπου και μια ερώτηση συμπλήρωσης για την προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής. Πιο συγκεκριμένα, τα δημογραφικά στοιχεία των ερωτώμενων συγκεντρώθηκαν μέσω σχετικών ερωτήσεων, όπως το φύλο, την ηλικία, την οικογενειακή κατάσταση, την κατοικία, τα έτη προϋπηρεσίας, το εργασιακό καθεστώς των εκπαιδευτικών (μόνιμος /αναπληρωτής), τη σχολική μονάδα εργασίας (τμήμα γενικού δημοτικού σχολείου, ειδικό δημοτικό σχολείο, τμήμα ένταξης και τμήματα που παρέχεται παράλληλη στήριξη), τους βασικούς και επιπρόσθετους τίτλους σπουδών (βασικό πτυχίο, μεταπτυχιακές σπουδές, διδακτορικό, επιμορφωτικό σεμινάριο), το μηνιαίο εισόδημα, το είδος της ειδικής εκπαιδευτικής ανάγκης/αναπηρίας μαθητών που απασχολούν και διδάσκουν οι εκπαιδευτικοί. Επιπρόσθετα, ρωτήθηκαν εάν ασχολούνται με κάποιον άλλον εργασιακό τομέα πέρα της εκπαίδευσης, καθώς επίσης εάν ασχολούνται με κάποιο χόμπι τον ελεύθερο χρόνο τους .

Β) Το δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου περιείχε 36 ερωτήσεις που σχετίζονται με το επαγγελματικό στρες. Για να εντοπιστούν οι παράγοντες που προκαλούν στρες, όπως τους αντιλαμβάνονται οι Έλληνες εκπαιδευτικοί, χρησιμοποιήθηκε ως βάση το ερωτηματολόγιο πηγών επαγγελματικού στρες των εκπαιδευτικών, το οποίο κατασκεύασε η Μούζουρα και πρόσθεσε επιπλέον παράγοντες, όπως έλλειψη γνώσεων για χειρισμό προβλημάτων μάθησης/συμπεριφοράς, προβλήματα υποδομής κτιρίων, θέρμανσης κ.ά., μη έγκαιρη τοποθέτηση εκπαιδευτικών, καθυστερήσεις στην αποστολή βιβλίων. Η Μούζουρα (2005) αναφέρει ότι η κατασκευή του ερωτηματολογίου βασίζεται στη διεθνή βιβλιογραφία (Kyriacou & Satcliffe, 1978b; Okebucola & Jejede, 1989; Κάντας, 1996; Kantas & Vasilaki, 1997; Payne & Furban,

1987; Ζαφειροπούλου & Μάτη, 1997) καθώς εντάσσονται και κάποιες ιδιαιτερότητες που είχε την περίοδο εκείνη η Δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα μετά τη συλλογή διερευνητικών ερωτηματολογίων, συζητήσεων και εκπαιδευτικών εμπειριών της ίδιας της ερευνήτριας. Να σημειωθεί ότι σε έρευνα της Χαραλάμπους (2012) εντοπίστηκαν επιπρόσθετοι παράγοντες για τις πηγές που προκαλούν επαγγελματικό στρες στους εκπαιδευτικούς. Ειδικότερα, πρόσθεσε τρεις ερωτήσεις επαγγελματικού στρες των εκπαιδευτικών που αντιστοιχούν στην εργασιακή ανασφάλεια (Zurlo et al., 2007), στον ανταγωνισμό μεταξύ των συναδέλφων (Roxas, 2009) και στην παραμονή στον χώρο εργασίας πέραν του ωραρίου (Shernoff et al., 2011).

Το ερωτηματολόγιο της παρούσας έρευνας απαρτίζεται από 36 ερωτήσεις πηγών επαγγελματικού στρες, με δυνατότητα επιλογής απαντήσεων σε 5βάθμια κλίμακα Likert από το 1=Καθόλου στρες μέχρι το 5=Υπερβολικό στρες. Οι ενότητες του ερωτηματολογίου πηγών επαγγελματικού στρες των εκπαιδευτικών αποτελούνταν από τους παρακάτω άξονες:

Θέματα σχετικά με την οργάνωση και την διοίκηση της εκπαίδευσης:

Ερωτήσεις ερωτηματολογίου (6 , 8 , 9 ,10 ,16 , 18, 20 ,31 ,32):

Ανεπαρκής μισθός, μειωμένες ευκαιρίες επιμόρφωσης , μετεκπαίδευσης, συχνές αλλαγές εκπαιδευτικής πολιτικής, έλλειψη υποστήριξης από ειδικούς στη διαχείριση ενδοσχολικών προβλημάτων (π.χ σχολικού ψυχολόγου), έλλειψη προοπτικών επαγγελματικής εξέλιξης, Μη έγκαιρες/περιορισμένες σε αριθμό τοποθετήσεις αναπληρωτών, αποσπασμένων, ωρομισθίων εκπαιδευτικών, ασάφεια σχετικά με το ρόλο του εκπαιδευτικού, προβλήματα υποδομής (π.χ θέρμανσης).

Θέματα σχετικά με την αναγνώριση εκπαιδευτικού επαγγέλματος:

Ερωτήσεις ερωτηματολογίου (5, 23 ,27,29, 35 , 36):

Χαμηλή κοινωνική αναγνώριση του επαγγέλματός σας, έλλειψη αυτονομίας των εκπαιδευτικών, μη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων για θέματα που σας αφορούν, μη αναγνώριση του επιπλέον προσφερόμενου έργου των εκπαιδευτικών, περικοπές μισθών και επιδομάτων εν όψει της οικονομικής κρίσης της χώρας, η προσπάθεια ανταπόκρισης στην παιδαγωγική διάσταση του ρόλου μου σε συνδυασμό με την ικανοποίηση των απαιτήσεων των μαθητών, των γονέων, της διοίκησης κλπ.

Θέματα σχετικά με φόρτο εργασίας και πιέσεις χρόνου:

Ερωτήσεις ερωτηματολογίου (7, 11 , 17 , 26 , 28)

Η εποπτεία των μαθητών στα διαλείμματα (εφημερίες), έλλειψη χρόνου για προετοιμασία μαθήματος/ διόρθωση γραπτών εργασιών, έλλειψη χρόνου για προσωπική συνεργασία με μαθητές/γονείς, μη διδακτική εργασία (γραφειοκρατικό έργο, φύλαξη παιδιών στο χώρο του σχολείου), μεταφορά εργασίας στο σπίτι.

Θέματα σχετικά με τις επικρατούσες συνθήκες στο σχολείο:

Ερωτήσεις ερωτηματολογίου (21 , 22) :

Η αναπλήρωση μαθήματος λόγω απουσίας εκπαιδευτικού, παραμονή στον χώρο εργασίας πέραν του διδακτικού ωραρίου.

Θέματα που αφορούν τις διαπροσωπικές και εργασιακές σχέσεις των εκπαιδευτικών :

Ερωτήσεις ερωτηματολογίου (4, 12, 13, 14 , 25) :

Έλλειψη συνεργασίας από τους γονείς των μαθητών, αξιολόγηση εκπαιδευτικών, ανταγωνισμός μεταξύ των συναδέλφων, συγκρούσεις με συναδέλφους, διεύθυνση του σχολείου, εργασιακή ανασφάλεια (κινητικότητα, διαθεσιμότητα).

Θέματα σχετικά με τη μάθηση και τη συμπεριφορά των μαθητών :

Ερωτήσεις ερωτηματολογίου (2 , 3, 15, 19, 24, 30 ,33)

Έλλειψη ενδιαφέροντος και κινήτρων από τους μαθητές, πολλοί μαθητές με προβλήματα μάθησης/ συμπεριφοράς, έλλειψη χρόνου για ολοκλήρωση της ύλης που προβλέπεται από το αναλυτικό πρόγραμμα, προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών (ανυπακοή, αυθάδεια, κ.τ.λ.), έλλειψη γνώσεων για χειρισμό προβλημάτων μάθησης/συμπεριφοράς, άσεμνα σχόλια και αδιαφορία των μαθητών, επιβολή ποινών στους μαθητές.

Στα πλαίσια της έρευνας το εργαλείο υποβλήθηκε σε έλεγχο εσωτερικής συνέπειας. Ελέγχθηκε αν χαρακτηρίζονται από ομοιογένεια οι δηλώσεις που αποτελούν τις επιμέρους υποκλίμακες, αν οι υποκλίμακες σχετίζονται μεταξύ

τους σε σημαντικό βαθμό, με σκοπό να εκφράζουν κάτι κοινό (Κιοσέογλου, 2011; Γιαννακίδου, 2014). Ο δείκτης Cronbach's Alpha χρησιμοποιήθηκε, για να εκφράσει την εσωτερική συνέπεια της κλίμακας.

Γ) Το τρίτο μέρος του ερωτηματολογίου: Τεστ Αυτοεκτίμησης (Gala self-Esteem Test). Η κλίμακα αυτή στοχεύει στη μέτρηση και την αξιολόγηση της αυτοεκτίμησης στους ενήλικους. Η συγκεκριμένη κλίμακα αποτελεί κλίμακα αυτοαναφοράς και περιλαμβάνει 50 ερωτήσεις, οι οποίες σχετίζονται με την αυτοεκτίμηση. Ειδικότερα, το ερωτηματολόγιο αποτελεί ένα εργαλείο διάγνωσης του βαθμού της αυτοεκτίμησης και της αυτάρκειας. Το Τεστ αυτοεκτίμησης αποτελεί ένα εργαλείο διάγνωσης της αυτοεκτίμησης του ατόμου και έχει σταθμιστεί στην Ελλάδα από τους Γαλανάκη Μ. και Σταλικά Α. Αποτελείται από 50 προτάσεις, στις οποίες ο ερωτώμενος καλείται να δηλώσει τον βαθμό, στον οποίο η κάθε μια τον χαρακτηρίζει χρησιμοποιώντας μια 5βάθμια κλίμακα Likert. Κυκλώνοντας τον αντίστοιχο αριθμό θα εκφράζει αντίστοιχα τα εξής: 1) δεν με χαρακτηρίζει καθόλου, 2) με χαρακτηρίζει ελάχιστα, 3) μερικές φορές με χαρακτηρίζει και μερικές φορές όχι, 4) με χαρακτηρίζει αρκετά, 5) με χαρακτηρίζει απολύτως. Οι προτάσεις αναφέρονται σε καθημερινές δράσεις, αντιλήψεις και συνήθειες της κοινωνικής και επαγγελματικής ζωής του ατόμου. Οι προτάσεις ομαδοποιούνται σε υποκλίμακες, καθώς το τεστ αξιολογεί διαστάσεις της αυτοεκτίμησης, όπως κάλυψη προσωπικών αναγκών, ανεξαρτησία, σιγουριά για τον εαυτό, αντιμετώπιση προκλήσεων, επιμονή– υπομονή, προσωπική αυτοεκτίμηση που αναφέρεται στην αντίληψη του ατόμου για την προσωπική του αυτοαξία του, προτάσεις που αφορούν την κοινωνική αυτοεκτίμηση και αναφέρεται στην αντίληψη του ατόμου για τις σχέσεις που έχει διαμορφώσει με τους άλλους (βλ. παράρτημα Ι).

Όλες οι προτάσεις του τεστ είναι παρόμοιες ως προς τον τρόπο που εξετάζουν την αυτοεκτίμηση του ατόμου, καθώς και ως προς τον τρόπο που βαθμολογούνται. Απλώς διαφέρουν στο περιεχόμενο τους, μιας και εξετάζουν διαφορετικές πτυχές της αυτοεκτίμησης και της αυτάρκειας του ατόμου. Συγκεκριμένα, κάθε πρόταση αντιπροσωπεύει μια ιδέα, μια συνήθεια, μια πρακτική, μια αντίληψη, μια στάση σχετικά με την επαγγελματική και

κοινωνική ζωή και ο εξεταζόμενος καλείται μέσω μιας κλίμακας Likert με 5 βαθμίδες να δηλώσει τον βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας του με αυτήν.

Η βαθμολόγηση γίνεται με τρόπο σχετικά απλό και ευκολονόητο. Για κάθε πρόταση ο εξεταζόμενος παίρνει τόσους βαθμούς όσους και ο αριθμός που έχει κυκλώσει στην 5βάθμια κλίμακα. Πιο συγκεκριμένα, εάν για παράδειγμα στην πρόταση «Κάνω εύκολα νέους φίλους» ο ερωτώμενος δηλώσει ότι τον χαρακτηρίζει απολύτως κυκλώνοντας τον αριθμό 5, αμείβεται με 5 βαθμούς.

Η κλίμακα διαθέτει καλή φαινομενική εγκυρότητα, καθώς η αξιοπιστία εσωτερικής συνοχής (δείκτης Cronbach's.α) για το σύνολο των προτάσεων της κλίμακας είναι ίσος με 0, 89 και η αξιοπιστία ημικλάστων είναι ίση με 0,84. Στο συγκεκριμένο τεστ η αυτοεκτίμηση και η αυτάρκεια του ατόμου αξιολογείται με έναν αριθμητικό δείκτη, ο οποίος αποτελεί το άθροισμα των βαθμολογιών που συγκεντρώνει από την κάθε επιμέρους πρόταση, καθώς οι βαθμοί του κάθε συμμετέχοντα αθροίζονται, προκειμένου να υπολογιστεί η συνολική τιμή της αυτοεκτίμησης και η ανώτερη τιμή είναι 250.

Ωστόσο, επειδή το τεστ στηρίζεται στην αυτοαναφορά και στην ειλικρινή διάθεση του εξεταζόμενου και, προκειμένου να αποφεύγεται το φαινόμενο ο εξεταζόμενος να καταλαβαίνει τον σκοπό του τεστ ή να αξιολογεί ποιες προτάσεις είναι καλές ή κακές και να απαντάει ανάλογα, έχει χρησιμοποιηθεί η τεχνική της αντιστροφής των προτάσεων, προκειμένου να εξασφαλίζεται μια όσο το δυνατόν πιο αντιπροσωπευτική και ρεαλιστική εικόνα της αυτοεκτίμησής του. Στην συγκεκριμένη περίπτωση οι εξεταζόμενοι αξιολογούνται κατά τρόπο αντίστροφο από τον βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας που έχουν εκφράσει. Αποτέλεσμα αυτής της αντιστροφής είναι οι προτάσεις αυτές να βαθμολογούνται αντίστροφα, δηλαδή προσθέτουν στην συνολική βαθμολογία όχι τόσους βαθμούς όσους περιλαμβάνει ο βαθμός συμφωνίας ή διαφωνίας που έχει κυκλωθεί, αλλά 5 βαθμούς, όταν το άτομο κυκλώσει το 1, 4 βαθμούς, όταν το άτομο κυκλώσει το 2, 3 βαθμούς, όταν το άτομο κυκλώσει το 3, 2 βαθμούς, όταν το άτομο κυκλώσει το 4 και 1 βαθμό, όταν το άτομο κυκλώσει το 5 .

5.6 Στατιστική Επεξεργασία

Μετά την συλλογή των ερωτηματολογίων για τη Στατιστική Επεξεργασία των δεδομένων της έρευνας χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο IBM SPSS (Statistical Package for Social Sciences – Στατιστικό πακέτο εφαρμογών για τις Κοινωνικές Επιστήμες) version 22.0. Για τη διερεύνηση της διαφοράς μέσων όρων μεταξύ δύο ομάδων ως προς μια εξαρτημένη μεταβλητή εφαρμόστηκε η Ανάλυση Διασποράς με ένα παράγοντα (One-Way Anova).

Επιπρόσθετα, για τη διερεύνηση των ερευνητικών υποθέσεων διεξήχθησαν έλεγχοι με τον δείκτη συσχέτισης Pearson. Το επίπεδο σημαντικότητας p του ελέγχου ορίστηκε στις τιμές 0,05. Οι τιμές του στατιστικού ελέγχου, οι οποίες αντιστοιχούν στο επίπεδο σημαντικότητας p ονομάζονται κρίσιμες τιμές και προσδιορίζουν την ύπαρξη διαφοράς ή όχι μεταξύ των μεταβλητών. Στην παρούσα μελέτη όσο μικρότερη είναι η κρίσιμη τιμή τόσο πιο στατιστικά σημαντική διαφορά υποδεικνύεται. Η ύπαρξη συνοχής μεταξύ των κλιμάκων υπολογίστηκε με τον δείκτη Cronbach α , ο οποίος αποτελεί έναν από τους πιο διαδεδομένους δείκτες αξιοπιστίας. Να επισημανθεί ότι ο δείκτης Cronbach α μπορεί να κυμαίνεται από το μείον άπειρο έως το 1 (μόνο οι θετικές τιμές είναι σημαντικές). Κάποιες τιμές αξιοπιστίας είναι οι ακόλουθες: α) < 0.6 η κλίμακα είναι αναξιόπιστη, β) 0.6 ελάχιστο αποδεκτό όριο, γ) 0.7 επαρκές, δ) 0.8 καλύτερο, ε) 0.9 πολύ υψηλή αξιοπιστία. Τέλος, στους πίνακες χρησιμοποιούνται οι συντομογραφίες N για την συχνότητα, M.O. για τον μέσο όρο, T.A. για την τυπική απόκλιση.

Κεφάλαιο 6^ο: Αποτελέσματα της Έρευνας

6. 1 Συσχέτιση ανάμεσα στο Στρες και την Αυτοεκτίμηση

Αρχικά εξετάζεται το ερευνητικό ερώτημα αν το Στρες συσχετίζεται με την Αυτοεκτίμηση των εκπαιδευτικών. Από τα αποτελέσματα του πίνακα 1 παρατηρείται ότι υπάρχει σημαντική αρνητική συσχέτιση μεταξύ του στρες των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής και της αυτοεκτίμησής τους, το οποίο δηλώνει ότι υπάρχει εξάρτηση της αυτοεκτίμησης από το στρες ($r=-0,233$, $p=0,014 < \alpha=0,05$). Στον ίδιο πίνακα επίσης φαίνεται ότι δεν παρουσιάζεται στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ του στρες και της αυτοεκτίμησης των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής ($r=-0,147$, $p=0,126 > \alpha=0,05$).

Σημειώνεται ότι ο λόγος για τον οποίο η συσχέτιση που εντοπίστηκε είναι αρνητική οφείλεται στο γεγονός ότι οι δυο κλίμακες που χρησιμοποιήθηκαν, ενώ έχουν βαθμολογηθεί στην ίδια κατεύθυνση, εκφράζουν αντίθετα συναισθήματα. Όσο αυξάνεται η βαθμολογία στην κλίμακα του στρες τόσο περισσότερο στρες βιώνει ο εκπαιδευτικός, άρα αρνητικό συναίσθημα. Αντίθετα, όσο αυξάνεται η βαθμολογία της αυτοεκτίμησης τόσο πιο σίγουρος είναι ο εκπαιδευτικός για τον εαυτό του, επομένως έχει μια θετική εικόνα για τον ίδιο. Άρα, αν και υπάρχει αρνητική συσχέτιση όσο αφορά τις βαθμολογίες των δυο κλιμάκων (όσο αυξάνεται η βαθμολογία στην μια κλίμακα μειώνεται στην άλλη), αυτό σημαίνει ότι όσο μειώνεται το στρες θα αυξάνεται και η αυτοεκτίμηση των εκπαιδευτικών. Τα παραπάνω αποτυπώνονται στο γράφημα διασποράς του στρες και της αυτοεκτίμησης, στο οποίο φαίνεται μια ασθενής γραμμική αρνητική συσχέτιση μεταξύ των δυο μεταβλητών.

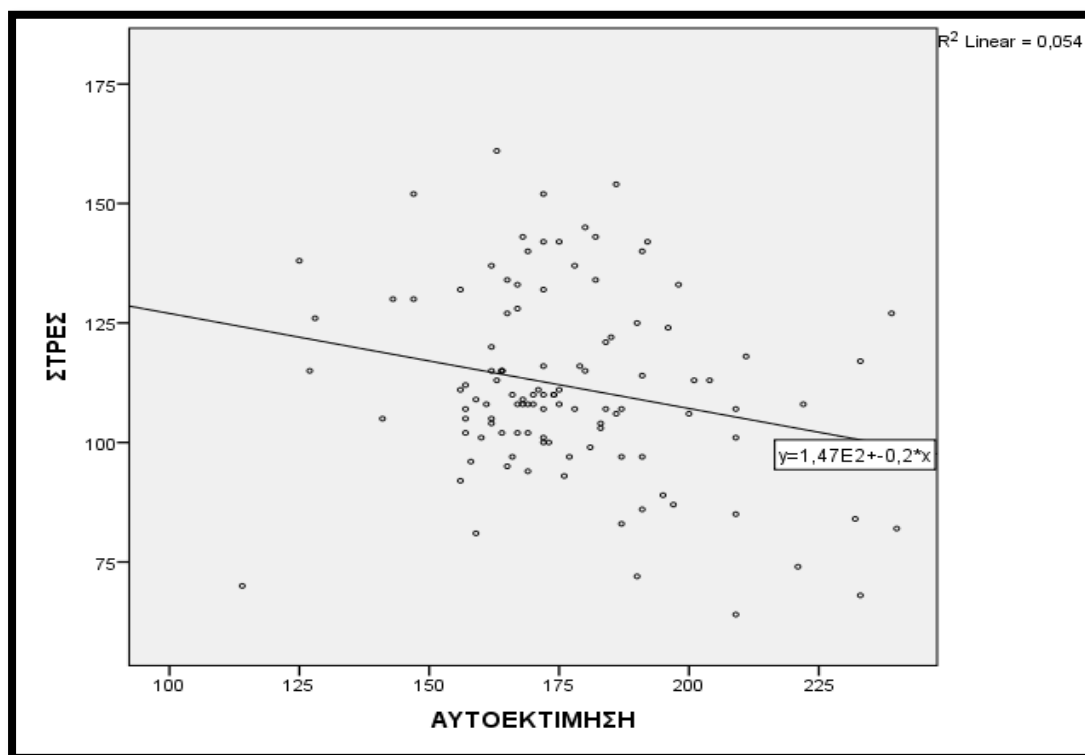
Πίνακας 1

Συσχέτιση ανάμεσα στην κλίμακα του Στρες και της Αυτοεκτίμησης των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής.

Correlations

		ΑΥΤΟΕΚΤΙΜΗΣΗ
Εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής		
ΣΤΡΕΣ	Pearson Correlation	-,233
	Sig. (2-tailed)	,014
	N	110
Εκπαιδευτικοί Γενικής Αγωγής		
ΣΤΡΕΣ	Pearson Correlation	-,147
	Sig. (2-tailed)	,126
	N	110

Διάγραμμα Διασποράς



6.2 Επαγγελματικό στρες και Αυτοεκτίμηση των Ειδικών Παιδαγωγών και των Εκπαιδευτικών Γενικής Αγωγής

Στη συνέχεια, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των βαθμολογιών στο ερωτηματολόγιο του Στρες και της Αυτοεκτίμησης τόσο των ειδικών παιδαγωγών, όσο και των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται με τη μορφή ιστογραμμάτων για την κλίμακα του κάθε εργαλείου και για κάθε κατηγορία εκπαιδευτικών. Τα ιστογράμματα επιλέχθηκαν για γραφική απεικόνιση στατιστικών συχνοτήτων των περιοχών τιμών των δυο μεγεθών, ώστε να έχουμε ένα είδος «εικόνας» των δεδομένων, παίρνοντας πληροφορία από το σχήμα της κατανομής τους, η οποία είναι σημαντική για την κατανόηση των χαρακτηριστικών που μελετάμε. Σε κάθε ιστόγραμμα το εμβαδόν κάθε ιστού είναι ανάλογο της συχνότητας των

δεδομένων με τιμές που βρίσκονται μεταξύ των δύο άκρων του διαστήματος της βάσης του ιστού.

Οι τιμές για την κλίμακα του στρες βρίσκονται μεταξύ του 36 και του 180. Στα γραφήματα 1 και 2 φαίνονται τα ιστογράμματα και η καμπύλη κανονικής κατανομής της κλίμακας του στρες. Επίσης, αναφέρονται ο μέσος όρος και η απόκλιση από το μέσο όρο (τυπική απόκλιση). Αναλυτικότερα οι παιδαγωγοί ειδικής αγωγής στην κλίμακα του στρες σημείωσαν μέσο όρο $M.O.=111,80$ και ακραίες τιμές $Minimum=64$ και $Maximum=161$, ενώ οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής $M.O.=114,52$ και ακραίες τιμές $Minimum=56$ και $Maximum=162$, όπως φαίνεται στον πίνακα.

Αναφορικά με την κλίμακα της αυτοεκτίμησης το ανώτερο σκορ που μπορεί να συγκεντρώσει ένας εξεταζόμενος στο τεστ είναι 250 βαθμοί, οι οποίοι εκφράζουν την απόλυτη αυτοεκτίμηση. Στα γραφήματα 3 και 4 φαίνονται τα ιστογράμματα και η καμπύλη κανονικής κατανομής της κλίμακας της αυτοεκτίμησης. Επίσης, στον πίνακα 3 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι των απαντήσεων των εκπαιδευτικών, καθώς και οι μέγιστες και ελάχιστες τιμές. Οι ειδικοί παιδαγωγοί στην συγκεκριμένη κλίμακα σημείωσαν μέσο όρο $M.O.=176,40$, ελάχιστη και μέγιστη τιμή αντίστοιχα $Minimum=114$ και $Maximum=240$, ενώ οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής $M.O.=170,19$ και ακραίες τιμές $Minimum=84$ και $Maximum=238$, όπως παρουσιάζεται στον πίνακα 2 για το στρες και στον πίνακα 3 για την αυτοεκτίμηση.

Πίνακας 2

Μέσος όρος και τυπική απόκλιση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στην κλίμακα του Στρες.

		N	M.O	T.A	Minimum	Maximum
Κλίμακα Στρες	Εκπαιδευτικοί ΕιδικήςΑγωγής	110	111,80	19,407	64	161
	Εκπαιδευτικοί ΓενικήςΑγωγής	110	114,52	20,398	56	162
	Σύνολο	220	113,16	19,910	56	162

Πίνακας 3

Μέσος όρος και τυπική απόκλιση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στην κλίμακα της Αυτοεκτίμησης.

		N	M.O	T.A	Minimum	Maximum
Κλίμακα Αυτοεκτίμησης	Εκπαιδευτικοί ΕιδικήςΑγωγής	110	176,40	22,712	114	240
	Εκπαιδευτικοί ΓενικήςΑγωγής	110	170,19	20,942	84	238
	Σύνολο	220	173,30	22,016	84	240

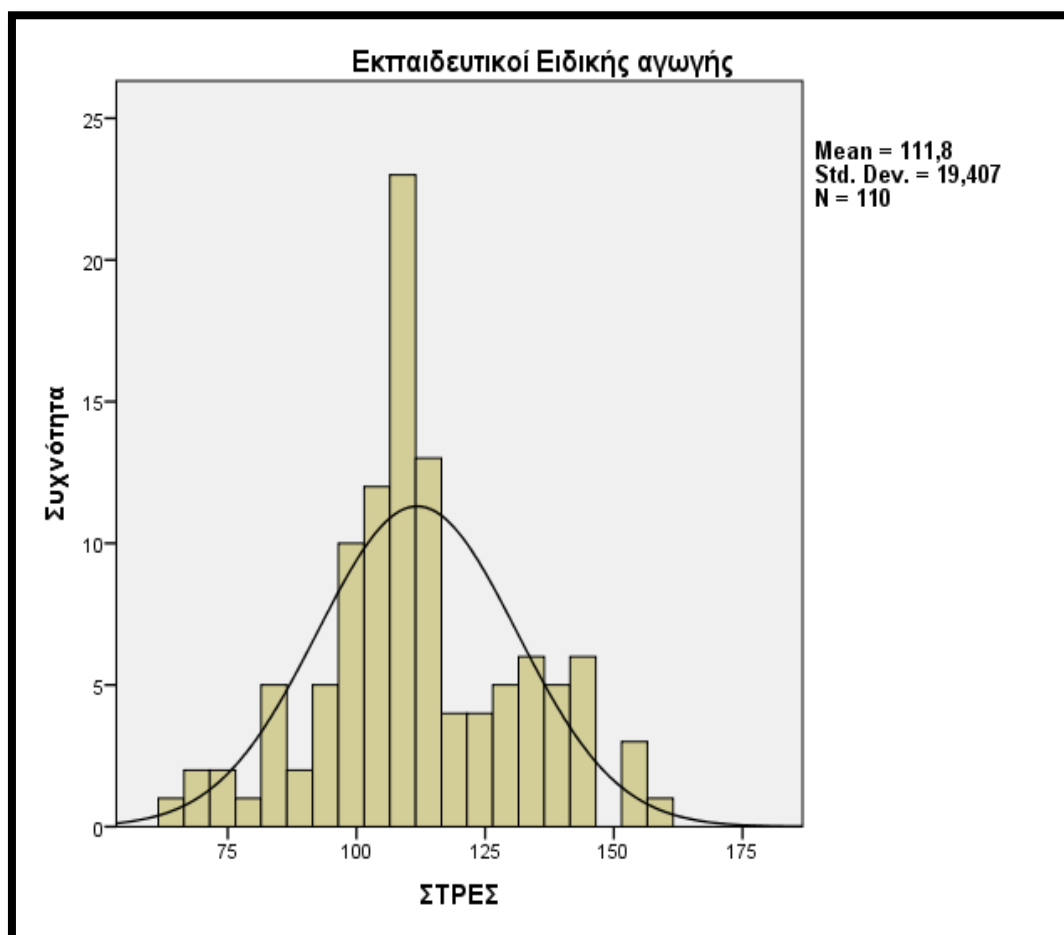


Figure1. Ιστόγραμμα κατανομής συχνοτήτων του στρες των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής

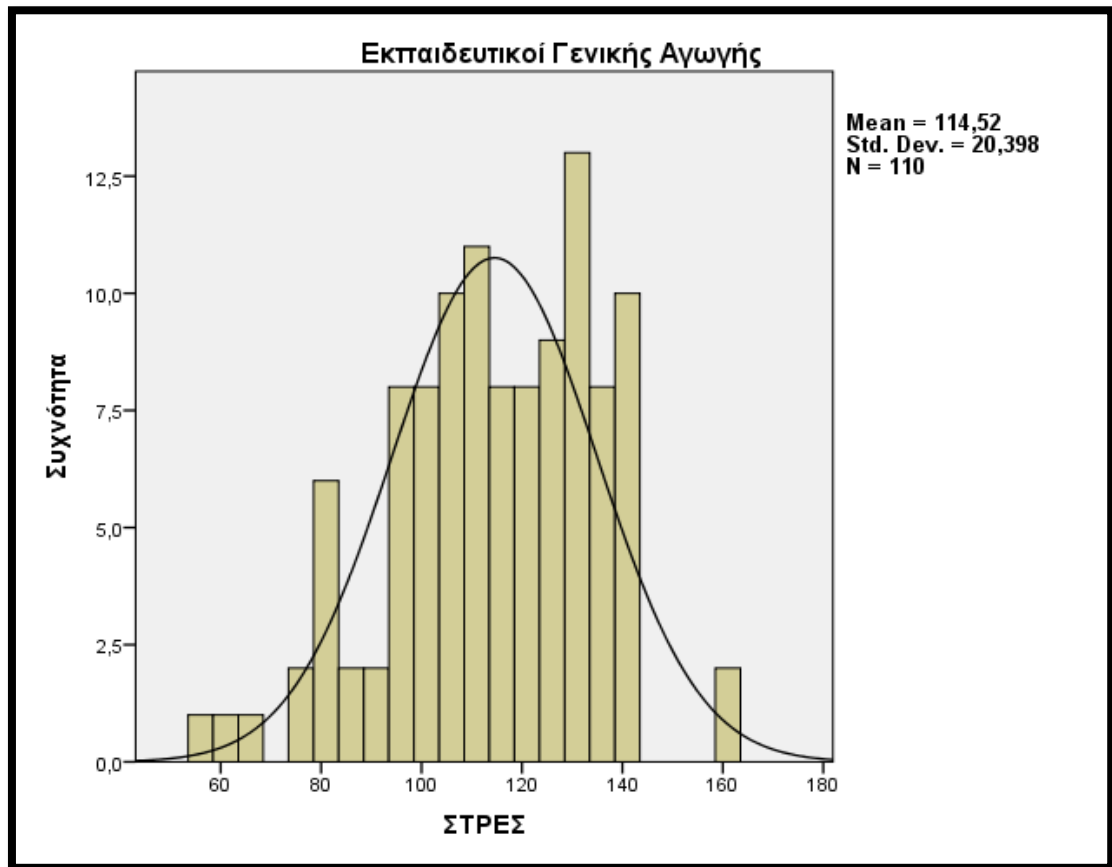


Figure2. Ιστόγραμμα κατανομής συχνοτήτων του στρες των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής

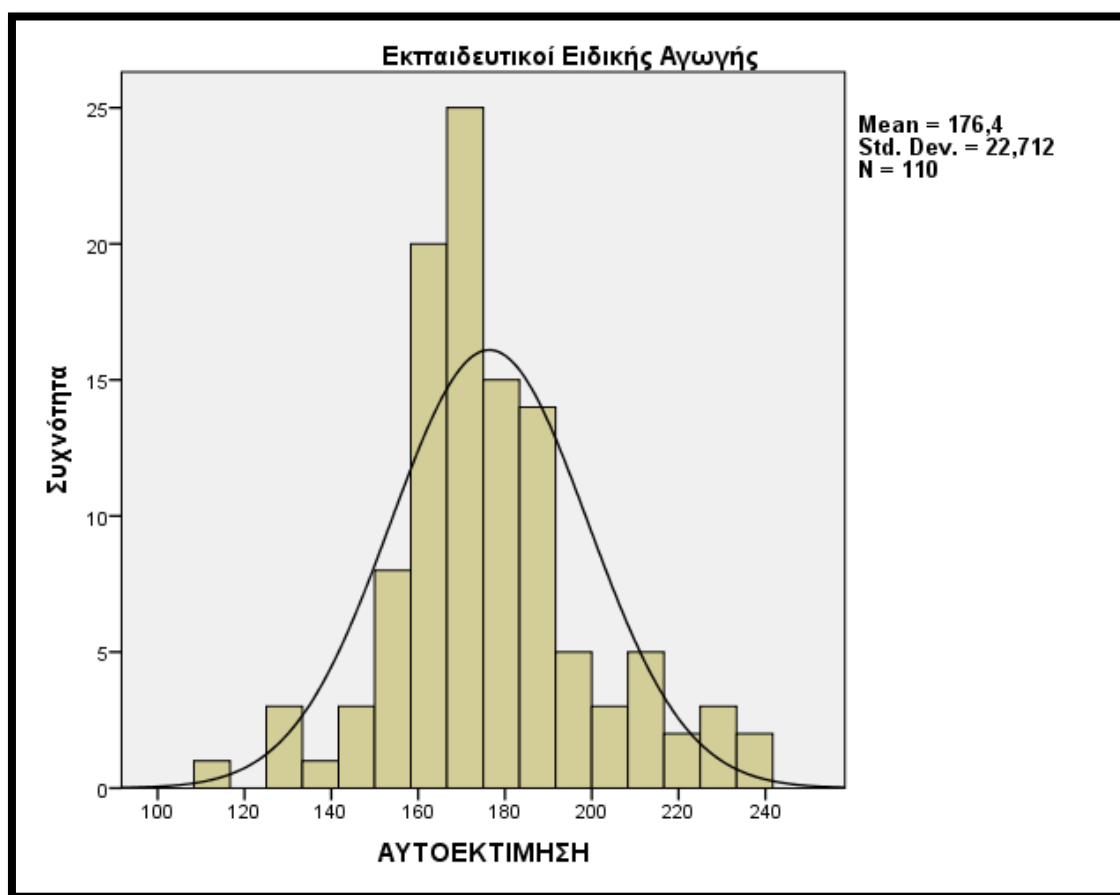


Figure3. Ιστόγραμμα κατανομής συχνοτήτων της αυτοεκτίμησης των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής

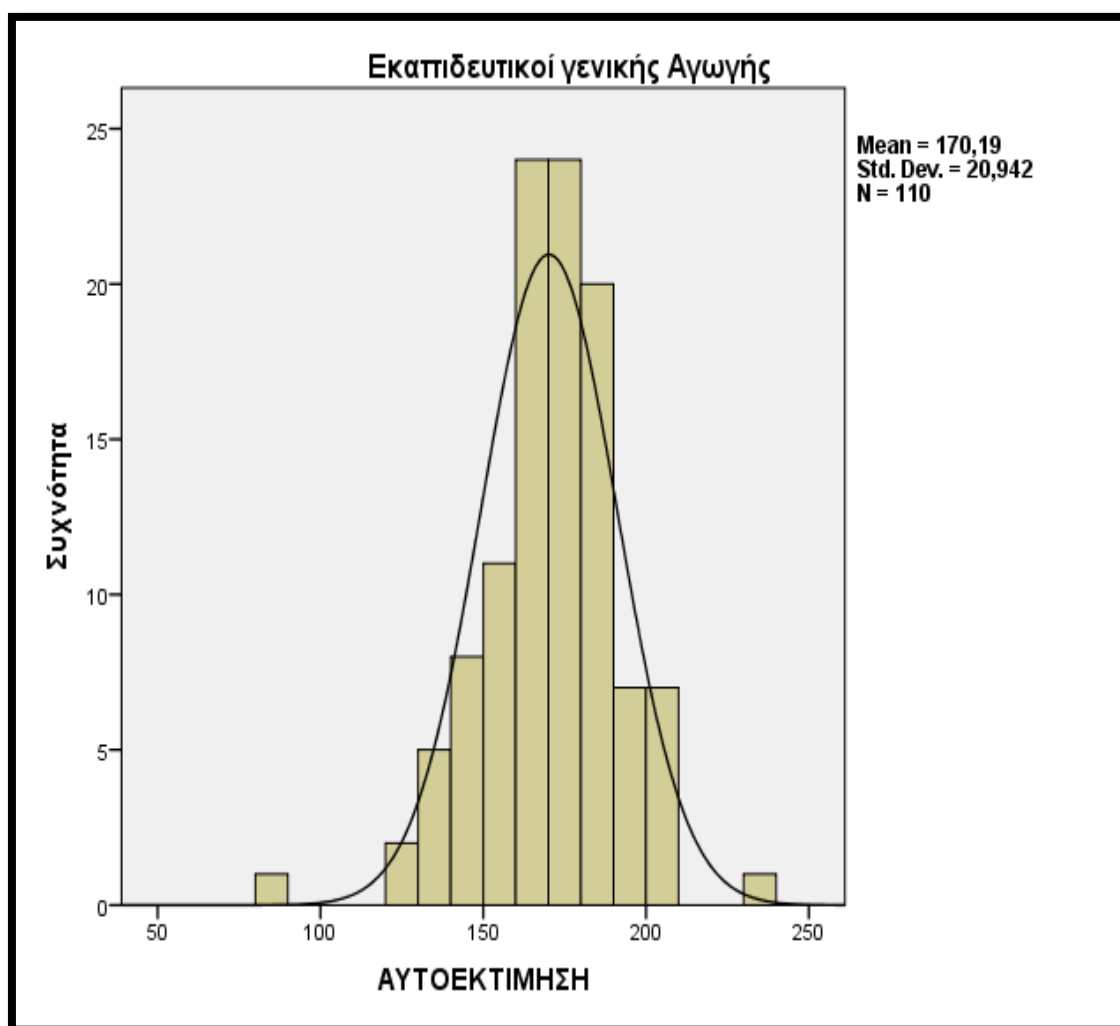


Figure4. Ιστόγραμμα κατανομής συχνοτήτων της αυτοεκτίμησης των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής

6.3 Πρόβλεψη της Αυτοεκτίμησης των Ειδικών Παιδαγωγών από το Στρες

Η συσχέτιση που αναφέρθηκε προηγουμένως εξετάζει την αλληλεπίδραση δύο μεταβλητών, του στρες και της αυτοεκτίμησης. Αφού προέκυψε συσχέτιση μεταξύ τους, τέθηκε σαν ερευνητικό ερώτημα αν το στρες μπορεί να προβλέψει την αυτοεκτίμηση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής. Για τον σκοπό αυτό πραγματοποιήθηκε ανάλυση απλής γραμμικής παλινδρόμησης (regression analysis), για να ελεγχτεί η δυνατότητα πρόβλεψης της αυτοεκτίμησης των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής από το στρες. Από την ανάλυση της γραμμικής παλινδρόμησης διαπιστώνεται ότι το στρες ($b=-0,272$, $t=-2,487$, $p=0,014$) αποτελεί έναν στατιστικά σημαντικό παράγοντα μέσω του οποίου μπορούμε να εκτιμήσουμε την αυτοεκτίμηση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής. Ο προσαρμοσμένος συντελεστής προσδιορισμού R^2 είναι ίσος με 0,054, δηλαδή το ποσοστό εξήγησης των διακυμάνσεων του συγκεκριμένου μοντέλου βρίσκεται στο 5,4% (πίνακας). Επομένως, το 5,4% της διασποράς της αυτοεκτίμησης μπορεί να ερμηνευτεί από την επίδραση του στρες. Από τον συντελεστή B ($b=-0,272$) της παλινδρόμησης μπορούμε να εξάγουμε το συμπέρασμα ότι λόγω του γεγονότος ότι είναι αρνητικός αριθμός, οι μεταβολές των βαθμών στην κλίμακα του στρες και οι μεταβολές των βαθμών στην κλίμακα της αυτοεκτίμησης βρίσκονται σε αντίθετες κατευθύνσεις. Το γεγονός ότι ο συντελεστής B για το στρες είναι μικρότερος της μονάδας ($b=-0,272$), σημαίνει ότι για μια δεδομένη μεταβολή του βαθμού αυτού ο βαθμός της αυτοεκτίμησης θα μεταβληθεί κατά ένα μεγαλύτερο βαθμό. Αναλυτικότερα, για μια μεταβολή 1% στη βαθμολογία του στρες θα παρατηρηθεί μεταβολή της τάξης του 0,272% για την αυτοεκτίμηση προς της αντίθετη κατεύθυνση. Δηλαδή, μια αύξηση στην βαθμολογία του στρες ενός συμμετέχοντα εκπαιδευτικού θα μείωνε την αυτοεκτίμησή του κατά τον παραπάνω παράγοντα. Επομένως, συμπερασματικά προκύπτει ότι το στρες που βιώνει ένας εκπαιδευτικός επηρεάζει και μπορεί να προβλέψει την αυτοεκτίμηση του σε ποσοστό 5,4%. Πρέπει να επισημανθεί ότι όσο μεγαλύτερη είναι η τιμή του R Square του πίνακα τόσο πιο αξιόπιστο είναι το μοντέλο στο να προβλέψει την εξαρτημένη μεταβλητή.

Πίνακας 4

Συντελεστής προσδιορισμού γραμμικής παλινδρόμησης

Model Summary				
Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,233	,054	,045	22,190
Dependent Variable: ΑΥΤΟΕΚΤΙΜΗΣΗ				
Predictors: (Constant), ΣΤΡΕΣ				

Πίνακας 5

Γραμμική Παλινδρόμηση

Coefficients ^a						
Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	T	p-value
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	206,851	12,426		16,647	,000
	ΣΤΡΕΣ	-,272	,110	-,233	-2,487	,014
a.DependentVariable: ΑΥΤΟΕΚΤΙΜΗΣΗ						

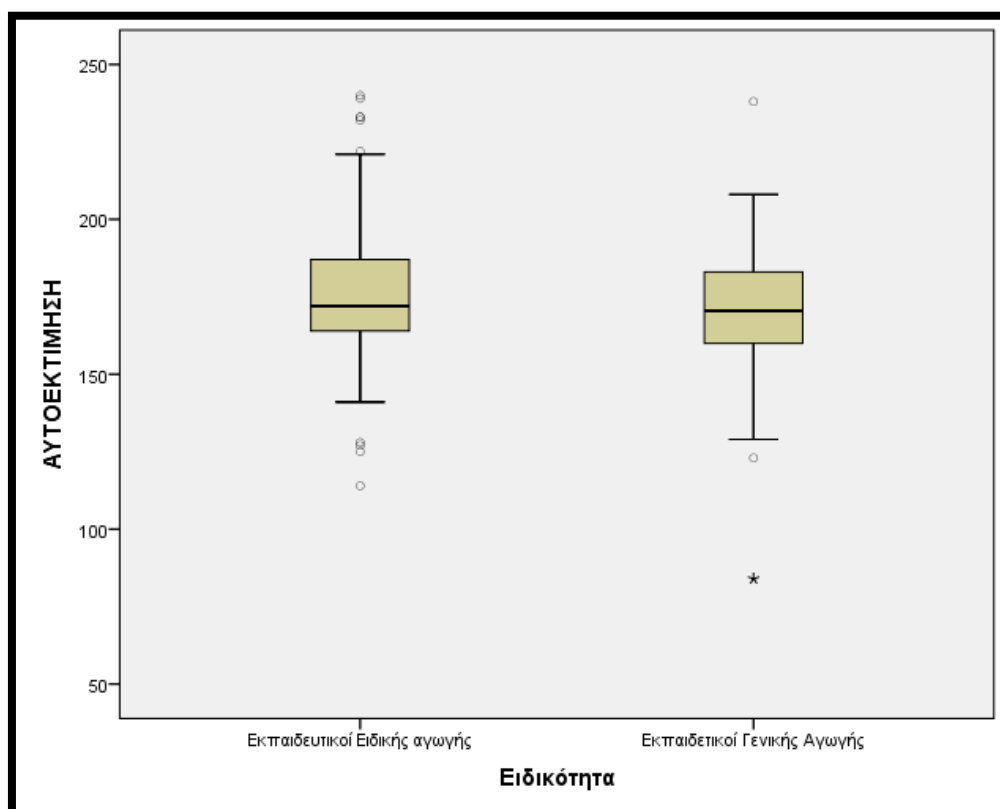
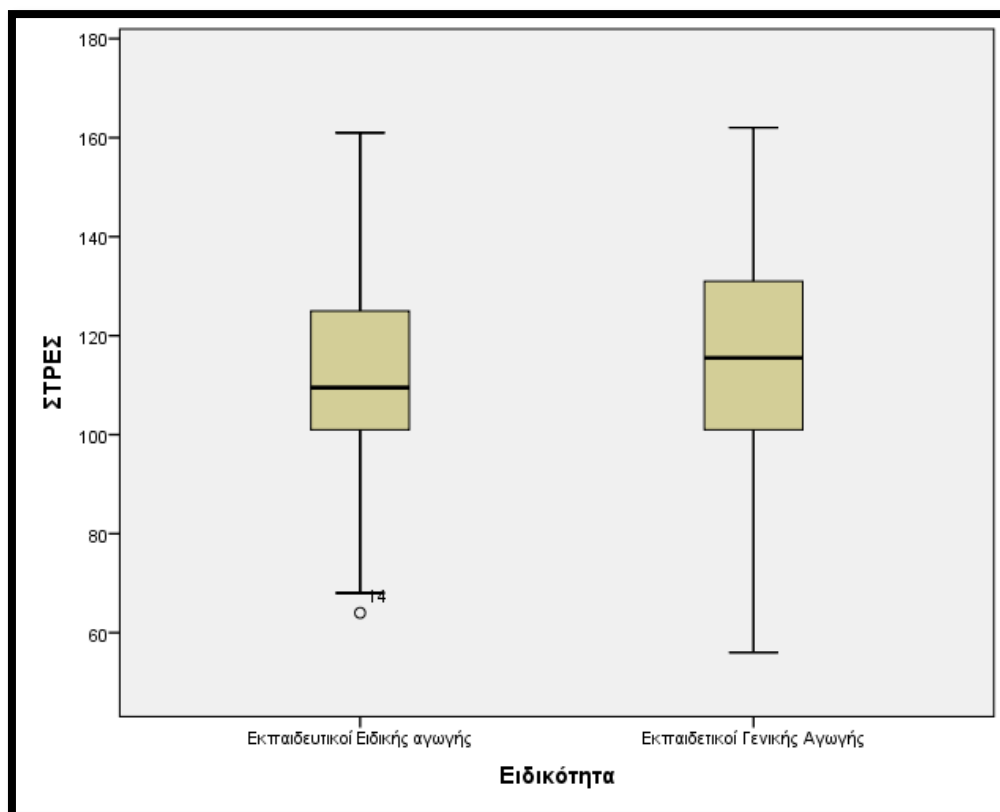
6.4 Διαφορές Ειδικών Παιδαγωγών και Εκπαιδευτικών Γενικής Αγωγής ως προς το Στρες και την Αυτοεκτίμηση

Στη συνέχεια θέλουμε να ελέγξουμε αν η μέση τιμή του στρες και η μέση τιμή της αυτοεκτίμησης διαφέρει στα ανεξάρτητα δείγματα των ειδικών παιδαγωγών και των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής. Για το σκοπό αυτό πραγματοποιήθηκε Independent Samples t-test, μέσω του στατιστικού πακέτου SPSS. Ο έλεγχος των μέσων όρων με το κριτήριο t για ανεξάρτητα δείγματα έδειξε ότι η ειδικότητα των εκπαιδευτικών συνδέεται σημαντικά με την αυτοεκτίμηση τους. Ειδικότερα, όπως παρουσιάζεται στον πίνακα 6, παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ($p=0,036 < \alpha=0,05$) ανάμεσα στους μέσους όρους της κλίμακας της αυτοεκτίμησης. Διαπιστώθηκε ότι οι ειδικοί παιδαγωγοί ($M.O.=176,40$) αισθάνονται περισσότερη αυτοεκτίμηση συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής ($M.O.=170,19$). Από τον ίδιο πίνακα 6 δεν διαπιστώθηκε στατιστική διαφορά ($p=0,321 > \alpha=0,05$) ανάμεσα στους ειδικούς παιδαγωγούς και στους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής όσον αφορά το στρες που βιώνουν. Το συμπέρασμα αυτό αποτυπώνεται και αναλυτικά στα συγκριτικά γραφήματα (θηκογράμματα, boxplot) που ακολουθούν, όπου οι τιμές της χαμηλής αυτοεκτίμησης συναντώνται περισσότερο σε εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής και οι τιμές χαμηλού στρες στους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής.

Πίνακας 6

Σύγκριση των βαθμών του στρες και των βαθμών της αυτοεκτίμησης των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής και ειδικής αγωγής. Αποτελέσματα ελέγχου t-test.

Independent Samples t-test						
		N	M.O.	T.A.	$F_{(1,218)}$	p-value
Στρες	Εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής	110	111,80	19,407	1,025	,312
	Εκπαιδευτικοί Γενικής Αγωγής	110	114,52	20,398		
Αυτοεκτίμηση	Εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής	110	176,40	22,712	4,443	,036
	Εκπαιδευτικοί Γενικής Αγωγής	110	170,19	20,942		



6.5 Διαφορές στην Αυτοεκτίμηση και το Στρες των εκπαιδευτικών ανάλογα με τα δημογραφικά στοιχεία (ατομικά χαρακτηριστικά) τους

Στη διαμόρφωση της αυτοεκτίμησης και του στρες των εκπαιδευτικών μπορεί να συμβάλλουν ορισμένα χαρακτηριστικά τους. Για τους σκοπούς της παρούσας εργασίας λήφθηκαν υπόψη τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος, τα οποία συμπλήρωσαν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί και τα εργαλεία του στρες και της αυτοεκτίμησης. Στη συνέχεια, εξετάζεται αν το φύλο των εκπαιδευτικών επιδρά στα επίπεδα του στρες και στην αυτοεκτίμηση τους. Το ερώτημα αυτό τέθηκε τόσο για τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής όσο και για τους ειδικούς παιδαγωγούς. Από τον πίνακα 7 συμπεραίνουμε ότι βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις σχετικά με το φύλο των ειδικών παιδαγωγών αναφορικά με το στρες που βιώνουν ($p=0,032 < \alpha=0,05$). Ο έλεγχος της ομοιογένειας της διασποράς κατέληξε σε στατιστικώς ασήμαντο αποτέλεσμα $F_{(1,218)}=4,723$. Επομένως, υπάρχει στατιστικώς σημαντική επίδραση της ανεξάρτητης μεταβλητής στην εξαρτημένη. Συγκεκριμένα, βρέθηκε ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί, οι οποίες εργάζονται στην ειδική αγωγή, αντιμετωπίζουν περισσότερο στρες (Μ.Ο.=114,00) συγκριτικά με τους άντρες συναδέλφους τους (Μ.Ο.=104,69). Από τον ίδιο πίνακα 7 γίνεται φανερό ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ γυναικών και αντρών αναφορικά με την αυτοεκτίμηση που αισθάνονται.

Για τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές των δυο φύλων σε καμία από τις υπό μελέτη κλίμακες. Συγκεκριμένα, ($p=0,709 > \alpha=0,05$) για το στρες και ($p=0,160 > \alpha=0,05$) για την αυτοεκτίμηση.

Πίνακας 7

Σύγκριση μεταξύ στρες , αυτοεκτίμησης και του φύλου των ειδικών παιδαγωγών και των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής. Αποτελέσματα ελέγχου Απονα

Εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής	Φύλο	N	M.O.	T.A.	$F_{(1,108)}$	p-value
Στρες	Αντρας	26	104,69	17,332	4,723	,032
	Γυναίκα	84	114,00	19,581		
	Σύνολο	110	111,80	19,407		
Αυτοεκτίμηση	Αντρας	26	175,23	23,778	,089	,765
	Γυναίκα	84	176,76	22,507		
	Σύνολο	110	176,40	22,712		
Εκπαιδευτικοί Γενικής Αγωγής	Φύλο	N	M.O.	T.A.	$F_{(1,108)}$	p-value
Στρες	Αντρας	16	112,75	20,121	0,140	,709
	Γυναίκα	94	114,82	20,536		
	Σύνολο	110	114,52	20,398		
Αυτοεκτίμηση	Αντρας	16	163,38	25,853	2,002	,160
	Γυναίκα	94	171,35	19,921		
	Σύνολο	110	170,19	20,942		

Ερευνήθηκε, στη συνέχεια η επίδραση της ηλικίας των εκπαιδευτικών στην αυτοεκτίμηση και στο στρες. Επειδή οι ηλικιακές ομάδες των εκπαιδευτικών ήταν περισσότερες από δύο, εφαρμόστηκε Ανάλυση Διασποράς με ένα παράγοντα (One-Way Anova). Στον πίνακα 8 φαίνεται η σχέση της ηλικίας των ειδικών παιδαγωγών και των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής τόσο με το στρες όσο και την αυτοεκτίμηση. Παρατηρείται ότι δεν συσχετίζεται η ηλικία με καμία από τις δυο κλίμακες σε καμία κατηγορία εκπαιδευτικών. Αναλυτικότερα, για τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής για την κλίμακα του στρες ($p=0,514 > \alpha=0,05$) και για την κλίμακα της αυτοεκτίμησης ($p=0,514 > \alpha=0,05$), ενώ για τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής ($p=0,089 > \alpha=0,05$) και ($p=0,110 > \alpha=0,05$) για τις δυο κλίμακες αντίστοιχα.

Πίνακας 8

Σύγκριση μεταξύ της ηλικίας των εκπαιδευτικών της αυτοεκτίμησης και του στρες. Αποτελέσματα ελέγχου Ανοva

Εκπαιδευτικοί Εδικής Αγωγής	Ηλικία	N	M.O.	T.A.	$F_{(3,106)}$	p-value
Στρες	22- 35	85	114,14	20,275	,769	,514
	36-45	14	119,71	23,150		
	46-55	8	114,63	16,053		
	56 και άνω	3	100,67	23,288		
	Σύνολο	110	114,52	20,398		
Αυτοεκτίμηση	22- 35	85	170,29	21,694	1,314	,274
	36-45	14	168,79	15,126		
	46-55	8	163,63	20,770		
	56 και άνω	3	191,33	16,743		
	Σύνολο	110	170,19	20,942		
Εκπαιδευτικοί Γενικής Αγωγής	Ηλικία	N	M.O.	T.A.	$F_{(3,106)}$	p-value
Στρες	22- 35	67	114,00	18,634	2,230	,089
	36-45	28	112,68	19,333		
	46-55	13	99,23	15,254		
	56 και άνω	2	107,50	53,033		
	Σύνολο	110	111,80	19,407		
Αυτοεκτίμηση	22- 35	67	174,19	21,373	2,059	,110
	36-45	28	181,43	24,845		
	46-55	13	181,46	18,568		
	56 και άνω	2	147,00	46,669		
	Σύνολο	110	176,40	22,712		

Στον πίνακα 9 παρουσιάζονται οι διαφορές στις κλίμακες του στρες και της αυτοεκτίμησης μεταξύ των εκπαιδευτικών και της οικογενειακής τους κατάστασης. Για τις δύο κατηγορίες εκπαιδευτικών δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα τόσο για το στρες όσο και για την αυτοεκτίμηση.

Πίνακας 9

Σύγκριση μεταξύ της οικογενειακής κατάστασης των εκπαιδευτικών της αυτοεκτίμησης και του στρες. Αποτελέσματα ελέγχου Anova

Εκπαιδευτικοί Εδικής Αγωγής	Οικογενειακή Κατάσταση	N	M.O.	T.A.	$F_{(3,106)}$	p-value
Στρες	Άγαμος/η	61	114,64	19,411	1,659	,195
	Έγγαμος/η	46	107,85	18,611		
	Διαζευγμένος/η	3	114,67	28,501		
	Σύνολο	110	111,80	19,407		
Αυτοεκτίμηση	Άγαμος/η	61	174,57	21,390	,441	,644
	Έγγαμος/η	46	178,61	24,966		
	Διαζευγμένος/η	3	179,67	11,504		
	Σύνολο	110	176,40	22,712		
Εκπαιδευτικοί Γενικής Αγωγής	Οικογενειακή Κατάσταση	N	M.O.	T.A.	$F_{(3,106)}$	p-value
Στρες	Άγαμος/η	81	114,85	20,473	1,047	,355
	Έγγαμος/η	28	112,57	20,137		
	Διαζευγμένος/η	1	142,00	.		
	Σύνολο	110	114,52	20,398		
Αυτοεκτίμηση	Άγαμος/η	81	170,25	21,663	,197	,822
	Έγγαμος/η	28	169,57	19,326		
	Διαζευγμένος/η	1	183,00	.		
	Σύνολο	110	170,19	20,942		

Αναφορικά με το κατά πόσο διαφέρουν οι εκπαιδευτικοί ως προς το στρες και την αυτοεκτίμηση ανάλογα με τον τόπο κατοικίας τους, δηλαδή ανάλογα με το αν μένουν σε χωριό ή πόλη. Τα αποτελέσματα του ελέγχου απονα καταγράφονται στον πίνακα 10, από τον οποίο δεν διακρίνεται καμιά στατιστική διαφορά. Για τους ειδικούς παιδαγωγούς ($p=0,221 > \alpha=0,05$) για το στρες και ($p=0,314 > \alpha=0,05$), ενώ για τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής ($p=0,458 > \alpha=0,05$) και ($p=0,842 > \alpha=0,05$) αντίστοιχα.

Πίνακας 10

Σύγκριση μεταξύ στρες και αυτοεκτίμησης και του τόπου κατοικίας των ειδικών παιδαγωγών και των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής. Αποτελέσματα ελέγχου Απονα

Εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής	Κατοικία	N	M.O.	T.A.	$F_{(1,108)}$	p-value
Στρες	Πόλη	92	112,80	18,762	1,513	,221
	Χωριό	18	106,67	22,297		
	Σύνολο	110	111,80	19,407		
Αυτοεκτίμηση	Πόλη	92	177,37	23,004	1,025	,314
	Χωριό	18	171,44	21,061		
	Σύνολο	110	176,40	22,712		
Εκπαιδευτικοί Γενικής Αγωγής	Κατοικία	N	M.O.	T.A.	$F_{(1,108)}$	p-value
Στρες	Πόλη	95	115,09	20,162	,554	,458
	Χωριό	15	110,87	22,213		
	Σύνολο	110	114,52	20,398		
Αυτοεκτίμηση	Πόλη	95	170,03	21,874	,040	,842
	Χωριό	15	171,20	14,163		
	Σύνολο	110	170,19	20,942		

Προκειμένου να διαπιστωθεί εάν υπάρχει στατιστική σημαντική διαφορά μεταξύ της αυτοεκτίμησης και του στρες των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής και του χρόνου τον οποίο έχουν εργαστεί οι εκπαιδευτικοί, πραγματοποιήθηκε επαγωγική στατιστική ανάλυση σύγκρισης μέσων. Για τον σκοπό αυτό τα έτη προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών έχουν ομαδοποιηθεί σε 5 ομάδες, 1-5 έτη προϋπηρεσίας, 6-10 έτη προϋπηρεσίας, 11-15 έτη προϋπηρεσίας, 16-20 έτη και 21 έτη προϋπηρεσίας και πάνω.

Από τον πίνακα 11 δεν διαπιστώνεται στατιστικά σημαντική διαφορά για τις δυο κλίμακες τόσο της αυτοεκτίμησης όσο και του στρες μεταξύ των εκπαιδευτικών οι οποίοι εργάζονται διαφορετικά έτη στην εκπαίδευση. Για τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής ($p=0,319 > \alpha=0,05$) για την κλίμακα του στρες και ($p=0,269 > \alpha=0,05$) για την κλίμακα της αυτοεκτίμησης. Παρόμοια αποτελέσματα, όπως φαίνεται στον πίνακα 11, προέκυψαν και για τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής. Συγκεκριμένα, για το στρες ($p=0,052 > \alpha=0,05$) και για την αυτοεκτίμηση ($p=0,709 > \alpha=0,05$).

Πίνακας 11

Σύγκριση μεταξύ των ετών προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών, της αυτοεκτίμησης και του στρες. Αποτελέσματα ελέγχου Ανονα

Εκπαιδευτικοί Εδικής Αγωγής	Έτη προϋπηρεσίας	N	M.O.	T.A.	$F_{(4,105)}$	p-value
Στρες	1 – 5	66	113,98	18,551	1,191	,319
	6- 10	24	106,88	19,175		
	11 – 15	10	106,80	17,002		
	16 – 20	4	123,50	35,228		
	21 και άνω	6	108,00	20,591		
	Σύνολο	110	111,80	19,407		
Αυτοεκτίμηση	1 – 5	66	174,41	19,863	1,316	,269
	6- 10	24	174,96	28,418		
	11 – 15	10	181,70	28,628		
	16 – 20	4	198,75	15,392		
	21 και άνω	6	180,33	15,718		
	Σύνολο	110	176,40	22,712		
Εκπαιδευτικοί Γενικής Αγωγής	Έτη προϋπηρεσίας	N	M.O.	T.A.	$F_{(4,105)}$	p-value
Στρες	1 – 5	88	113,69	20,283	2,431	,052
	6- 10	4	128,00	11,225		
	11 – 15	9	112,56	17,910		
	16 – 20	2	152,00	14,142		
	21 και άνω	7	109,00	20,704		
	Σύνολο	110	114,52	20,398		
Αυτοεκτίμηση	1 – 5	88	169,40	21,451	,537	,709
	6- 10	4	163,00	15,122		
	11 – 15	9	173,22	20,975		
	16 – 20	2	182,50	,707		
	21 και άνω	7	176,86	20,844		
	Σύνολο	110	170,19	20,942		

Στον επόμενο πίνακα 12 παρουσιάζονται οι διαφορές στις κλίμακες του στρες και της αυτοεκτίμησης μεταξύ των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής και των τίτλων σπουδών τους οποίους έχουν. Για τις δυο κατηγορίες εκπαιδευτικών δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα τόσο για το στρες όσο και για την αυτοεκτίμηση. Συγκεκριμένα, για τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, ($p=0,070 > \alpha=0,05$) για την κλίμακα του στρες και ($p=0,055 > \alpha=0,05$) για την κλίμακα της αυτοεκτίμησης. Παρόμοια αποτελέσματα, όπως φαίνεται στον πίνακα, προέκυψαν και για τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής. Συγκεκριμένα, για το στρες ($p=0,169 > \alpha=0,05$) και για την αυτοεκτίμηση ($p=0,364 > \alpha=0,05$).

Πίνακας 12

Σύγκριση μεταξύ των τίτλων σπουδών των εκπαιδευτικών, της αυτοεκτίμησης και του στρες. Αποτελέσματα ελέγχου Anova

Εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής	Τίτλοι Σπουδών	N	M.O.	T.A.	$F_{(4,105)}$	p-value
Στρες	Μεταπτυχιακές Σπουδές	57	111,00	17,003	2,233	,070
	Διδακτορικό	2	77,00	7,071		
	Πτυχίο στη Γενική Αγωγή	16	113,44	21,093		
	Πτυχίο στην Ειδική Αγωγή	20	111,10	22,261		
	Επιμορφωτικό Σεμινάριο	15	118,67	19,827		
	Σύνολο	110	111,80	19,407		
	Μεταπτυχιακές Σπουδές	57	178,54	22,445	2,401	,055
	Διδακτορικό	2	215,00	35,355		
Αυτοεκτίμηση	Πτυχίο στη Γενική Αγωγή	16	177,50	23,301		
	Πτυχίο στην Ειδική Αγωγή	20	168,70	19,534		
	Επιμορφωτικό Σεμινάριο	15	172,20	21,808		
	Σύνολο	110	176,40	22,712		
Εκπαιδευτικοί Γενικής Αγωγής	Τίτλοι Σπουδών	N	M.O.	T.A.	$F_{(1,108)}$	p-value

Στρες	Βασικό πτυχίο	80	112,88	20,110	1,920	,169
	Μεταπτυχιακές σπουδές	30	118,90	20,853		
	Σύνολο	110	114,52	20,398		
Αυτοεκτίμηση	Βασικό πτυχίο	80	169,08	21,038	,832	,364
	Μεταπτυχιακές σπουδές	30	173,17	20,740		
	Σύνολο	110	170,19	20,942		

Το επόμενο ερώτημα αναφέρεται στο αν το στρες και η αυτοεκτίμηση των εκπαιδευτικών μπορούν να επηρεαστούν από το εργασιακό καθεστώς με το οποίο εργάζονται οι εκπαιδευτικοί. Ο πίνακας 13 παρουσιάζει τα αποτελέσματα της συσχέτισης μεταξύ της αυτοεκτίμησης και του στρες με τη σχέση εργασίας των ειδικών παιδαγωγών και των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής. Από τον πίνακα 13 προκύπτει ότι ο μέσος όρος των βαθμών της κλίμακας του στρες των μόνιμων εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής είναι $M.O.=110,56$, ενώ των αναπληρωτών είναι $M.O.=112,01$. Πραγματοποιώντας έλεγχο ANOVA διαπιστώνεται ότι δεν παρουσιάζεται στατιστικά σημαντική διαφορά ($p=0,784 > \alpha=0,05$) ανάμεσα στους βαθμούς του στρες εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής. Αντίστοιχα, για την κλίμακα της αυτοεκτίμησης ο έλεγχος ANOVA δεν έδειξε στατιστική διαφορά ($p=0,665 > \alpha=0,05$). Αναφορικά με τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής και σε αυτή την περίπτωση δεν προκύψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στους μέσους όρους τόσο του στρες όσο και της αυτοεκτίμησης.

Πίνακας 13

Μέσος όρος των βαθμών του στρες και της αυτοεκτίμησης μόνιμων και αναπληρωτών εκπαιδευτικών. Αποτελέσματα ελέγχου Απονα

Εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής	Εργασιακό καθεστώς	N	M.O.	T.A.	$F_{(1,108)}$	p-value
Στρες	Μόνιμος	16	110,56	17,278	,075	,784
	Αναπληρωτής	94	112,01	19,823		
	Σύνολο	110	111,80	19,407		
Αυτοεκτίμηση	Μόνιμος	16	178,69	15,023	,189	,665
	Αναπληρωτής	94	176,01	23,814		
	Σύνολο	110	176,40	22,712		
Εκπαιδευτικοί Γενικής Αγωγής	Εργασιακό καθεστώς	N	M.O.	T.A.	$F_{(1,108)}$	p-value
Στρες	Μόνιμος	25	108,64	23,897	2,729	,101
	Αναπληρωτής	85	116,25	19,064		
	Σύνολο	110	114,52	20,398		
Αυτοεκτίμηση	Μόνιμος	25	173,12	19,451	,631	,429
	Αναπληρωτής	85	169,33	21,393		
	Σύνολο	110	170,19	20,942		

Προκειμένου να διαπιστωθεί εάν υπάρχει στατιστική σημαντική διαφορά μεταξύ της αυτοεκτίμησης και του στρες των εκπαιδευτικών ως προς το είδος της αναπηρίας των μαθητών τους, πραγματοποιήθηκε επαγωγική στατιστική ανάλυση σύγκρισης μέσων. Συγκεκριμένα, χρησιμοποιήθηκε η διαδικασία Ανάλυσης Διασποράς με ένα παράγοντα (One-Way ANOVA), εφόσον η αναπηρία των μαθητών ως ανεξάρτητη μεταβλητή έχει περισσότερες από δύο κατηγορίες. Από τον πίνακα 14 ο οποίος αφορά τους ειδικούς παιδαγωγούς γίνεται φανερό ότι η αναπηρία των μαθητών δεν επηρεάζει τα επίπεδα του στρες που βιώνουν ούτε την αυτοεκτίμησή τους. Συγκεκριμένα, για το στρες ($p=0,318 > \alpha=0,05$) και για την αυτοεκτίμηση ($p=0,807 > \alpha=0,05$).

Στον πίνακα 15 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα του ελέγχου ANOVA για τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής. Επίσης, δεν βρεθήκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές σχετικά με το στρες και την αυτοεκτίμησή τους, αναφορικά με το είδος της αναπηρίας των μαθητών τους. Αναλυτικότερα, για το στρες βρέθηκε ($p=0,549 > \alpha=0,05$), ενώ για την αυτοεκτίμηση ($p=0,720 > \alpha=0,05$).

Πίνακας 14

Σύγκριση της κλίμακας του στρες και της αυτοεκτίμησης των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής με την αναπηρία των μαθητών. Αποτελέσματα ελέγχου Anova

ΕκπαιδευτικοίΕιδικής Αγωγής	Είδοςαναπηρίας	N	M.O.	T.A.	$F_{(10,99)}$	p-value
Στρες	Μαθησιακές δυσκολίες	30	113,33	19,672	1,173	,318
	Προβλήματα λόγου και ομιλίας	3	130,67	23,007		
	Νοητική αναπηρία	7	103,29	15,174		
	ΔΑΦ	34	110,59	17,124		
	ΔΕΠΥ	9	116,67	26,476		
	Πολλαπλές αναπηρίες	13	105,08	21,662		
	Χρόνιες παθήσεις	2	104,00	9,899		
	Κινητική	2	121,00	18,385		
	Οπτική αναπηρία	1	105,00	.		
	Ακουστική αναπηρία	3	100,00	10,149		
	Κανένα από τα παραπάνω	6	125,33	17,212		
	Σύνολο	110	111,80	19,407		
Αυτοεκτίμηση	Μαθησιακές δυσκολίες	30	177,37	26,730	,605	,807
	Προβλήματα λόγου και ομιλίας	3	166,67	19,502		
	Νοητική αναπηρία	7	167,14	25,393		
	ΔΑΦ	34	175,74	22,400		
	ΔΕΠΥ	9	184,00	23,601		
	Πολλαπλές αναπηρίες	13	181,62	20,447		
	Χρόνιες παθήσεις	2	174,00	4,243		
	Κινητική	2	167,50	3,536		
	Οπτική αναπηρία	1	141,00	.		
	Ακουστική αναπηρία	3	176,67	15,885		
	Κανένα από τα παραπάνω	6	177,83	14,648		
	Σύνολο	110	176,40	22,712		

Πίνακας 15

Σύγκριση της κλίμακας του στρες και της αυτοεκτίμησης των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής με την αναπηρία των μαθητών. Αποτελέσματα ελέγχου Ανονα

Εκπαιδευτικοί Γενικής Αγωγής	Είδος αναπηρίας	N	M.O.	T.A.	$F_{(10,99)}$	p-value
Στρες	Μαθησιακές δυσκολίες	40	112,90	22,388	,849	,549
	Προβλήματα λόγου και ομιλίας	17	121,00	21,703		
	Νοητική αναπηρία	6	106,00	17,263		
	ΔΑΦ	8	109,25	26,719		
	ΔΕΠΥ	21	117,38	14,445		
	Πολλαπλές αναπηρίες	4	111,75	14,080		
	Χρόνιες παθήσεις	1	142,00	.		
	Κινητική	13	112,31	19,397		
	Οπτική αναπηρία	110	114,52	20,398		
	Ακουστική αναπηρία	40	171,53	19,960		
	Κανένα από τα παραπάνω	17	165,53	25,800		
	Σύνολο	6	164,17	11,514		
Αυτοεκτίμηση	Μαθησιακές δυσκολίες	8	182,38	21,830	,642	,720
	Προβλήματα λόγου και ομιλίας	21	169,95	22,180		
	Νοητική αναπηρία	4	167,50	12,124		
	ΔΑΦ	1	179,00	.		
	ΔΕΠΥ	13	168,00	21,055		
	Πολλαπλές αναπηρίες	110	170,19	20,942		
	Χρόνιες παθήσεις	40	112,90	22,388		
	Κινητική	17	121,00	21,703		
	Οπτική αναπηρία	6	106,00	17,263		
	Ακουστική αναπηρία	8	109,25	26,719		
	Κανένα από τα παραπάνω	21	117,38	14,445		
	Σύνολο	4	111,75	14,080		

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει το ερώτημα εάν το στρες και η αυτοεκτίμηση των εκπαιδευτικών εξαρτάται από το μηνιαίο εισόδημά τους. Για το σκοπό αυτό πραγματοποιήθηκε επαγωγική στατιστική ανάλυση σύγκρισης μέσων. Από τους μέσους όρους του πίνακα διαπιστώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής με μηνιαίο εισόδημα 0-800 ευρώ σημειώνουν μεγαλύτερο μέσο όρο στη βαθμολογία του στρες συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς με μεγαλύτερα εισοδήματα, $M.O._{(0-800€)} = 117,31$, ενώ $M.O._{(801-1.300€)} = 110,40$ και $M.O._{(1.301 \text{ και άνω } €)} = 92,80$. Κάνοντας επιπλέον έλεγχο Ανάλυσης Διασποράς με ένα παράγοντα (One-Way ANOVA), εφόσον το μηνιαίο εισόδημα των εκπαιδευτικών ως ανεξάρτητη μεταβλητή έχει περισσότερες από δύο κατηγορίες, παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στο εισόδημα και στο στρες των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής ($p=0,017 < \alpha=0,05$). Άρα, υπάρχει στατιστικώς σημαντική επίδραση της ανεξάρτητης μεταβλητής στην εξαρτημένη. Επομένως, προκύπτει ότι όσο αυξάνεται το μηνιαίο εισόδημα των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής τόσο μειώνεται το στρες το οποίο αντιμετωπίζουν. Αυτή η διαπίστωση δεν είναι αρκετή, καθώς συγκρίνονται περισσότερες από δύο ομάδες και κατά συνέπεια δεν γνωρίζουμε πού ακριβώς βρίσκονται οι στατιστικώς σημαντικές διαφορές.

Επειδή, όπως προαναφέρθηκε, έγινε σύγκριση περισσότερων των δυο κατηγοριών εισοδήματος των εκπαιδευτικών, πραγματοποιώντας ανάλυση διακύμανσης ANOVA, μια στατιστικά σημαντική τιμή F δεν δίνει καμιά πληροφορία για το πού εστιάζεται η επίδραση της ανεξάρτητης μεταβλητής (μηνιαίο εισόδημα), δίνει πληροφορία μόνο για το ότι υπάρχει επίδραση. Συγκεκριμένα, αυτό που φαίνεται από το αποτέλεσμα είναι ότι τουλάχιστον ένας μέσος όρος διαφέρει στατιστικά σημαντικά από τουλάχιστον έναν άλλο μέσο όρο. Επειδή δεν γνωρίζουμε ποια κατηγορία μηνιαίου εισοδήματος των εκπαιδευτικών είναι υπεύθυνη για τις διαφορές στην βαθμολογία του στρες, αποφασίστηκε να προχωρήσουμε σε επιμέρους συγκρίσεις ανάμεσα στις διαφορετικές κατηγορίες. Αυτό έγινε με κατά ζεύγη συγκρίσεις (posthoc), δηλαδή με μία διαδικασία που διερευνάται η ύπαρξη πιθανών διαφορών σε όλους τους δυνατούς συνδυασμούς ζευγών ομάδων.

Συγκεκριμένα, έγινε χρήση της μεθόδου Bonferroni, κατά την οποία πραγματοποιήθηκαν 6 συνολικά τέτοιες συγκρίσεις και αναπροσαρμόστηκε η τιμή p-value κάθε ελέγχου με την προϋπόθεση ότι $p \leq 1$. Στον πίνακα 17 μπορούμε να δούμε

αναλυτικά τις διαφορές στις μέσες τιμές σε όλους τους δυνατούς συνδυασμούς ανά δύο των κατηγοριών της ανεξάρτητης μεταβλητής. Από τον παρακάτω πίνακα 17 των πολλαπλών συγκρίσεων, σχετικά με την κλίμακα του στρες παρατηρείται στατιστικώς σημαντική διαφορά ανάμεσα στις κατηγορίες (0-800)€ και 1.301€ και άνω ($p=0,023 < \alpha=0,05$).

Τέλος, από τον ίδιο πίνακα παρατηρείται ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές όσον αφορά την αυτοεκτίμηση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής ($p=0,423 > \alpha=0,05$). Επίσης, από τον έλεγχο ANOVA δεν προέκυψαν στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα και για τις δυο κλίμακες για τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής. Συγκεκριμένα για το στρες ($p=0,069 > \alpha=0,05$) και για την αυτοεκτίμηση ($p=0,719 > \alpha=0,05$).

Πίνακας 16

Σύγκριση της κλίμακας του στρες και της αυτοεκτίμησης των ειδικών παιδαγωγών και των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής με το μηνιαίο εισόδημα. Αποτελέσματα ελέγχου Απονα

Εκπαιδευτικοί Εδικής Αγωγής	Μηνιαίο Εισόδημα	N	M.O.	T.A.	$F_{(2,107)}$	p-value
Στρες	0-800 ευρώ	35	117,31	15,950	4,228	,017
	801-1.300	70	110,40	19,738		
	1.301 και άνω	5	92,80	25,074		
	Σύνολο	110	111,80	19,407		
Αυτοεκτίμηση	0-800 ευρώ	35	173,97	18,212	,867	,423
	801-1.300	70	178,29	23,786		
	1.301 και άνω	5	167,00	35,405		
	Σύνολο	110	176,40	22,712		
Εκπαιδευτικοί Γενικής Αγωγής	Μηνιαίο Εισόδημα	N	M.O.	T.A.	$F_{(2,107)}$	p-value
Στρες	0-800 ευρώ	69	117,04	18,612	2,744	,069
	801-1.300	40	109,48	22,409		
	1.301 και άνω	1	142,00	.		
	Σύνολο	110	114,52	20,398		
Αυτοεκτίμηση	0-800 ευρώ	69	169,25	20,976	,331	,719
	801-1.300	40	171,50	21,236		
	1.301 και άνω	1	183,00	.		
	Σύνολο	110	170,19	20,942		

Πίνακας 17

Πολλαπλές συγκρίσεις της κλίμακας του στρες ως προς το μηνιαίο εισόδημα των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής

Multiple Comparisons					
Test Bonferroni					
Εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής	(I) Μηνιαίο εισόδημα	(J) Μηνιαίο εισόδημα	M.O (I-J)	T.Σ	p-value
Στρες	(0-800)€	(801-1.300)€	6,914	3,904	,238
		1.301 και άνω	24,514	9,015	,023
	(801-1.300)€	(0-800)€	-6,914	3,904	,238
		1.301€ και άνω	17,600	8,729	,139
	1.301€ και άνω	(0-800) €	-24,514	9,015	,023
		(801-1.300)€	-17,600	8,729	,139

Ο πίνακας 18 παρουσιάζει τα αποτελέσματα της συσχέτισης μεταξύ του στρες και της αυτοεκτίμησης των εκπαιδευτικών σε σχέση με το αν απασχολούνται σε κάποιον άλλον εργασιακό τομέα, πέραν της εκπαίδευσης. Όπως προκύπτει από τον πίνακα, σε καμία από τις περιπτώσεις δεν παρουσιάζεται στατιστική διαφορά. Για τους ειδικούς παιδαγωγούς η τιμή p για το στρες βρέθηκε ($p=0,915 > \alpha=0,05$) και για την αυτοεκτίμηση ($p=0,381 > \alpha=0,05$), ενώ για τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής η τιμή p για το στρες και την αυτοεκτίμηση βρέθηκε ($p=0,542 > \alpha=0,05$) και ($p=0,736 > \alpha=0,05$) αντίστοιχα.

Πίνακας 18

Σύγκριση της κλίμακας του στρες και της αυτοεκτίμησης των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής με το αν απασχολούνται σε άλλη εργασία. Αποτελέσματα ελέγχου Απονα

Εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής	Άλλη Εργασία	N	M.O.	T.A.	$F_{(1,108)}$	p-value
Στρες	Ναι	38	111,53	17,831	,011	,915
	Όχι	72	111,94	20,309		
	Σύνολο	110	111,80	19,407		
Αυτοεκτίμηση	Ναι	38	179,03	21,228	,775	,381
	Όχι	72	175,01	23,483		
	Σύνολο	110	176,40	22,712		
Εκπαιδευτικοί Γενικής Αγωγής	Άλλη Εργασία	N	M.O.	T.A.	$F_{(1,108)}$	p-value
Στρες	Ναι	34	112,74	24,212	,374	,542
	Όχι	76	115,32	18,565		
	Σύνολο	110	114,52	20,398		
Αυτοεκτίμηση	Ναι	34	171,21	26,785	,115	,736
	Όχι	76	169,74	17,917		
	Σύνολο	110	170,19	20,942		

Προκειμένου να διαπιστωθεί εάν υπάρχει στατιστική σημαντική διαφορά μεταξύ κλίμακας της αυτοεκτίμησης και της κλίμακας του στρες των εκπαιδευτικών σχετικά με το αν ασχολούνται με κάποιο χόμπι στον ελεύθερο χρόνο τους, πραγματοποιήθηκε επαγωγική στατιστική ανάλυση σύγκρισης μέσων. Παρατηρείται από τον πίνακα 19 ότι ο μέσος όρος βαθμολογίας στην κλίμακα του στρες των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, οι οποίοι ασχολούνται με κάποιο χόμπι ($N = 78$) είναι 112,97, ενώ αυτών οι οποίοι δεν ασχολούνται με χόμπι ($N = 32$) είναι 108,94. Για την κλίμακα της αυτοεκτίμησης οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι ασχολούνται με κάποιο χόμπι έχουν μέσο όρο βαθμολογίας 176,47, ενώ όσοι δεν ασχολούνται με χόμπι βαθμολογήθηκαν με μέσο όρο 176,22. Προχωρώντας στον έλεγχο ANOVA, για να διαπιστώσουμε αν υπάρχει στατιστική συσχέτιση, βλέπουμε ότι δεν εμφανίζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές ($F=0,982$, $p = 0,324 > \alpha=0,05$) τόσο για την κλίμακα του στρες όσο και για την κλίμακα της αυτοεκτίμησης ($F=0,003$, $p = 0,958 > \alpha=0,05$).

Στον ίδιο πίνακα 19 παρουσιάζονται και τα αποτελέσματα των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής από τα οποία προκύπτει ότι μέσος όρος βαθμολογίας στην κλίμακα του στρες των εκπαιδευτικών οι οποίοι ασχολούνται με κάποιο χόμπι ($N = 77$) είναι 115,87 και όσων δεν ασχολούνται με κάποιο χόμπι ($N = 33$) είναι 111,36. Για την κλίμακα της αυτοεκτίμησης οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι ασχολούνται με κάποιο χόμπι σημειώνουν μέσο όρο βαθμολογίας 172,84 ενώ όσοι δεν ασχολούνται με χόμπι βαθμολογήθηκαν με μέσο όρο 164,00. Ακολουθώντας τη ίδια διαδικασία με πριν, πραγματοποιώντας έλεγχο ANOVA, για να διαπιστώσουμε αν υπάρχει στατιστική συσχέτιση, βλέπουμε ότι εμφανίζονται στατιστικά σημαντική διαφορά ($F_{(1,108)}=4,243$, $p = 0,042 < \alpha=0,05$) μόνο για την κλίμακα της αυτοεκτίμησης, ενώ για το στρες ($F_{(1,108)}=1,129$, $p = 0,290 > \alpha=0,05$). Επομένως, σύμφωνα με το ανωτέρω αποτέλεσμα, διαπιστώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής οι οποίοι ασχολούνται με κάποιο χόμπι στον ελεύθερο χρόνο τους έχουν μεγαλύτερη αυτοεκτίμηση συγκριτικά με όσους δεν ασχολούνται με κάποιο χόμπι με το αποτέλεσμα αυτό να είναι στατιστικά σημαντικό.

Πίνακας 19

Σύγκριση της κλίμακας του στρες και της αυτοεκτίμησης των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής με το αν ασχολούνται με κάποιο χόμπι στον ελεύθερο χρόνο τους. Αποτελέσματα ελέγχου Απονα

Εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής	Χόμπι	N	M.O.	T.A.	$F_{(1,108)}$	p-value
Στρες	Ναι	78	112,97	18,709	,982	,324
	Όχι	32	108,94	21,045		
	Σύνολο	110	111,80	19,407		
Αυτοεκτίμηση	Ναι	78	176,47	21,189	,003	,958
	Όχι	32	176,22	26,430		
	Σύνολο	110	176,40	22,712		
Εκπαιδευτικοί Γενικής Αγωγής	Χόμπι	N	M.O.	T.A.	$F_{(1,108)}$	p-value
Στρες	Ναι	77	115,87	19,749	1,129	,290
	Όχι	33	111,36	21,823		
	Σύνολο	110	114,52	20,398		
Αυτοεκτίμηση	Ναι	77	172,84	18,441	4,243	,042
	Όχι	33	164,00	25,095		
	Σύνολο	110	170,19	20,942		

Τέλος, όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής εξετάζεται αν η σχολική μονάδα στην οποία εργάζονται επιδρά στο στρες και στην αυτοεκτίμησή τους. Όπως γίνεται φανερό από τον πίνακα 20 δεν παρουσιάζονται στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα σε καμιά από της περιπτώσεις. Αναλυτικότερα, για την κλίμακα του στρες βρέθηκε $F_{(3, 106)}=0,989$, $p=0,401>0,05$ και για την κλίμακα της αυτοεκτίμησης $F_{(3,106)}=0,668$, $p=0,574>0,05$. Επομένως, δεν υπάρχει στατιστικώς σημαντική επίδραση της ανεξάρτητης μεταβλητής (σχολική μονάδα) στις εξαρτημένες (στρες και αυτοεκτίμηση).

Πίνακας20

Σύγκριση της κλίμακας του στρες και της αυτοεκτίμησης των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής και της σχολικής μονάδας στην οποία εργάζονται. Αποτελέσματα ελέγχου Anova

Εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής	Σχολική Μονάδα	N	M.O.	T.A.	$F_{(3,106)}$	p-value
Στρες	Τμήμα γενικού δημοτικού	14	114,14	18,029	,989	,401
	Ειδικό δημοτικό σχολείο	26	106,88	19,381		
	Τμήμα ένταξης	26	110,54	21,264		
	Παράλληλη στήριξη	44	114,70	18,685		
	Σύνολο	110	111,80	19,407		
Αυτοεκτίμηση	Τμήμα γενικού δημοτικού	14	178,71	16,827	,668	,574
	Ειδικό δημοτικό σχολείο	26	171,15	20,857		
	Τμήμα ένταξης	26	179,42	23,447		
	Παράλληλη στήριξη	44	176,98	25,004		
	Σύνολο	110	176,40	22,712		

6.6 Συζήτηση – Συμπεράσματα

Η παρούσα ερευνητική προσπάθεια επιχείρησε να διερευνήσει το επαγγελματικό στρες που βιώνουν σήμερα οι εκπαιδευτικοί και κατά πόσο αυτό επηρεάζει την αυτοεκτίμηση και την αυτάρκειά τους. Η παρούσα μελέτη πραγματοποιήθηκε σε διακόσιους είκοσι εκπαιδευτικούς ειδικής και γενικής αγωγής, χρησιμοποιώντας τους 110 εκπαιδευτικούς γενικής εκπαίδευσης ως ομάδα ελέγχου και τους υπόλοιπους 110 ειδικούς παιδαγωγούς ως πειραματική ομάδα. Για την υλοποίηση της έρευνας χρησιμοποιήθηκε ως μέσο συλλογής δεδομένων το ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς, το οποίο απαρτιζόταν από τα δημογραφικά στοιχεία, το ερωτηματολόγιο του επαγγελματικού στρες και το ερωτηματολόγιο της αυτοεκτίμησης.

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν αρχικά να ερευνηθεί εάν υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στο στρες και στην αυτοεκτίμηση καθώς ερευνήθηκε και εάν υπάρχουν διαφορές μεταξύ των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής και των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής ως προς τον παράγοντα του στρες και της αυτοεκτίμησης. Επιπλέον, εξετάστηκε εάν υπάρχουν διαφορές στην αυτοεκτίμηση και στο στρες των εκπαιδευτικών ανάλογα με τα δημογραφικά (ατομικά) χαρακτηριστικά, εάν τα δύο φύλα διαφέρουν στα επίπεδα επαγγελματικού στρες και ειδικότερα εάν οι γυναίκες αναμένεται να φέρουν υψηλότερα επίπεδα στρες σε σχέση με τους άντρες. Επιπρόσθετα, στόχος της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνηθεί και το πώς οι ειδικοί παιδαγωγοί βιώνουν το αίσθημα της αυτοεκτίμησης. Για να εξεταστεί το παραπάνω ερευνητικό ερώτημα, πραγματοποιήθηκε σύγκριση μεταξύ των ειδικών παιδαγωγών και των εκπαιδευτικών (ομάδα ελέγχου) ως προς την αυτοεκτίμησή τους, ώστε να φανεί ποια από τις δύο ομάδες συμμετεχόντων διαθέτει υψηλότερη ή χαμηλότερη αυτοεκτίμηση. Να σημειωθεί ότι τα παραπάνω ερωτήματα απαντήθηκαν μέσω της στατιστικής επεξεργασίας των δεδομένων.

Μετά την επεξεργασία των δεδομένων προέκυψε ότι υπάρχει σημαντική αρνητική συσχέτιση μεταξύ του στρες των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής και της αυτοεκτίμησής τους καθώς επίσης δεν παρουσιάζεται στατιστικά σημαντική

συσχέτιση μεταξύ του στρες και της αυτοεκτίμησης των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής. Η συσχέτιση που εντοπίστηκε είναι αρνητική και οφείλεται στο γεγονός ότι οι δυο κλίμακες που χρησιμοποιήθηκαν, ενώ έχουν βαθμολογηθεί στην ίδια κατεύθυνση, εκφράζουν αντίθετα συναισθήματα. Πιο συγκεκριμένα, όσο αυξάνεται η βαθμολογία στην κλίμακα του στρες τόσο περισσότερο στρες βιώνει ο εκπαιδευτικός, άρα αρνητικό συναίσθημα. Αντίθετα, όσο αυξάνεται η βαθμολογία της αυτοεκτίμησης τόσο πιο σίγουρος είναι ο εκπαιδευτικός για τον εαυτό του, επομένως έχει μια θετική εικόνα για τον ίδιο. Διαπιστώθηκε, λοιπόν, ότι υπάρχει αρνητική συσχέτιση μεταξύ των δύο κλιμάκων, δηλαδή όσο μειώνεται το στρες τόσο περισσότερο αυξάνεται η αυτοεκτίμηση των εκπαιδευτικών. Πρόκειται για μια αντιστρόφως ανάλογη σχέση καθώς όσο αυξάνεται το στρες τόσο μειώνεται η αυτοεκτίμηση που κατέχει ο εκπαιδευτικός για τον εαυτό του. Το παραπάνω εύρημα επιβεβαιώνει την υπάρχουσα βιβλιογραφία τονίζοντας ότι ο εκπαιδευτικός αντιμετωπίζει το εκπαιδευτικό στρες από την οπτική μιας αρνητικής εκπαιδευτικής εμπειρίας, η οποία μπορεί να προκύψει από τις αντιλήψεις του εκπαιδευτικού πως οι απαιτήσεις της εργασίας αποτελούν απειλή τόσο για την αυτοεκτίμηση (self-esteem) όσο και την σωματική ευεξία (well-being) των εκπαιδευτικών (Kyriacou, 2001). Σε άλλη έρευνα σύμφωνα με τους Leiter και Maslach (2008) διαπιστώθηκε ότι η αύξηση του στρες αποτελεί ένα εργασιακό κίνδυνο, ο οποίος επηρεάζει την αυτοεκτίμηση του ατόμου, την υγεία του, αλλά και την εργασιακή του επίδοση. Εφαρμόζοντας ανάλυση απλής γραμμικής παλινδρόμησης στατιστικό ενδιαφέρον προέκυψε στο εύρημα ότι το στρες που βιώνει ένας εκπαιδευτικός επηρεάζει και μπορεί να προβλέψει την αυτοεκτίμηση του σε ποσοστό 5,4%. Τα παραπάνω ευρήματα που αναφέρθηκαν συμφωνούν και με άλλες σχετικές έρευνες (Mojsa-Kaja et al., 2015· Andrisan-Ruggieri et al., 2018) τονίζοντας ότι οι εκπαιδευτικοί που διαθέτουν χαμηλά επίπεδα δυναμισμού είναι περισσότερο εσωστρεφείς, δεν διαθέτουν υψηλή ενεργητικότητα και δεν εμπλέκονται σε κοινές δράσεις, παρουσιάζονται ως περισσότερο επιρρεπείς με αποτέλεσμα να διαθέτουν χαμηλό επίπεδο αυτοεκτίμησης και έντονο στρες, προκειμένου να ανταπεξέλθουν στις σχολικές υποχρεώσεις.

Σύμφωνα με το ερευνητικό ερώτημα εάν υπάρχουν διαφορές εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής και εκπαιδευτικών γενικής αγωγής ως προς το στρες και την αυτοεκτίμηση προέκυψε ότι οι ειδικοί παιδαγωγοί (M.O.=176,40) αισθάνονται περισσότερη αυτοεκτίμηση συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής (M.O.=170,19). Παράλληλα, δεν διαπιστώθηκε στατιστική διαφορά ($p=0,321 > \alpha=0,05$) ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής και στους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής ως προς το στρες που βιώνουν.

Από τα αποτελέσματα της έρευνας προέκυψε ότι οι τιμές της χαμηλής αυτοεκτίμησης συναντώνται περισσότερο σε εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής και οι τιμές χαμηλού στρες στους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής. Αυτό το εύρημα έρχεται σε αντίθεση με πληθώρα ερευνών οι οποίες τονίζουν ότι το στρες εκδηλώνεται κυρίως στους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής. Ειδικότερα, οι ειδικοί παιδαγωγοί δεν αισθάνονται έτοιμοι να ανταποκριθούν στις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών με αναπηρία, καθώς οι ποικίλες εκπαιδευτικές ανάγκες σε συνδυασμό με την πολυπλοκότητα της διδασκαλίας προκαλούν εντάσεις και έντονο στρες στους εκπαιδευτικούς (Forlin & Chambers, 2011· Hemming & Woodcock, 2011). Η παραπάνω έρευνα επιβεβαιώνεται και σε μελέτη που πραγματοποιήθηκε στην Ελλάδα (Θανασάκης, 2011) τονίζοντας ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής βιώνουν το αίσθημα της ανασφάλειας και του στρες, ενώ ταυτόχρονα είναι αναποτελεσματικοί να αναλαμβάνουν την θέση αυτή χωρίς να κατέχουν τα ανάλογα προσόντα, προκαλώντας με αυτό τον τρόπο δυσάρεστα συναισθήματα στον εαυτό τους και χαμηλά επίπεδα αυτοεκτίμησης.

Από την περαιτέρω μελέτη των αποτελεσμάτων φαίνεται ότι η κάθε χρονική περίοδος έχει τους δικούς της στρεσογόνους παράγοντες για τους εκπαιδευτικούς. Από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας προέκυψε ότι οι μεταβλητές που ευθύνονται για τα υψηλά επίπεδα στρες των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής είναι η έλλειψη υλικών μέσων διδασκαλίας, η μεταφορά εργασίας στο σπίτι, η χαμηλή κοινωνική αναγνώριση/χαμηλές κοινωνικές απολαβές του επαγγέλματος, η εποπτεία των μαθητών στα διαλείμματα, οι συχνές αλλαγές εκπαιδευτικής πολιτικής και η έλλειψη αυτονομίας των εκπαιδευτικών στο σχολικό πλαίσιο. Οι στρεσογόνοι παράγοντες μπορεί να

αποδειχθούν σοβαροί και να επιφέρουν άμεση επίδραση στον εκπαιδευτικό ή αντίθετα ακόμα και μηδαμινοί που ενδεχομένως μπορεί να περάσουν απαρατήρητοι (Αναγνωστοπούλου, 2010).

Στην παρούσα έρευνα οι αλλαγές εκπαιδευτικής πολιτικής φαίνεται να επηρεάζουν τόσο τους ειδικούς παιδαγωγούς όσο και τους εκπαιδευτικούς γενικής εκπαίδευσης. Ειδικότερα, 40 ειδικοί παιδαγωγοί (36,4%) και 39 εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής (35,5%) δήλωσαν ότι οι αλλαγές εκπαιδευτικής πολιτικής που επικρατούν στη χώρα επηρεάζουν σε σημαντικό βαθμό το έργο τους. Να σημειωθεί ότι η συγκεκριμένη πηγή στρες εντοπίζεται ευρέως και στη διεθνή βιβλιογραφία (Majeed et al., 2011. Zembylas & Barker, 2007. Zurlo et al., 2007. Howard & Johnson, 2004. Day & Leitch 2001. Kyriacou, 2001). Στο επάγγελμα των ειδικών παιδαγωγών και των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής οι αλλαγές αποτελούν κύρια πηγή επαγγελματικού στρες, διότι μειώνεται η αίσθηση του ελέγχου επί του επαγγέλματος των εκπαιδευτικών. Η Chang (2009) τονίζει ότι οι μεταρρυθμίσεις μπορούν να προκαλέσουν έντονο στρες και αντικίνητρο στους ειδικούς παιδαγωγούς και στους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής και εκπαίδευσης εξαιτίας της έλλειψης ταυτότητας και της αποτελεσματικότητας κατά την διάρκεια των αλλαγών.

Σύμφωνα με έρευνες των Καραβάνα, Αντωνίου και Ντάλλα (2011), η χαμηλή κοινωνική αναγνώριση σε συνδυασμό με τις χαμηλές κοινωνικές απολαβές αποτελούν σημαντικούς παράγοντες εκπαιδευτικού στρες. Αναφορικά με τις επερχόμενες εκπαιδευτικές και πολιτικές αλλαγές, όπως προκύπτει από την έρευνα, εντείνεται το στρες των εκπαιδευτικών και με αυτό το πόρισμα συμπίπτει και η έρευνα της Λεονταρή κ.α. (2000). Τόσο στην παρούσα έρευνα όσο και στην έρευνα της Χαραλάμπους (2012) διαπιστώνεται ότι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αποτελεί έναν στρεσογόνο παράγοντα κυρίως στους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής. Η έλλειψη παροχής γνώσεων ειδικής αγωγής δεν επιτρέπει την ορθή αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών ιδιαιτεροτήτων των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες/αναπηρία. Επομένως, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι απαραίτητη, για να ανταποκρίνονται άμεσα οι εκπαιδευτικοί στις ανάγκες των μαθητών με αναπηρία, αλλά και να ελαττώσουν τις πιθανότητες του στρες στην σχολική τάξη.

Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί γενικής εκπαίδευσης βιώνουν το στρες από παράγοντες, όπως είναι η ολοκλήρωση της ύλης που προβλέπεται από το αναλυτικό πρόγραμμα, η έλλειψη ενδιαφέροντος και κινήτρων από τους μαθητές, ο ανεπαρκής μισθός, η αδιαφορία/απειθαρχία των μαθητών, καθώς επίσης και η αξιολόγηση. Σύμφωνα με εύρημα άλλης έρευνας, οι στρεσογόνοι παράγοντες επικεντρώνονται σε άλλες μεταβλητές. Ειδικότερα, εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής βιώνουν το αίσθημα του στρες, διότι απουσιάζει η συνεργασία και η επικοινωνία με τους γονείς, καθώς τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών αποτελούν άλλον έναν κύριο στρεσογόνο παράγοντα που τους απασχολεί άμεσα. Οι παράγοντες αυτοί έχουν ως συνέπεια να προκαλούν στρες και ανασφάλεια, καθώς οι εκπαιδευτικοί νιώθουν ότι δεν μπορούν να φέρουν εις πέρας μία δύσκολη κατάσταση και έτσι βιώνουν το αίσθημα της ματαίωσης (McCall, McHatton, & Shealey, 2014). Ωστόσο, στη διεθνή βιβλιογραφία τόσο οι Mulholland, Mckinlay & Sproule (2013), σε έρευνά τους σε σχολεία στην Σκοτία, όσο και οι Ferguson, Mang & Frost (2017), σε έρευνα στον Καναδά, αναφέρονται, μεταξύ άλλων, στην απειθαρχία των μαθητών, ως έναν από τους κυριότερους παράγοντες επαγγελματικού στρες.

Ακόμα και σε παλαιότερη έρευνα που πραγματοποιήθηκε στην Αγγλία σε διάστημα δύο ακαδημαϊκών ετών και αφορούσε 100 εκπαιδευτικούς, η Mckenzie (2009) αναφέρει ότι η έλλειψη πειθαρχίας από τους μαθητές αποτελούσε τον κυρίαρχο παράγοντα στρες για τους εκπαιδευτικούς και μετέπειτα ακολούθησε η έλλειψη κινήτρων από τους μαθητές. Να αναφερθεί ότι στη συγκεκριμένη έρευνα 91 εκπαιδευτικοί ειδικής και γενικής αγωγής (41, 4%) έδωσαν κοινές απαντήσεις τονίζοντας ότι το μειωμένο ενδιαφέρον των μαθητών σε συνδυασμό με τα προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς συσχετίζονται με το εκπαιδευτικό στρες. Την ίδια άποψη επιβεβαιώνει και η έρευνα του XGeving (2007).

Στην παρούσα έρευνα 83 εκπαιδευτικοί ειδικής και γενικής αγωγής (37,7%) δήλωσαν ότι, όταν οι εκπαιδευτικοί δεν συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων σε θέματα που τους αφορούν, τότε ενισχύεται η χαμηλή αυτοεκτίμηση των εκπαιδευτικών, η μη επαγγελματική ικανοποίηση και οι στρεσογόνες καταστάσεις στο σχολικό πλαίσιο. Το εύρημα αυτό αποδεικνύεται και σε άλλες έρευνες στη διεθνή βιβλιογραφία, που βρήκαν ότι η μη συμμετοχή

στη λήψη αποφάσεων αποτελεί πηγή στρες στους εκπαιδευτικούς (Asti ; 2007 ; Eres & Atanasoska, 2011). Το εύρημα αυτό συμπίπτει και με άλλη έρευνα (Collie, 2010), όπου διαπιστώνεται ότι η μεγαλύτερη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων οδηγούσε στη μείωση του εκπαιδευτικού στρες.

Λιγότερη σημαντική πηγή επαγγελματικού στρες των εκπαιδευτικών προέκυψε ότι αποτελεί ο ανταγωνισμός μεταξύ των συναδέλφων. Εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής αγωγής (69 εκπαιδευτικοί, 31,4%) δήλωσαν ότι ο ανταγωνισμός μπορεί να θεωρηθεί ως μια πηγή του επαγγελματικού στρες, σε αντίθεση με έρευνα που εφαρμόστηκε στη Νιγηρία, όπου διαπιστώθηκε ότι ο ανταγωνισμός μεταξύ των συναδέλφων αποτελεί τον κύριο παράγοντα τους στρες. Η παραπάνω διαφοροποίηση οφείλεται στο γεγονός ότι η βαθμίδα εκπαίδευσης δεν είναι ίδια, καθώς μπορεί να υπάρχουν πολιτισμικές και δημογραφικές διαφορές μεταξύ των δειγμάτων.

Στην έρευνα, για τη σχέση του στρες με την αυτοεκτίμηση αναφορικά με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά προέκυψαν τα εξής αποτελέσματα:

Σε ότι αφορά το φύλο βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής αναφορικά με το στρες που βιώνουν ($p=0,032 < \alpha=0,05$). Συγκεκριμένα βρέθηκε ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί, οι οποίες εργάζονται στην ειδική αγωγή αντιμετωπίζουν περισσότερο στρες (M.O.=114,00) συγκριτικά με τους άντρες συναδέλφους τους (M.O.=104,69). Έτσι, και από τα αποτελέσματα της έρευνας γίνεται φανερό ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ γυναικών και αντρών αναφορικά με την αυτοεκτίμηση που αισθάνονται. Μια πιθανή εξήγηση είναι πως οι γυναίκες εκπαιδευτικοί σήμερα καλούνται να ανταποκριθούν σε πολλαπλούς ρόλους οι οποίοι σχετίζονται με την απασχόληση και την φροντίδα του σπιτιού και της οικογένειας. Με αυτό τον τρόπο οι γυναίκες εκπαιδευτικοί βιώνουν υψηλότερο συνολικό εργασιακό φόρτο εργασίας, αφού οι επαγγελματικές υποχρεώσεις τους αυξάνονται με τα μητρικά και οικιακά καθήκοντα απορροφώντας τον χρόνο τους, αλλά αντιμετωπίζοντας και σύγκρουση των ρόλων ανάμεσα στις οικογενειακές και επαγγελματικές υποχρεώσεις. Το εύρημα αυτό συμπίπτει και με την εγχώρια και διεθνή βιβλιογραφία (Klassen

& Chiu, 2010. Chaplain, 2008. Antoniou et al., 2006. Greenglass & Burke 2003). Να σημειωθεί ότι η μεταβλητή φύλο ανήκει μεταξύ των δημογραφικών μεταβλητών που έχουν δώσει ποικίλα και αντιφατικά αποτελέσματα.

Για τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές των δυο φύλων σε καμία από τις υπό μελέτη κλίμακες. Συγκεκριμένα ($p=0,709 > \alpha=0,05$) για το στρες και ($p=0,160 > \alpha=0,05$) για την αυτοεκτίμηση.

Είναι σημαντικό να γίνει αναφορά και στην ηλικία των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής τόσο με το στρες όσο και την αυτοεκτίμηση. Παρατηρήθηκε ότι δεν συσχετίζεται η ηλικία με καμία από τις δυο κλίμακες σε καμία κατηγορία εκπαιδευτικών. Το εύρημα αυτό δεν συμπίπτει με προηγούμενες έρευνες, οι οποίες κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι μικρότεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν υψηλότερα επίπεδα εργασιακού στρες (Antoniou, Polychroni & Vlachakis, 2006· Kourmousi & Alexopoulos, 2016· Στάγια & Ιορδανίδης, 2014). Η διαφοροποίηση αυτή μπορεί να οφείλεται σε ποικίλους παράγοντες, οι οποίοι μπορεί να σχετίζονται με το δείγμα, την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που άνηκε σε συγκεκριμένη ηλικιακή ομάδα και έτσι να μη μπορεί να εντοπιστεί συσχέτιση μεταξύ των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής.

Σχετικά με την οικογενειακή κατάσταση, τον τόπο κατοικίας τους δηλαδή ανάλογα με το αν μένουν σε χωρίο ή πόλη, δεν διακρίθηκε κάποια στατιστική διαφορά στην παρούσα έρευνα. Αναφορικά με τα αποτελέσματα της οικογενειακής κατάστασης σε άλλη έρευνα (Αβεντισιάν-Παγοροπούλου, Κουμπιάς & Γιαβρίμης, 2004· Κάντας, 1996) διαπιστώθηκε ότι οι έγγαμοι εκπαιδευτικοί αναφέρουν χαμηλότερα επίπεδα χρόνιου στρες. Είναι πολύ πιθανό οι έγγαμοι εκπαιδευτικοί να είναι μεγαλύτεροι σε ηλικία και συνάμα να έχουν περισσότερα χρόνια προϋπηρεσίας. Για αυτό τον λόγο οι εκπαιδευτικοί έχουν προσαρμοστεί καλύτερα στο εργασιακό – σχολικό περιβάλλον και διαχειρίζονται με ευκολία τις στρεσογόνες καταστάσεις.

Μπορεί στην παρούσα μελέτη ο παράγοντας της προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών να μην παρουσίασε στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα, σε άλλες έρευνες όμως το μεγαλύτερο στρες των εκπαιδευτικών γίνεται αντιληπτό

σε εκπαιδευτικούς με λίγα χρόνια προϋπηρεσίας συγκριτικά με εκείνους που έχουν περισσότερα (Πετσή, 2015. Carton & Fruchart, 2014, Ανδριώτη & Παναγιωτάκης, χ.χ. στο Πετσή, 2015, σ. 70). Το έντονο στρες παρουσιάζεται σε εκπαιδευτικούς με λίγα χρόνια προϋπηρεσίας και αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι δυσκολεύεται η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών να προσαρμοστεί (Dick & Wagner, 2001 στο Πετσή, 2015, σ. 70), καθώς υπάρχει μια απότομη μετάβαση από τον ιδεαλισμό των σπουδών στη σκληρότητα της σχολικής τάξης (Κάμτσιος & Λώλης, 2016, σ. 44), ενώ αντίθετα το στρες των εκπαιδευτικών μειώνεται, καθώς αυξάνονται η ηλικία και τα χρόνια προϋπηρεσίας τους (Dick & Wagner, 2001 στο Πετσή, 2015, σ. 70).

Σχετικά με το μηνιαίο εισόδημα των εκπαιδευτικών διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής με μηνιαίο εισόδημα 0-800 ευρώ σημειώνουν μεγαλύτερο μέσο όρο στη βαθμολογία του στρες συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς με μεγαλύτερα εισοδήματα, $M.O._{(0-800€)}=117,31$, ενώ $M.O._{(801-1.300€)}=110,40$ και $M.O._{(1.301 \text{ και άνω } €)}=92,80$. Επομένως, προέκυψε ότι όσο αυξάνεται το μηνιαίο εισόδημα των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής τόσο μειώνεται το στρες το οποίο αντιμετωπίζουν. Το στρες των ειδικών παιδαγωγών μειώνεται, όταν το εισόδημά τους αυξάνεται, διότι η μόνιμη θέση στο δημόσιο σε συνδυασμό με το μηνιαίο εισόδημα που σταδιακά αυξάνεται συνεπάγεται αίσθημα ασφάλειας απέναντι στην εργασία, καθώς προσφέρει ικανοποίηση και αισθήματα προσωπικής επίτευξης στον τομέα της εργασίας (Zurlo et al., 2007).

Τέλος, στην παρούσα έρευνα προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής οι οποίοι ασχολούνται με κάποιο χόμπι στον ελεύθερο χρόνο τους, έχουν μεγαλύτερη αυτοεκτίμηση συγκριτικά με όσους δεν ασχολούνται με κάποιο χόμπι. Το αποτέλεσμα αυτό είναι στατιστικά σημαντικό. Σύμφωνα με την Μασούρα (2016), το εργασιακό περιβάλλον κατέχει σημαντικό ρόλο στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης, καθώς επίσης έχει αποδειχθεί ότι οι εξωστρεφείς εκπαιδευτικοί, οι οποίοι ασχολούνται και με άλλες δραστηριότητες, είναι περισσότερο επικοινωνιακοί, αποκτούν ενεργητικότητα, ευχάριστο χαρακτήρα, κοινωνικές δεξιότητες και κατ'επέκταση ενίσχυση της αυτοεκτίμησης. Η άποψη αυτή αποδεικνύεται και στο πόρισμα της έρευνας (Basim et al., 2013).

6.7 Εκπαιδευτικές και Κοινωνικές Προσεγγίσεις

Οι κοινωνικές και πολιτικές αλλαγές στην κοινωνία έχουν επιφέρει νέες προκλήσεις και νέα δεδομένα για το επάγγελμα και το εκπαιδευτικό έργο των ειδικών παιδαγωγών. Αναμενόμενο είναι λοιπόν, οι αλλαγές αυτές να επηρεάσουν το ρόλο του εκπαιδευτικού, αλλά και τον ίδιο τον εκπαιδευτικό ως άτομο και ως οντότητα. Γενική διαπίστωση αποτελεί το γεγονός ότι το στρες είναι ένα χαρακτηριστικό του επαγγέλματος των εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων και η μελέτη του κρίνεται αναγκαία και σημαντική, καθώς είναι σε θέση να επηρεάσει την ψυχική και σωματική υγεία του ατόμου, αλλά και την διδακτική του πράξη. Το επαγγελματικό στρες που βιώνει ο ειδικός παιδαγωγός επηρεάζει και διαμορφώνει και την ίδια την αυτοεκτίμηση που έχει για τον εαυτό του και την αξία του ως άτομο. Κατά την κοινωνιολογική προσέγγιση, η αυτοεκτίμηση είναι ένας δείκτης της κοινωνικής αποδοχής και δεδομένου ότι εξαρτάται από το «κοινωνιολογικό βλέμμα» των άλλων, για να διατηρείται σε υψηλά επίπεδα, είναι αναγκαίο να συνάδει και με αποδεκτές συμπεριφορές. Άλλωστε ο εαυτός του ατόμου απαρτίζεται από διάφορες πτυχές και κοινωνικούς ρόλους οι οποίοι αντικατοπτρίζουν τη θέση, που έχει το άτομο στην ευρύτερη κοινωνική δομή (Schwalbe et. al., 1991).

Σήμερα, από την κοινωνιολογική σκοπιά οι κοινωνιολόγοι εξετάζουν την καθημερινή σχολική διαδικασία και προχωρούν σε κοινωνιολογικές αναλύσεις του εκπαιδευτικού συστήματος π.χ. κριτική θεώρηση του ρόλου του εκπαιδευτικού (Γιούλτσης, 2000). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού αρχίζει να επηρεάζεται από ποικίλους παράγοντες και συνάμα επιδρά και στις διδακτικές πρακτικές. Στην παρούσα έρευνα αναδεικνύεται η μεταβλητή του επαγγελματικού στρες, η οποία μπορεί να επηρεάσει την αλληλεπίδραση και τις κοινωνικές σχέσεις που έχει διαμορφώσει ο ειδικός παιδαγωγός με τους μαθητές, τους συναδέλφους, ακόμα και με την ίδια την οικογένεια του μαθητή. Πέρα από τις κοινωνικές σχέσεις, είναι αναμενόμενο να πλήττονται και οι διδακτικές πρακτικές και τα διδακτικά μοντέλα, αφού ο ειδικός παιδαγωγός από το έντονο στρες της καθημερινότητας που βιώνει φαίνεται να είναι μη αποτελεσματικός και να επιδρά αρνητικά στη γνωστική, συναισθηματική, κοινωνική και ψυχοκινητική ανάπτυξη των μαθητών. Το στρες που συσσωρεύει ο εκπαιδευτικός έχει ως συνέπεια να επιδρά αρνητικά στην αποδοτικότητά του,

στον σχεδιασμό του μαθήματος, στις τεχνικές διδασκαλίας που ο ίδιος θα δυσκολευτεί να αξιοποιήσει, ακόμα επιδρά και στην ίδια του την ψυχοσύνθεση και την αυτοεκτίμηση που κατέχει ως άτομο. Επιπρόσθετα, την σχολική κοινωνικοποίηση και τις κοινωνικές σχέσεις την επηρεάζουν και άλλοι παράγοντες εκτός από το στρες, όπως είναι το σχολικό κλίμα και η οργάνωση του σχολείου, οι σχέσεις μεταξύ των μαθητών, οι σχέσεις μεταξύ των μαθητών και των εκπαιδευτικών, η επίδοση, οι αποκλίνουσες συμπεριφορές, η άρνηση μάθησης, οι σχολικοί κανόνες και τέλος τα περιεχόμενα των μαθημάτων και των βιβλίων, όπως αυτά ορίζονται από το Αναλυτικό Πρόγραμμα (Νικολάου, 2009: 75).

Για να ενταχθεί τόσο ο μαθητής όσο και ο εκπαιδευτικός στο σχολικό πλαίσιο, είναι αναγκαίο να κατανοήσει τη δομή, τη λειτουργία και τους κανόνες οργάνωσής του, όπως επίσης να γνωρίσει τη δική του θέση και αυτή των άλλων μελών του κοινωνικού πλαισίου στο οποίο εντάσσεται. Απαραίτητη προϋπόθεση είναι η διαδικασία μάθησης η οποία θεσπίζεται κυρίως από τα ενήλικα άτομα του περιβάλλοντος του ατόμου (Κωνσταντίνου, 1997:34-37; Νικολάου, 2009: 20, Νόβα-Καλτσούνη, 1996: 11-14). Επομένως, ο εκπαιδευτικός συγκροτεί την προσωπικότητα του ατόμου και οφείλει να μην επηρεάζεται από παράγοντες που προαναφέρθηκαν και έχουν αντίκτυπο και στην αυτοεκτίμηση του.

6.8 Περιορισμοί της Έρευνας –Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Με την ολοκλήρωση της παρούσας διπλωματικής εργασίας είναι σκόπιμο να αναφερθούν ορισμένοι περιορισμοί. Αρχικά, οι περιορισμοί εντοπίζονται στην διαδικασία επιλογής δείγματος και στη μέθοδο συλλογής δεδομένων. Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε ποσοτική μέθοδος με ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς. Μειονέκτημα της ποσοτικής έρευνας αποτελεί το γεγονός ότι στερεί την έρευνα από την εις βάθος μελέτη του φαινομένου, με αποτέλεσμα στο εγγύτερο μέλλον να πρέπει να χρησιμοποιηθεί είτε η ποιοτική μέθοδος είτε ένας συνδυασμός ποιοτικών και ποσοτικών δεδομένων. Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, για την επιλογή του δείγματος χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς. Να σημειωθεί ότι, αν και έχουν τεθεί περιορισμοί για τα ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς, ωστόσο αποτελεί μια διαδεδομένη μέθοδο υπολογισμού και διερεύνησης του εκπαιδευτικού στρες, όπως το αντιλαμβάνονται και όπως το βιώνουν οι εκπαιδευτικοί και οι ειδικοί παιδαγωγοί στη σχολική πραγματικότητα. Όσον αφορά τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν για την εξέταση του επαγγελματικού στρες και την αυτοεκτίμηση ήταν αξιόπιστα, όμως θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν παρόμοια εργαλεία. Για παράδειγμα, στο ερωτηματολόγιο που ερευνά τις πηγές του επαγγελματικού στρες των εκπαιδευτικών θα μπορούσαν να προστεθούν και άλλοι παράγοντες που επικρατούν και επηρεάζουν τόσο τους ειδικούς παιδαγωγούς όσο και την ίδια την χώρα.

Τα ερωτηματολόγια διανεμήθηκαν μέσω διαπροσωπικής επικοινωνίας με τους διευθυντές των σχολείων, αλλά και με τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, με στόχο να ενημερωθούν για το περιεχόμενο και τους σκοπούς της έρευνας. Διανεμήθηκαν στην περιφέρεια της Δυτικής Μακεδονίας και συγκεκριμένα στις περιοχές της Πτολεμαΐδας, της Κοζάνης, της Φλώρινας και της Καστοριάς. Η έντυπη μορφή των ερωτηματολογίων δόθηκε σε δείγμα που προερχόταν από μια συγκεκριμένη περιφέρεια. Παρόλα αυτά το δείγμα θα μπορούσε να παρθεί και από περισσότερες περιοχές της Ελλάδας, με αποτέλεσμα να είναι πιο ασφαλές, για να εξαχθούν περισσότερο αξιόπιστα και έγκυρα αποτελέσματα. Το δείγμα των εκπαιδευτικών ήταν διαθέσιμο και πρόθυμο να συμμετάσχει

στην έρευνα μια συγκεκριμένη χρονική περίοδο (Σεπτέμβριος– Νοέμβριος 2019), ώστε, τα αποτελέσματα που προέκυψαν να αφορούν αποκλειστικά το συγκεκριμένο δείγμα και τη συγκεκριμένη χρονική στιγμή χωρίς να είναι εφικτή η γενίκευσή τους στον ευρύτερο πληθυσμό, ενώ και οι συσχετίσεις που πραγματοποιήθηκαν μεταξύ των μεταβλητών στερούνται επαγωγικής αξίας (Creswell, 2011).

Στηριζόμενοι στα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας θα ήταν σκόπιμο να αναφερθούν και κάποιες μελλοντικές προτάσεις. Ειδικότερα, θα μπορούσε να διεξαχθεί μία μελλοντική έρευνα, όπου θα συμμετείχαν όλοι οι εκπαιδευτικοί τόσο της Πρωτοβάθμιας όσο και της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, με αποτέλεσμα να υπάρχει μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα για το επαγγελματικό στρες που βιώνουν οι ειδικοί παιδαγωγοί και οι εκπαιδευτικοί γενικής εκπαίδευσης και κατά πόσο αυτό επηρεάζει την αυτοεκτίμηση τους. Επιπλέον, θα μπορούσαν να συμμετέχουν στην έρευνα και παιδαγωγοί ειδικής αγωγής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς δε συμπεριλήφθηκαν καθόλου στο δείγμα μας. Η παρούσα έρευνα μπορεί να αποτελέσει αφορμή, για να διεξαχθούν εκπαιδευτικά συνέδρια, εκπαιδευτικά προγράμματα στήριξης των εκπαιδευτικών για την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης και την αντιμετώπιση του επαγγελματικού στρες που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί και παράλληλα επηρεάζει αρκετούς τομείς της ζωής τους. Ωστόσο, το εκάστοτε σχολείο ή σύμπλεγμα σχολείων μια περιοχής οφείλει να παρέχει εξειδικευμένο προσωπικό (ψυχολόγοι , σύμβουλοι) με στόχο να ενημερώσει τους εκπαιδευτικούς για τεχνικές αντιμετώπισης του στρες και βελτίωσης της αυτοεκτίμησης. Ολοκληρώνοντας, στη συγκεκριμένη έρευνα θα μπορούσε να προστεθούν και άλλες μεταβλητές, όπως για παράδειγμα η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, η επαγγελματική εξουθένωση ή άλλα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, που απαιτούν περαιτέρω διερεύνηση.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

Αθανασάκης, Α. (2011). Συναισθήματα των εκπαιδευτικών ως προς τους δυσλεξικούς μαθητές. Άρθρο που παρουσιάστηκε στο 6ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ειδικής Αγωγής. Ανακτήθηκε 18 Δεκεμβρίου το 2018 από http://athanasaki.blogspot.gr/2011/02/blog-post_03.html

Αναγνωστοπούλου, Θ. (2010). Εργασιακό Στρες και Επαγγελματική Ικανοποίηση Αστυνομικών Υπαλλήλων . Μια πρόταση συμβουλευτικής παρέμβασης. Αθήνα : Μεταπτυχιακή εργασία στο ΠΜΣ « Συμβουλευτική & Επαγγελματικός Προσανατολισμός.

Antonioni, A. S., Ploumpi, A., & Ntalla, M. (2013). Occupational stress and professional burnout in teachers of primary and secondary education: the role of coping strategies. Psychology, 4(03), 349-355

Αντωνίου, Α.-Σ. (2006). Εργασιακό Στρες. Αθήνα: Επιστημονικές Εκδόσεις Παρισιάνου Α.Ε.

Αργυροπούλου, Κ.(1998). Επαγγελματικό άγχος στους δασκάλους. Σύγχρονη εκπαίδευση , 106 , 101-104

Αργυρόπουλος, Β., Παντελιάδου, Σ., (2011). Ειδική Αγωγή. Από την έρευνα στη διδακτική πράξη. Αθήνα: Πεδίο

Γιαλανάκης, Μ. (2012). Εργασιακή Ψυχολογία. Αθήνα: Εκδόσεις Σταμούλης Α.Ε

Γιαννακίδου, Χ. (2014). Επαγγελματική εξουθένωση, πηγές επαγγελματικού στρες και αυτοαποτελεσματικότητα στους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. (Διπλωματική Εργασία, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης). Διαθέσιμο από τη βάση δεδομένων του ΙΚΕΕ. (Κωδ. GRI-2015-14287). Ανακτήθηκε από <http://ikee.lib.auth.gr/record/136349/files/GRI-2015-14287.pdf>

Γιαννέλλος , Α. (2010). Διερεύνηση της Αυτοαντίληψης – αυτοεκτίμησης μαθητών Στ΄ τάξης δημοτικού και της σχέσης της με τη σχολική επίδοση. Ανακτήθηκε από την ιστοσελίδα www.pi-schools.gr στις 5-4-2010

Γιούλτσης, Β., Γενική Κοινωνιολογία, Αφοί Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη, 52000.

Δαρδανός, Γ., & Cole, M. (2001). Η ανάπτυξη των παιδιών, γνωστική και ψυχολογική ανάπτυξη κατά την νηπιακή και τη μέση παιδική ηλικία. (Β΄ τόμος). Αθήνα:Τυπωθήτω

- Ζαβλανός, Μ. Μ. (2002). Οργανωτική Συμπεριφορά. Αθήνα: Εκδόσεις Σταμούλη Α.Ε
- Ζάρρα, Μ.(2009). Αυτοεκτίμηση και στρατηγικές αντιμετώπισης καταστάσεων άγχους σε παιδιά με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες . Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Ειδίκευσης . Ιωάννινα
- Ζαφειρίδης, Φ. (2009). Σημειώσεις για την Ανθρωπιστική ψυχολογία Ι, Διαθέσιμο: www.psy.auth.gr/index.php. Ανασύρθηκε:15/10/2011
- Ιμβριώτη, Ρ. (1939). Ανώμαλα και καθυστερημένα παιδιά. Πρώτος χρόνος του Πρότυπου Ειδικού Σχολείου Αθηνών. Αθήνα: Ελληνική Εκδοτική Εταιρεία.
- Κακαβούλης, Α.(2008). Ψυχαγωγία και αγωγή του προσώπου: Ποιότητα σχέσης , ωριμότητα ζωής . Αθήνα : Ιδιωτική έκδοση.
- Καλπάκογλου, Θ. (1998). Άγχος και πανικός: Γνωσιακή θεωρία και θεραπεία. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Kalyva, E., (2013). Stress in Greek Primary Schoolteachers Working Under Conditions of Financial Crisis. Europe's Journal of Psychology, Vol. 9(1), 104–112.
- Κάντας,Α.(2009). Οργανωτική –Βιομηχανική Ψυχολογία. Αθήνα :Ελληνικά Γράμματα
- Κάντας, Α. (1995). Οργανωτική Εκπαιδευτική Ψυχολογία. Μέρος 3^ο . Διεργασίες ομάδας, Σύγκρουση, Ανάπτυξη και αλλαγή Κουλτούρας, Επαγγελματικό Άγχος .Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Καραγιάννη, Ε. (2013, Οκτώβριος). Η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών. Στο: Φρυδάκη, Ε., Κάββουρα, Θ., Μηλίγκου, Ε., & Φουντοπούλου, Μ. (επιμ.). «Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών: Διδακτική και Διδακτική Άσκηση στο Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής & Ψυχολογίας». Πρακτικά διημερίδας, 5-6 Οκτωβρίου2012, Αθήνα: ΕΚΠΑ, 76-79
- Καρτασίδου,Λ.(2007).Η επίδραση του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος στην ενίσχυση της παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης σε παιδιά με βαριές /σοβαρές αναπηρίες. Πανερωπαϊκό Συνέδριο,Η ευρωπαϊκή διάσταση της ειδικής αγωγής:Ανάδυση μιας άλλης φυσιογνωμίας,Univesity Studio Press, Θεσσαλονίκη
- Καρτασίδου , Λ. (2007). Η συμβολή του αυτοπροσδιορισμού στην εκπαίδευση και συνεκπαίδευση ατόμων με ειδικές ανάγκες. Στο Γ. Καψάλης και Α. Κατσίκης (Επιμ.). Η Πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι Προκλήσεις της Εποχής μας . 17- 20 Μαΐου 2007 (σσ 1243- 1252) .Ιωάννινα : Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων , Σχολή Επιστημών Αγωγής.
- Καστανίδου-Αραμπατζή, Σ. (2010). Ηενίσχυση της αυτοεκτίμησηςτουγονέα προς τοπαιδί. Διδακτορικό: Θεσσαλία
- Κατσιούλα, Π. (2014). Η Συμβουλευτική στη Διαχείριση του Επαγγελματικού Άγχους των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Κιλκίς. Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης, Αθήνα.

Κεραμίδα, Π.(2004). Οργανωτικοί και ψυχοκοινωνικοί παράγοντες στον καθορισμό του βαθμού επαγγελματικής εξουθένωσης στο νοσηλευτικό προσωπικό. Πάτρα : Διπλωματική εργασία στο ΕΑΠ

Κιοσέογλου, Γ. (2011). Σημειώσεις Στατιστικής. (Μεταπτυχιακός Κύκλος). Θεσσαλονίκη. 187 Τμήμα Ψυχολογίας. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο

Κωνσταντίνου, Χ. (1997), Σχολική Πραγματικότητα και Κοινωνικοποίηση του Μαθητή. Αθήνα: Gutenberg

Kourmoussi, N., & Alexopoulos, E. C. (2016). Stress sources and manifestations in a nationwide sample of pre-primary, primary, and secondary educators in Greece. *Frontiers in Public Health*, 4, 73. Ανακτήθηκε Ιούνιος 01, 2019, από <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4838612/>

Λαμπροπούλου, Β., Μαρκάκης, Ε., Παντελιάδου, Σ. (2005). Χαρτογράφηση –Αναλυτικά προγράμματα ειδικής αγωγής: άργησαν μια μέρα.. Ανακτήθηκε στις 20 Ιουνίου 2015. Διαθέσιμο στο: <http://www.elemedu.upatras.gr/?section=578>

Λαμπροπούλου, Β., Παντελιάδου, Σ., (2002). Η ειδική αγωγή στην Ελλάδα: Κριτική θεώρηση, στο: Κυπριωτάκης, Α., (Επιμ.), Πρακτικά Συνεδρίου Ειδικής Αγωγής, Τάσεις και προοπτικές αγωγής και εκπαίδευσης των ατόμων με ειδικές ανάγκες στην Ενωμένη Ευρώπη σήμερα, Ρέθυμνο, 155-170.

Λουράκη, Ε., & Συγκολλίτου, Ε. (2005). Φοίτηση σε τάξεις ένταξης και αυτοεκτίμηση παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες. Μια αναπτυξιακή προσέγγιση. *Ψυχολογία*, 12(2), 210-231

Λεοντάρη, Α. (1996). Αυτοαντίληψη. *Ελληνικά Γράμματα*, Αθήνα.

Λεοντάρη , Α., Κυρίδης, Α. & Γιαλαμάς , Β. (1997). Το στρες των Εκπαιδευτικών. *Ψυχολογικά Θέματα* , 7 (2-3) , 139-152

Μασούρας, Β. (2016). Η Αυτοεκτίμηση και τα κίνητρα ως παράμετροι Επαγγελματικής Ικανοποίησης Εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.

Μούζουρα, Ε. (2005). Πηγές και αντιμετώπιση επαγγελματικού- συναισθηματικού φόρτου εκπαιδευτικών : Σύνδεση ατομικών και κοινωνικών συνθηκών ένταξης . Διδακτορική διατριβή . Θεσσαλονίκη

Mouza, A. M., & Souchamvali, D. (2016). Effect of Greece's new reforms and unplanned organizational changes on the stress levels of primary school teachers. *Social Indicators Research*, 128(3), 981-994

Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2001). Αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση, μοντέλα, ανάπτυξη, λειτουργικός ρόλος και αξιολόγηση. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα

Μαλικιώση –Λοΐζου ,Μ (2002) .Εφαρμογές της συμβουλευτικής ψυχολογίας σε ειδικές κοινωνικές ομάδες στο Πολεμικός ,Ν., Κάϊλα, Μ. & Καλαβάσης , Φ (Επιμ) Εκπαιδευτική , οικογενειακή και πολιτική ψυχοπαθολογία. Θέματα Ψυχοπαθολογίας σε παιδιά και εφήβους. Τόμος Α' , σς 342-365 , Αθήνα: Άτροπος

Μαρούδας, Η. (1996). Το επαγγελματικό στρες των εκπαιδευτικών. Τα εκπαιδευτικά, 73-74, 166- 178

Μαρούδας, Η. (2012, Νοέμβριος 11). Εργασιακό στρες και εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Ανακτήθηκε από <http://dipe.kor.sch.gr/index.php/arthra/295-ergasiakostres-kai-ergasiaki-ikanopoiisi-ton-ekpaideftikon>

Ματσαγγούρας, Η.Γ (2000). Η σχολική τάξη (2^η έκδοση) . Αθήνα : Αυτοέκδοση

Μάρτα , Σ. (2006). Αυτοεκτίμηση. Η σημασία της για την ψυχική υγεία και ευημερία και η διάκριση της σε συνειδητή και ασυνειδητή . Ανακτήθηκε από την ιστοσελίδα : www.positive.emotions.gr στις 7-4-2010

Μπαρμπούτη ,Ξ.,Κουτσούρα, Π., Βλαχάκη, Θ., και Χριστοδουλίδου, Ε. (2009). Το Επαγγελματικό στρες των εκπαιδευτικών και η σχέση του με τη συνεργασία σχολείου – οικογένειας. Ροπτρο, 29. Στο www.didaskaleiodlinos.gr

Μπρούζος, Α.(2009). Ο εκπαιδευτικός ως λειτουργός συμβουλευτικής μια ανθρωπιστική θεώρηση της εκπαίδευσης. Αθήνα : Gutenberg

Νικολάου, Σ. Μ. (2009), Κοινωνικοποίηση στο Σχολείο –Έρευνα στα σχολικά εγχειρίδια του γλωσσικού μαθήματος της ΣΤ' τάξης του Δημοτικού σχολείου. Αθήνα: Gutenberg

Νόβα-Καλτσούνη, Χ. (1995), Κοινωνικοποίηση – Η Γένεση του Κοινωνικού Υποκειμένου. Αθήνα: Gutenberg

Νόμος 3699/2008-ΦΕΚ. 199-Α- 2-10-2008, Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Νόμος 1143/1981-ΦΕΚ. 80-Α- 31-3-198, Περί ειδικής αγωγής, ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσης, απασχολήσεως και κοινωνικής μερίμνης των αποκλινόντων εκ του φυσιολογικού ατόμων και άλλων τινών εκπαιδευτικών διατάξεων

Νόμος 2817/2000-ΦΕΚ. 78-Α- 14-3-2000, Εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις.

Νόμος 1566/1985-ΦΕΚ. 167-Α- 30-9-1985, Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις.

Παπαδημητρίου, Α., Η παιδαγωγική της ένταξης του παιδιού με κινητική αναπηρία στο σχολείο, ΕΠΕΑΕΚ 2008: Ελληνικά Γράμματα.

Παπάνης, Ε, (2007), Ελληνική Κοινωνική Έρευνα http://epapanis.blogspot.com/2007/09/blog-post_6657.html, προσπελάστηκε στις 14/02/2008

Παπάνης, Ε. (2011). Η Αυτοεκτίμηση. Θεωρία και αξιολόγηση. Αθήνα: Ι. Σιδέρης

Παπάνης, Ε, (2007), Ελληνική Κοινωνική Έρευνα, http://epapanis.blogspot.co/2007/09/blogpost_6657.html , προσπελάστηκε στις 14/ 2/2008

Παπανικολάου, Α., Φλωρεντίν, Ν., & Πλιόγκου, Β. (2014). Μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες με διάγνωση από ΚΕ.Δ.Δ.Υ.: Εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την αυτοεκτίμηση , κοινωνικοποίηση και το ρόλο της συμβουλευτικής παρέμβασης.

Παράσχου, Ε.(2012). «Η αντίληψη αυτοαποτελεσματικότητας και ο βαθμός επαγγελματικής εξουθένωσης στους εκπαιδευτικούς των τμημάτων ένταξης σε σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης». Θεσσαλονίκη. Μεταπτυχιακή εργασία στο τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο.

Πομάκη, Γ., & Αναγνωστοπούλου, Τ. (2001). Το στρες στον εργασιακό χώρο. Στο: Βασιλάκη, Ε., Τριλίβα, Σ., & Μπεζεβέγκης, Η. (επιμ.). Το στρες, το άγχος και η αντιμετώπισή τους. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 259-277.

Ποταμιάνος Γ., (1995) .Δοκίμια στην Ψυχολογία της Υγείας, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

Ράπτη, Α. (2003). Αυτοεκτίμηση μαθητών και σχολική συμπεριφορά. Αθήνα: Λαμπράκη.

Σαμιωτάκης, Ν. (2008). Σχέση λειτουργικής επάρκειας της οικογένειας και σχέση οικογένειας και αυτοεκτίμησης του παιδιού. Διατριβή. Ρόδος

Σιακαντάρη, Ε. (2011). Η ενίσχυση της αυτοεκτίμησης. Ανακτήθηκε 20 Ιανουαρίου, 2019, από www.siakantari.gr

Σίμου, Β. (2008). Ο ορισμός της αυτοεκτίμησης. Ανακτήθηκε από την ιστοσελίδα www.epapanis.blogspot.com.2.mht στις 5-4-2010

Σίμου, Β., & Παπάνης, Ε. (2007). Η σημασία της αυτοεκτίμησης των δασκάλων [eBook version]. Ανακτήθηκε 20 Ιανουαρίου, 2019, από http://epapanis.blogspot.com/2007/09/blog-post_2688.html

Σούλης, Σ. Γ., (2020). Σπουδή στη νοητική αναπηρία. Ειδική Παιδαγωγική 7. Αθήνα: Gutenberg.

Σούλης, Σ. Γ., & Χριστοδούλου, Π. (2011). Η αυτοεκτίμηση παιδιών και εφήβων με προβλήματα όρασης. Εταιρεία Ειδικής Παιδαγωγικής Ελλάδος (Ed.) , Η Ειδική αγωγή αφετηρία εξελίξεων στην επιστήμη και στην πράξη (Τόμος Β). Αθήνα: Γρηγόρη.

Σούλης, Σ. Γ., (2008). Ένα Σχολείο για Όλους. Από την έρευνα στην πράξη. Παιδαγωγική της ένταξης. Αθήνα: Gutenberg

Στάγια, Δ., & Ιορδανίδης, Γ. (2014). Το επαγγελματικό άγχος και η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών στην εποχή της οικονομικής κρίσης.Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων,7, 56-82.

Στασινός,Δ.(2016).Η Ειδική Εκπαίδευση 2020plus.Για μια Συμπεριληπτική Ή Ολική Εκπαίδευση στο Νέο-Ψηφιακό Σχολείο Με Ψηφιακούς Πρωταθλητές.

Στασινός, Δ. Π., (1991). Η Ειδική εκπαίδευση στην Ελλάδα. Αντιλήψεις, θεσμοί και πρακτικές. Κράτος και ιδιωτική πρωτοβουλία (1906-1989). Αθήνα: Gutenberg.

Συριοπούλου –Δέλλη , Χ. (2005). Η συμβουλευτική ψυχολογία στην ειδική αγωγή. Αθήνα:Γρηγόρης.

Τζουριάδου, Μ., (1995). Παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες: μία ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.

Τούντας, Γ., (2011), Κοινωνία και υγεία, Οδυσσέας, Νέα Υγεία.

Τσουκαλά,Χ.,(2018). Διπλωματική εργασία :Επαγγελματική εξουθένωση: ζήτημα εργασιακού άγχους και μόνο; Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών .

ΦΕΚ 5, Τ. Α' /17-1-2018 για τις Ειδικές Δομές

Φουντουλάκη, Ε. (2005). Αξιοπιστία και Εγκυρότητα της Κλίμακας Έννοιας του Εαυτού Τεννεσσί 2 (Tennessee Self-Concept Scale:2) και Ατομικές Διαφορές Μαθητών Σχολικής Ηλικίας (Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστημίου Πατρών, Ελλάδα). Ανακτήθηκε από http://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/bitstream/10889/1057/1/Nimertis_Fountoulaki%28ptde%29.pdf

Χαραλάμπους, Ε.(2012). «Επαγγελματικές πηγές στρες και επαγγελματική εξουθένωση εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο Νομό Αττικής». Αθήνα: Διπλωματική Μελέτη στο τμήμα Οικιακής Οικονομίας και Οικονομίας. Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο

Χατζηπαναγιώτου Π.,(2006). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Ζητήματα οργάνωσης σχεδιασμού και αξιολόγησης προγραμμάτων. Αθήνα: Τυποθήτω.

Χρηστάκης, Κ. Γ., (2011). Η εκπαίδευση των παιδιών με δυσκολίες. Εισαγωγή στην Ειδική Αγωγή. Αθήνα: Διάδραση

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

Abdel-Khalek, A.M. (2016). Introduction to the Psychology of Self-Esteem. In F. Holloway (Eds.), Self-Esteem. Perspectives, Influences and Improvement Strategies (pp.1-23). New York: Nova Science Publishers, Inc

Ackerman, C. (2018). What is Self-Concept Theory? A Psychologist Explains. Ανακτήθηκε 15 Ιανουαρίου, 2019, από <https://positivepsychologyprogram.com/self-concept/>

Adams, E. (1999). « Vocational teacher stress and internal characteristics, journal of Vocationai and Technical Education ,44

Alderson, P. (2018). How the rights of all school students and teachers are affected by special educational needs or disability (SEND)services: Teaching, psychology, policy. London Review of Education,16 (2): 175–190. DOI <https://doi.org/10.18546/LRE.16.2.01>

Antoniou, A.S., Polychroni, F. & Walters, B. (2000). Sources of stress and professional burnout of teachers of special educational needs in Greece. International Special Education Congress: Including the excluded, University of Manchester, 24-28 Ιουλίου 2000. Ανακτήθηκε από www.isec2000.org.uk/abstracts/papers_p/polychroni_1.htm

Dimmock, C. (2007). Comparing Educational Organisations. Στο M. Bray, B. Adamson & M. Mason (Eds.), Comparative Education Research (σελ. 283–298). Netherlands: Springer.

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

ARGYLE, M. (2002), Ψυχολογία της συμπεριφοράς, Εκδόσεις Θυμάρι, Αθήνα

Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2007). The job demands–resources model: State of the art. Journal of Managerial Psychology, 22, 309–328

Ball, C (2000). Αυτοεκτίμηση. Αθήνα: Δίοδος

Basim, H.N., Begenirbas, M., & Can-Yalçın, R. (2013). Effects of teacher personalities on emotional exhaustion: Mediating role of emotional labor. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 13(3), 1477-1496.

Baumeister, R. F., Campbell, J.D., Krueger, J. I., & Vohs, K. D (2003). Does high self-esteem cause better performance, interpersonal success, happiness, or healthier lifestyles? *Psychological Science in the Public Interest*, 4 (1), 1-45.

Bayani, A.A., & Bagheri, H. (2018). Exploring the Influence of Self-Efficacy, School Context and Self-Esteem on Job Burnout of Iranian Muslim Teachers: A Path Model Approach. *Journal of Religion and Health*. Doi: <https://doi.org/10.1007/s10943-018-0703-2>

Beehr, T. A., Walsh, J. T. & Taber, T. D. (1976). Relationship of stress to individually and organizationally valued states: higher order needs as a moderator, *Journal of Applied Psychology*, 61, pp. 41-47.

Billingsley, B., Griffin, C., Smith, S. J., Kaman, M., & Israel, M. (2009). A review of teacher induction in special education: Research, practice, and technology solutions. Retrieved October 2, 2018, from University of Florida, National Center to Inform Policy and Practice in Special Education Professional Development. Web site: http://ncipp.org/reports/rs_1es.pdf

Bickerstaff, L. (2007). *Stress: Coping in changing world*. New York: Rosen.

Bolivar, A. & Domingo, J. (2006). The professional identity of secondary school teachers in Spain. *Theory and Research in Education*, 4(3), 339-355

Brealey, N. (2007). *50 Psychology classics: Who are, how we think, what we do: insight and inspiration from 50 key books*. Tom Butler-Bowdon

Brown, S. & Nagel, L. (2004). Preparing future teachers to respond to stress: Sources and solutions. *Action in Teacher Education*, (26)1, 148-156

Brown, P., & Levinson, S. C. (2011). Politeness: Some universals in language use. In D. Archer, & P. Grundy (Eds.), *The pragmatics reader*. London: Routledge.

Brownell, T.M., Sindelar, T.P., Kiely, T.M. (2010). Special Education Teacher Quality and Preparation: Exposing Foundations, Constructing a New Model. *Council for Exceptional Children*. 76(3), 357-377. doi: 10.1177/001440291007600307

Butler-Bowdon, T. (2007). *50 Psychology classics: Who we are, how we think, what we do: Insight and inspiration from 50 key books*. London, England: Nicholas Brealey Publishing

Campbell, J.D., & Lavalley, L. F. (2013) . Who I am? The role of self-concept confusion in understanding the behavior of people with low self- esteem . In Roy F. Baumeister (Ed.) , Self- esteem: The puzzle of low self –regard (p.265) Plenum Press.

Chan, C., Chan, K., Cheung, W., Ngan, M., & Yeung, V (1992). « Primary school teacher self- concept : its relationship with teacher behaviors and student's educational outcomes» Primary Education , 3, 9 , 28

Chang, M. L. (2009). An appraisal perspective of teacher burnout: Examining the emotional work of teachers. Educational Psychology Review, 21, 193-218.

Clum, A., & Yang, B. (2000). Childhood stress leads to later suicidality via its effect on cognitive functioning. Journal of abnormal behavior, 20, 18-25.

Collie, R.I., (2010). Social and emotional learning and school climate: Predictors of teacher stress, Job satisfaction, and sense of efficacy. Thesis, Master of Arts in The Faculty of Graduate Studies (Human Development, Learning and Culture). The University of British Columbia: May, 2010

Cooper, C.L., Cooper, R.D., & Eaker, L.H. (1988). Living with Stress. London: Penguin Books

Coopersmith, S. (1967). The antecedents of self-esteem . San Francisco : W .H Freeman

Coopersmith, S. (1967) στο: The antecedents of self-esteem, San Francisco, Consulting Psychologist Press, σ.4

Creswell, J. W. (2011). Η έρευνα στην εκπαίδευση: Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας. Αθήνα: Έλλην

Cvencneck, D., Fryberg, S. A., Covarrubias, R. & Meltzoff, A., N. (2017). Self-concepts, self-esteem, and academic achievement of minority and majority North American elementary school children. Child Development. Retrieved from <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/28386954>

Day, C., & Lee, J.C.K. (Eds). (2011). New understandings of teacher's work: Emotions and educational change. Dordrecht, Germany: Springer

Day, C. (2002). School reform and transitions in teacher professionalism and identity. International Journal of Educational Research, 37, 677-692

Deci, E. L., & Ryan, R .M. (1995). Human autonomy : The basis for true self- esteem. In M. H. Kernis (Ed) , Efficacy, agency , and self- esteem (pp. 31-49) .New York, NY, US : Plenum Press , xvi

Desouky, D., & Allam, H. (2017). Occupational stress, anxiety and depression among Egyptian teachers. Journal of Epidemiology and Global Health, 7(3), 191–198. <https://doi.org/10.1016/j.jegh.2017.06.002>

Elahi, Y.A. & Apoorva, M. (2012). A detail study on Length of Service and Role Stress of Banking Sector in Lucknow Region. Research Journal of Management Sciences, 1(5), 15-18

Zanobini, M., Viterbori, P., Garelo, V., & Camba, R. (2017). Parental satisfaction with disabled children's school inclusion in Italy , *European Journal of SpecialNeeds Education*, DOI: 10.1080/08856257.2017.1386318

Fimian, M. J. (1982). What is teacher stress? *The Clearing House*, 56, 101-105.

Forlin, C., Chambers, J.C. (2011). Teacher preparation for inclusive education: Increasing knowledge but raising concerns. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 39(1), 17-32. <http://dx.doi.org/10.1080/1359866X.2010.540850>

Gaziel,H. (1993). Coping with occupational stress among teachers. A cross –cultural study.*Comparative Education* ,29 (1), 63-79.

Geving, A.M. (2007). Identifying the types of student and teacher behaviours associated with teacher stress. *Teaching and Teacher Education*, 23, 624-640

Glotova, G., & Wilhelm, A. (2014). Teacher's self-concept and self-esteem in pedagogical communication. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 132, 509 – 514.

Goldstein, N. (2008). Αυτοεκτίμηση-Δυναμική. Αθήνα: Ψυχογιός.

Guglielmi, R. S.& Tatrow, K.(1998). Occupational Stress, Burnout, and Health in Teachers: A Methodological and Theoretical Analysis. *Review of Educational Research*, 68(1), 61-99

Hemmings, B.C., & Woodcock, S. (1011). Preservice Teachers' Views of Inclusive Education: A Content Analysis. *Australasian Journal of Special Education*, 35 (2), 103-116. doi: 10.1375/ajse.35.2.103

Hudson Baker, P. (2005). Managing student behavior: how ready are teachers to meet the challenge? *American Secondary Education* , 33 (3), σσ. 51-64.

Jepson, E., & Forest, S. (2006). Individual contributory factors in teacher stress: The role of achievement striving and occupational commitment. *The British Journal of Educational Psychology*, 76, 183-197

Johnson, S., Cooper, C., Cartwright, S., Donald, I., Taylor, P.& Millet, C.(2005). The experience of work-related stress across occupations. *Journal of Managerial Psychology*, 20 (2),178-187

Kaiser, J. S. & Polczynski, J. J. (1982). Educational Stress: Sources, reactions, preventions. *Peabody Journal of Education*, 59(2), 127-136.

Klassen, R. and Chiu, M.M. (2010), “Effectson Teachers’ Self-Efficacy and Job Satisfaction: Teacher Gender, Years of Experience, and Job Stress.”, *Journal of Educational Psychology*

- Kokkinos, C. M. & Davazoglou A. M. (2009). Special education teachers under stress: evidence from a Greek national study. *Educational Psychology*, 29 (4), 407 – 424.
- Kourouklis, G. N., (2009), Disability from occupational diseases in Greece, *Occup Med (Lond)*, 59:515-517
- Krampac-Grljusic, A., & Kolak, A. (2018). Peer relations in inclusive classes. *Research in Pedagogy*
- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational Review*, 53(1), 27-35.
- Kyriacou, C. & Sutcliffe, J. (1978). A Model Of Teacher Stress. *Educational Studies*, vol. 4, no. 1, 1-6.
- Kyriacou, C., & Sutcliffe, J. (1978b). Teacher stress: Prevalence, sources, and symptoms. *British Journal of Educational Psychology*, 48, 159-167.
- Kyriacou, C. & Sutcliffe, J. (1977). Teacher Stress: A review. *Educational Review*, 29(4), 299-306.
- Kyriacou, C. and Harriman, P. (1993). Teacher stress and School Merger. *School Organization*, 13 (3) ,297-302.
- Kyriacou, C. & Pratt, J. (1985). Teacher stress and psychoneurotic symptoms. *British Journal of Educational Psychology*, 55, 61-64
- Lanre Olaitan, O., Oyerinde, O. O., Obiyemi, O. & Kayode, O. (2010). Prevalence of Job stress among primary school teachers in South-west, Nigeria. *African Journal of Microbiology Research*, 4(5), 339-342.
- Lawrence, A., & Oliver, J. (2000). *Personality theory and research*. (7th edition). Αθήνα: Τυπωθήτω
- Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal and Coping*. New York: Springer.
- Lewis, R. (2001). Classroom discipline and student responsibility : The student's view. *Teaching and Teacher Education*, 17(3), 307-319
- Lovette, O. K. (1997). « To achieve school reform education leaders must focus on teacher self- concept» *Education*, 118, 303-307
- Majeed, S. S., Zia-ur-Rehman, M. & Rashid, M. (2011). Leading Stress Factor among School Teachers (An empirical Study of Pakistani school teachers). *World Review of Business Research*, 1 (3), 179-191
- Maslach, C., Schaufeli, W. B. & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397-422.
- Mbuva, J. (2016). Exploring Teachers' Self-Esteem and Its Effects on Teaching,

Students' Learning and Self-Esteem. *Journal of Higher Education Theory and Practice*, 16(5), 59-68

McKenzie, K.E., (2009). Teacher burnout: A laughing matter. ProQuest LLC, Ph.D. Dissertation, Capella University

McKenzie,S.(2007). A review of recent developments in the role of the SENGo in the UK, *British Journal of Special Education* , 34 (4), 212-218.

McLeod, S. (2017). Maslow's Hierarchy of Needs. Ανακτήθηκε 21 Ιανουαρίου, 2019, από <https://www.simplypsychology.org/maslow.html>

McKenzie, K.E., (2009). Teacher burnout: A laughing matter. A dissertation presented in partial fulfillment of the requirements for the degree Doctor of Philosophy . Capella University

McCall, Z., McHatton, P. A., & Shealey, M. W. (2014). Special education teacher candidate assessment: A review. *Teacher Education and Special Education*, 37, 51-70. doi:10.1177/0888406413512684

Mojso-Kaja, J., Golonka, K.,& Marek, T. (2015). Job Burnout and Engagement among Teachers- Worklife Areas and Personality Traits as Predictors of Relationship with Work. *International Journal of Occupational Medicine and Environmental Health*, 28(1), 102-119.

Myers, D. (2007). *Psychology* (8th ed.). New York:Worth Publishers.

Obeng, C. (2007). Teacher's Views on the Teaching of Children with Disabilities in Ghanaian Classrooms. *International Journal of Special Education*, 22(1), 96-102.

Orth, U., Trzesniewski,K. H., & Robins ,R. W. (2010). Self- esteem development from young adulthood to old age : A cohort – sequential longitudinal study. *Journal of Personality and social psychology* , 98 (4) , 645-658

Okebukola, A.P. & Jegede O.J .(1989). Determinants of occupational stress among teachers in Nigeria . *Educational Studies* , Vol. 15, No. 1, 23-36

Payne, M.D. & Furnham ,A. (1987). Dimensions of occupational stress in West Indian secondary school teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 57, 141-150

James, W. (1963). The Consciousness of Self. In *The Principles of Psychology* .Cambridge, MA : Harvard University Press

Passer, M., & Smith, R. (2008). *The Science of Mind and Behaviour* (4th ed.). New York: McGraw-Hill

Pierce, J.L. & Gardiner, D.G. (2004). Self-esteem within the work and organisational context: a review of the organisation-based self-esteem literature. *Journal of Management*, 30 (5), 591-622

Plummer, D. (2010). *Helping Children to Build Self-Esteem: A Photocopiable Activities Book*. Second Edition

Reilly, E., Dhingra, K., Boduszek, D. (2013). Teachers' self-efficacy beliefs, self-esteem, and job stress as determinants of job satisfaction. *International Journal of Educational Management*, 28 (4), 365 –378.

Rosenberg, M., Schooler, C., & Schoenbach, C. (1989), Self-esteem and adolescent problems, *American Sociological Review*, σ.56

Rosenberg, M., Schooler, C., & Schoenbach, C. (1989). Self-Esteem and Adolescent Problems : Modeling Reciprocal Effects. *American Sociological Review* ,54, 1004 – 1018

Roxas, C.C. (2009). Stress among public elementary school teachers. *University of the Cordilleras*, 1(4), 86-108

Savolainen, H. (2009) Responding to diversity and striving for excellence: The case for Finland. In C. Acedo (Eds.) *Prospects Quarterly Review of Comparative Education*, 39 (3)

Schwalbe, M.L. & Staples, C.L. (1991). Gender Differences in Sources of Self-esteem. *Social Psychology Quarterly*, 54 (2) .

Selye, H. (1993). History of the stress concept. In L. Goldberger & S. Breznitz (Eds), *Handbook of stress: Theoretical and clinical aspects* (2nd ed., pp 7-17), New York: The Free Press

Selye, H. 1956/1976. *The Stress of Life*. New York: McGraw-Hill

Sharma, G. L. (2012). Inclusive Curriculum Area in General Educational Settings. *Indian Streams Research Journal*, 2(7), 1–3.

Shernoff, E.S., Mehata, T.G., Atkins, M.S, Torf, R. & Spencer, J. (2011). A qualitative study of the Sources and Impact of Stress Among Urban Teachers. *School Mental Health*, 3, 59-69

Spielberger, C. D., & Reheiser, E. C. (2007). Εργασιακό Στρες και Υγεία. Στο: Αντωνίου, Α.-Σ. (επιμ.). *Ψυχολογία Υγείας στο χώρο εργασίας*. Αθήνα: Ιατρικές Εκδόσεις Π. Χ. Πασχαλίδης, 129-149

Vasta, R., Haith, M. M. & Miller, S. A. (2005). *Djecja psihologija: Moderna znanost*. Jastrebarsko: Naklada Slap

Van Dick, R. & Wagner, U. (2001). Stress and strain in teaching: A structural equation approach. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 243-259.

Vignes, C., Codeau, E., Sentenac, M., Coley, N., Navarro, F., Grandjean, H., & Arnaud, C. (2009). Determinants of students' attitudes towards peers with disabilities. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 51 (6), 473-479

Wagner, J., Ludtke, O., Jonkmann, K., & Trautwein, U. (2013). Cherish yourself: Longitudinal patterns and conditions of self-esteem change in the transition to young adulthood. *Journal of Personality and Social Psychology*, 104(1), 148-163

White, R. W. (1963). Ego and Reality in psychoanalytic Theory. A Proposal Regarding Independent Ego Energies. *Psychological Issues*, 3, 89-97

Yahaya, A.H, Hashim, S., & Kim, T.S. (2006) Occupational stress Among Technical teachers In Technical School in Johore, Melacca and Negeri Sembilan. unspecified . pp. 1-9. (Unpublished), University of Technology Malaysia, Faculty of Education

Yousaf, S. (2015). The Relation between Self-esteem, Parenting Style and Social Anxiety in Girls, *Journal of Education and Practice*

Young, K. (2018). CO-CREATE: Teachers' voices to inform special education teacher education. *Issues in Educational Research*, 28(1), 220-236.

Zembylas, M., & Barker, H. (2007). Teachers' spaces for coping with change in the context of a reform effort. *Journal of Educational Change*, 8(3), 235-256

Zurlo, M.C., Pes, D. & Cooper, C.L. (2007). Stress in teaching: a study of occupational stress and its determinants among Italian schoolteachers. *Stress and Health*. 23, 231-241.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

«Το επαγγελματικό στρες των εκπαιδευτικών ως παράγοντας επίδρασης της αυτοεκτίμησης»

Δημογραφικά Στοιχεία

Διαβάστε προσεκτικά τις παρακάτω προτάσεις και βάλτε ένα X στο αντίστοιχο κουτάκι.

1. Φύλο : Άνδρας ☐ Γυναίκα ☐

2 .Ηλικία :22-35 ετών ☐

36-45 ετών ☐

46-55 ετών ☐

56 ετών και άνω ☐

3. Ποια είναι η οικογενειακή σας κατάσταση :

Άγαμος/η ☐ αμος/ηΔιαζευ ☐ νος/η ☐

4.Κατοικείτε σε:

ΠόληΧωριό ☐ ☐

5. Έτη προϋπηρεσίας :

6.Τίτλοι σπουδών :

Πτυχίο στη Γενική Αγωγή ☐

Πτυχίο στην Ειδική Αγωγή ☐

Διδακτορικό στη Γενική Αγωγή ☐

Διδακτορικό στην Ειδική Αγωγή ☐

Επιμορφωτικό σεμινάριο στην Ειδική Αγωγή ☐

Κανένα από τα παραπάνω ☐

7. Ποιο είναι το εργασιακό σας καθεστώς:

Μόνιμος/ηΑναπληρωτής/τρια ☐ ☐

8. Ποια είναι η σχολική μονάδα στην οποία εργάζεσθε:

Τμήμα Γενικού Δημοτικού Σχολείου ☐

Ειδικό Δημοτικό Σχολείο ☐

Τμήμα Ένταξης ☐

Παράλληλη στήριξη ☐

9.Είδος Ειδικής Εκπαιδευτικής Ανάγκης/Αναπηρίας μαθητών που απασχολείτε;
(συμπληρώστε αυτή με τη μεγαλύτερη συχνότητα) :

Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες ☐

Προβλήματα λόγου και ομιλίας ☐

Νοητική Αναπηρία ☐

Οπτική Αναπηρία (μερικώς βλέποντες/τυφλοί) ☐

Ακουστική Αναπηρία (βαρήκοοι/κωφοί) ☐

Κινητική/Σωματική Αναπηρία ☐

ΔΑΦ (Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος-Αυτισμός) ☐

ΔΕΠ-Υ (Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητα) Χρόνιες Παθήσεις ☐

Πολλαπλές Αναπηρίες ☐

Ψυχικές Διαταραχές ☐

Κανένα από τα παραπάνω ☐

10.Ποιο είναι το μηνιαίο εισόδημά σας : 0 - 800 ευρώ ☐

801-1.300 ευρώ ☐

1.301 ευρώ και άνω ☐

11.Ασχολείσθε με κάποιον άλλον εργασιακό τομέα, πέραν της εκπαίδευσης;

ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐

12. Ασχολείσθε με κάποιο χόμπι τον ελεύθερο χρόνο σας;

ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐

Για εσάς ,ως εκπαιδευτικός ,**πόσο μεγάλη πηγή επαγγελματικού στρες αποτελούν οι παρακάτω παράγοντες**: Είναι σημαντικό να απαντήσετε για όλους τους παράγοντες κυκλώνοντας τον αριθμό της κλίμακας που αντιστοιχεί στην εκτίμησή σας : **(1: Καθόλου, 2:Λίγο , 3 : Μέτρια , 4: Πολύ , 5: Υπερβολικά)**

1.Μεγάλος φόρτος εργασίας	1 2 3 4 5
2.Έλλειψη ενδιαφέροντος και κινήτρων από τους μαθητές	1 2 3 4 5
3.Πολλοί μαθητές με προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς	1 2 3 4 5
4.Έλλειψη συνεργασίας με τους γονείς των μαθητών	1 2 3 4 5
5.Χαμηλή κοινωνική αναγνώριση του επαγγέλματός σας	1 2 3 4 5
6. Ανεπαρκής μισθός	1 2 3 4 5
7. Η εποπτεία των μαθητών στα διαλείμματα (εφημερίες)	1 2 3 4 5
8. Μειωμένες ευκαιρίες επιμόρφωσης, μετεκπαίδευσης	1 2 3 4 5
9.Συχνές αλλαγές εκπαιδευτικής πολιτικής	1 2 3 4 5
10. Έλλειψη ή ανεπάρκεια υλικών μέσων διδασκαλίας	1 2 3 4 5
11. Έλλειψη χρόνου για προετοιμασία μαθήματος/διόρθωση γραπτών	1 2 3 4 5
12.Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών	1 2 3 4 5
13. Ανταγωνισμός μεταξύ των συναδέλφων	1 2 3 4 5
14. Συγκρούσεις με συναδέλφους, διεύθυνση του σχολείου	1 2 3 4 5
15. Έλλειψη χρόνου για ολοκλήρωση της ύλης που προβλέπεται από το αναλυτικό πρόγραμμα	1 2 3 4 5
16.Έλλειψη υποστήριξης από ειδικούς στη διαχείριση ενδοσχολικών προβλημάτων (σχολικού ψυχολόγου)	1 2 3 4 5

17.Έλλειψη χρόνου για προσωπική συνεργασία με τους μαθητές/γονείς	1 2 3 4 5
18. Έλλειψη προοπτικών επαγγελματικής εξέλιξης	1 2 3 4 5
19. Προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών (ανυπακοή , αυθάδεια κ.τ.λ)	1 2 3 4 5
20.Μη έγκαιρες/περιορισμένες σε αριθμό τοποθετήσεις αναπληρωτών, αποσπασμένων, ωρομισθίων εκπαιδευτικών	1 2 3 4 5
21. Η αναπλήρωση μαθήματος λόγω απουσίας εκπαιδευτικού	1 2 3 4 5
22. Παραμονή στο χώρο εργασίας πέραν του διδακτικού ωραρίου	1 2 3 4 5
23.Έλλειψη αυτονομίας των εκπαιδευτικών	1 2 3 4 5
24.Έλλειψη γνώσεων για χειρισμό προβλημάτων μάθησης/συμπεριφοράς	1 2 3 4 5
25. Εργασιακή ανασφάλεια(κινητικότητα, διαθεσιμότητα)	1 2 3 4 5
26. Μη διδακτική εργασία (γραφειοκρατικό έργο, φύλαξη παιδιών στο χώρο του σχολείου)	1 2 3 4 5
27.Μη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων για θέματα που σας αφορούν	1 2 3 4 5
28.Μεταφορά εργασίας στο σπίτι	1 2 3 4 5
29.Μη αναγνώριση του επιπλέον προσφερόμενου έργου των εκπαιδευτικών	1 2 3 4 5
30. Άσεμνα σχόλια και αδιαφορία των μαθητών	1 2 3 4 5
31.Ασάφεια σχετικά με το ρόλο του εκπαιδευτικού	1 2 3 4 5
32. Προβλήματα υποδομής (π.χ θέρμανσης)	1 2 3 4 5
33.Επιβολή ποινών στους μαθητές	1 2 3 4 5
34. Δυσκολία μετάβασης στο σχολείο	1 2 3 4 5

35.Περιοχές μισθών και επιδομάτων εν όψει της οικονομικής κρίσης της χώρας	1 2 3 4 5
36.Η προσπάθεια ανταπόκρισης στην παιδαγωγική διάσταση του ρόλου μου σε συνδυασμό με την ικανοποίηση των απαιτήσεων των μαθητών, των γονέων, της διοίκησης κλπ	1 2 3 4 5

Διαβάστε προσεκτικά τις προτάσεις που ακολουθούν και δηλώστε κυκλώνοντας τον αντίστοιχο αριθμό στο κουτί των απαντήσεων το κατά πόσο θεωρείτε ότι η κάθε μια σας χαρακτηρίζει **(1:Καθόλου,2:Ελάχιστα,3:Μερικές φορές,4:Αρκετά,5:Απόλυτα)**

37. Μου αρέσει ο εαυτός μου ακριβώς όπως είναι	1 2 3 4 5
38. Μπορώ να αντιμετωπίσω τις δυσκολίες της ζωής	1 2 3 4 5
39. Δημιουργώ εύκολα νέες φιλίες με τους συναδέλφους μου	1 2 3 4 5
40. Τα προβλήματα και οι δυσκολίες δεν με φοβίζουν	1 2 3 4 5
41. Μπορώ να πειθαρχήσω τον εαυτό μου	1 2 3 4 5
42. Οι δύσκολοι απαιτητικοί στόχοι με φοβίζουν	1 2 3 4 5
43. Επιτυγχάνω πάντα αυτό που θέλω	1 2 3 4 5
44. Δεν σταματάω την προσπάθεια προτού επιτύχω τον στόχο	1 2 3 4 5
45. Είμαι οικονομικά ανεξάρτητος / ανεξάρτητη	1 2 3 4 5
46. Συνήθως για να ξεπεράσω ένα πρόβλημα στρέφομαι στην βοήθεια των άλλων	1 2 3 4 5
47. Προτιμώ να επιδιώκω δύσκολους στόχους ακόμη και αν αποτύχω, παρά εύκολους στόχους στους οποίους σίγουρα θα πετύχω	1 2 3 4 5

48. Δεν τα παρατάω ποτέ	1 2 3 4 5
49. Όταν βρίσκομαι ανάμεσα σε πολύ άγνωστο κόσμο αισθάνομαι άβολα	1 2 3 4 5
50. Πιστεύω ότι μπορώ να αντιμετωπίσω τα πάντα	1 2 3 4 5
51. Όταν αποτύχω σε κάτι δεν μπορώ εύκολα να ξεπεράσω την απογοήτευση μου	1 2 3 4 5
52. Μου αρέσει να κάνω δημόσιες σχέσεις	1 2 3 4 5
53. Έχω μεγάλη υπομονή και επιμονή	1 2 3 4 5
54. Συνήθως σε μια παρέα εγώ είμαι αυτός /αυτή που ξεκινάω και κατευθύνω την συζήτηση	1 2 3 4 5
55. Τίποτα δεν με βρίσκει απροετοίμαστο/η	1 2 3 4 5
56. Επινοώ τις λύσεις για τα προβλήματα μου μόνος/η	1 2 3 4 5
57. Σπάνια διστάζω μπροστά σε μια πρόκληση	1 2 3 4 5
58. Νομίζω ότι μπορώ να τα καταφέρω σε κάθε τομέα της επαγγελματικής και κοινωνικής ζωής	1 2 3 4 5
59. Μπορώ να εκπληρώσω τα όνειρα μου	1 2 3 4 5
60. Οι άνθρωποι μπορούν να με εμπιστεύονται	1 2 3 4 5
61. Μερικές φορές όσον αφορά πολύ απαιτητικούς στόχους νιώθω αβεβαιότητα	1 2 3 4 5
62. Έχω ελάχιστους πολύ καλούς και πραγματικούς φίλους	1 2 3 4 5
63. Είμαι αγαπητός/η στους συναδέλφους μου	1 2 3 4 5
64. Κανείς δεν μπορεί να με καταλάβει πραγματικά	1 2 3 4 5
65. Διαθέτω αρκετά και σημαντικά πλεονεκτήματα	1 2 3 4 5
66. Διαθέτω αρκετά και σημαντικά μειονεκτήματα	1 2 3 4 5
67. Από μικρή ηλικία ήμουν δημοφιλής	1 2 3 4 5
68. Είμαι ικανοποιημένος/η από την μέχρι σήμερα πορεία στην ζωή μου	1 2 3 4 5
69. Οι άνθρωποι γύρω μου με θαυμάζουν για τον τρόπο με τον οποίο επιτυγχάνω τους στόχους μου	1 2 3 4 5

70. Όταν μιλάω όλοι με ακούν με προσοχή	1 2 3 4 5
71. Θεωρώ ότι είμαι ευχάριστη παρέα	1 2 3 4 5
72. Θεωρώ ότι έχω καταφέρει σημαντικά επιτεύγματα	1 2 3 4 5
73. Οι γύρω μου ζητάνε συχνά την βοήθεια μου	1 2 3 4 5
74. Είμαι υπερήφανος/η για τον εαυτό μου	1 2 3 4 5
75. Συμπτωματικά έχω υποπέσει σε σοβαρά σφάλματα στην ζωή μου	1 2 3 4 5
76. Έχω τα προσόντα για να αποτελέσω τον/την αρχηγό μιας ομάδας ανθρώπων	1 2 3 4 5
77. Πιστεύω ότι είμαι αδικημένος/η	1 2 3 4 5
78. Πιστεύω ότι έχω σπάνια talέντα	1 2 3 4 5
79. Πιστεύω ότι είναι καλύτερο το να κάνω κάτι και να το μετανιώνω παρά να μετανιώσω που δεν έκανα κάτι	1 2 3 4 5
80. Μου λείπει το σωστό timing (συγχρονισμός) σε ότι κάνω	1 2 3 4 5
81. Άθελα μου υποπίπτω συχνά σε λάθη επιπολαιότητας	1 2 3 4 5
82. Δεν με φοβίζει ο ανταγωνισμός αντιθέτως τον επιδιώκω	1 2 3 4 5
83. Είμαι ικανός /η για το καλύτερο αλλά και για το χειρότερο	1 2 3 4 5
84. Όταν ξεκινάω μια προσπάθεια για έναν νέο στόχο σκέφτομαι έντονα την περίπτωση της αποτυχίας	1 2 3 4 5
85. Θα ήθελα να βελτιώσω-να αλλάξω πολλά στοιχεία στον εαυτό μου	1 2 3 4 5
86. Ανησυχώ ότι στο μέλλον μπορεί να μου τύχουν πράγματα, τα οποία δεν θα μπορώ να αντιμετωπίσω	1 2 3 4 5

