



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ**  
**ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ**  
**ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**  
**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ**  
**«ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ»**

**ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**«Η ψυχική ανθεκτικότητα των ειδικών Παιδαγωγών ως επιδραστικός  
παράγοντας στην πρόληψη ψυχοσωματικών συμπτωμάτων και στη  
συναισθηματική νοημοσύνη τους»**

Νικολέτα Σεφέρη

Ιωάννινα, 2025

## Μεταπτυχιακή Διπλωματική εργασία

«Η ψυχική ανθεκτικότητα των ειδικών Παιδαγωγών ως επιδραστικός παράγοντας στην πρόληψη ψυχοσωματικών συμπτωμάτων και στη συναισθηματική νοημοσύνη τους»

Νικολέτα Σεφέρη

**“The mental resilience of special Educators as an influential factor on the prevention of psychosomatic symptoms and their emotional intelligence”**

### **Τριμελής εξεταστική επιτροπή:**

Επιβλέπων: Σπυρίδων-Γεώργιος Σούλης, Καθηγητής, Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστήμιο

Ιωαννίνων

Μέλος: Ελένη Μορφίδη, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστήμιο

Ιωαννίνων

Μέλος: Μαρία Κυπριωτάκη, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστήμιο

Κρήτης

Ιωάννινα, 2025

## Ευχαριστίες

Με την ολοκλήρωση αυτής της διπλωματικής εργασίας στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα στις Επιστήμες της Αγωγής, με κατεύθυνση την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση, του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων νιώθω ιδιαίτερη ευγνωμοσύνη για την εισαγωγή μου στο συγκεκριμένο μεταπτυχιακό πρόγραμμα, καθώς αποτελεί για εμένα ένα σημαντικό ορόσημο στην επαγγελματική μου εξέλιξη. Θα ήθελα να ευχαριστήσω ειλικρινά όλους όσους με στήριξαν σε αυτό το ταξίδι και συνέβαλαν με τον τρόπο τους σε αυτή μου την προσπάθεια.

Αρχικά, θερμές ευχαριστίες οφείλω στον επιβλέποντα καθηγητή μου, κ. Σπυρίδωνα-Γεώργιο Σούλη, τον οποίο γνωρίζω ήδη από τις προπτυχιακές μου σπουδές και αποτελεί πρότυπο για εμένα όσον αφορά το αντικείμενο της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. Η συνεχής καθοδήγηση και οι πολύτιμες συμβουλές του καθ' όλη τη διάρκεια συγγραφής αυτής της διπλωματικής εργασίας βοήθησαν στο να ανταπεξέλθω οποιαδήποτε δυσκολία και να βελτιώσω το τελικό αποτέλεσμα. Επίσης, ευχαριστώ ιδιαίτερως την κα. Ελένη Μορφίδη, η οποία συνέβαλε στη βελτίωση της μελέτης, ιδιαίτερα στο μεθοδολογικό τμήμα της εργασίας. Ακόμη, ευχαριστώ θερμά την κα Κυπριωτάκη Μαρία, η οποία δέχθηκε να αξιολογήσει ως μέλος της Τριμελούς Εξεταστικής Επιτροπής την παρούσα εργασία και να προσφέρει και η ίδια τις γνώσεις της.

Ακόμη, θα ήθελα να αναγνωρίσω τη συμβολή όλων όσων συμμετείχαν στην έρευνα, καθώς και το προσωπικό και τους μαθητές του 2<sup>ου</sup> Ειδικού Δημοτικού Σχολείου Ιωαννίνων, όπου και υλοποίησα την πρακτική μου άσκηση. Επρόκειτο για μια ανεκτίμητη εμπειρία που με βοήθησε να δοκιμάσω στη πράξη όσα είχα διδαχθεί, αλλά και να εφοδιαστώ περαιτέρω με πρακτικές γνώσεις και δεξιότητες.

Τέλος, ευχαριστώ θερμά την οικογένειά μου και τους αγαπημένους μου ανθρώπους για την ενθάρρυνση, την κατανόηση και την αγάπη τους σε κάθε βήμα αυτής της προσπάθειας. Η καθοδήγηση και η συντροφιά τους ήταν πολύτιμη.

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

|                                                                                                           |           |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| Περίληψη .....                                                                                            | 7         |
| Abstract.....                                                                                             | 8         |
| Κατάλογος Πινάκων.....                                                                                    | 9         |
| Κατάλογος Σχημάτων .....                                                                                  | 11        |
| Εισαγωγή .....                                                                                            | 12        |
| <b>Α΄ ΜΕΡΟΣ ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΘΕΜΕΛΙΩΣΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....</b>                                                      | <b>16</b> |
| Λειτουργικοί ορισμοί εννοιών .....                                                                        | 17        |
| <b>Κεφάλαιο 1<sup>ο</sup>: Διασαφήνιση όρων.....</b>                                                      | <b>19</b> |
| 1.1. Ψυχική Ανθεκτικότητα (Mental Resilience) .....                                                       | 19        |
| 1.1.1. Εννοιολογική προσέγγιση της ψυχικής ανθεκτικότητας .....                                           | 19        |
| 1.1.2. Διαστάσεις και χαρακτηριστικά της ψυχικής ανθεκτικότητας.....                                      | 21        |
| 1.1.3. Θεωρητικά μοντέλα της ψυχικής ανθεκτικότητας.....                                                  | 23        |
| 1.2. Ψυχοσωματικά Συμπτώματα (Psychosomatic Symptoms).....                                                | 25        |
| 1.2.1. Ορισμός των ψυχοσωματικών συμπτωμάτων.....                                                         | 25        |
| 1.2.2. Εκδήλωση ψυχοσωματικών συμπτωμάτων στα συστήματα του<br>οργανισμού.....                            | 27        |
| 1.2.3. Παράγοντες που οδηγούν στην εμφάνιση ψυχοσωματικών συμπτωμάτων<br>.....                            | 28        |
| 1.3. Συναισθηματική Νοημοσύνη (Emotional Intelligence).....                                               | 30        |
| 1.3.1. Έννοια και ορισμοί της συναισθηματικής νοημοσύνης.....                                             | 30        |
| 1.3.2. Θεωρητικά μοντέλα συναισθηματικής νοημοσύνης.....                                                  | 32        |
| <b>Κεφάλαιο 2<sup>ο</sup>: Ψυχική Ανθεκτικότητα και Ψυχοσωματικά Συμπτώματα.....</b>                      | <b>36</b> |
| 2.1. Η Ψυχική Ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών .....                                                       | 36        |
| 2.1.1. Μελέτη της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών .....                                          | 36        |
| 2.1.2. Χαρακτηριστικά του resilient – ανθεκτικού εκπαιδευτικού .....                                      | 37        |
| 2.1.3. Παράγοντες που συμβάλλουν στην ψυχική ανθεκτικότητα των<br>εκπαιδευτικών .....                     | 39        |
| 2.1.4. Παράγοντες που δρουν ανασταλτικά στην ανάπτυξη ψυχικής<br>ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών .....   | 41        |
| 2.2. Στρατηγικές και παρεμβάσεις για την ανάπτυξη της ψυχικής ανθεκτικότητας<br>των εκπαιδευτικών .....   | 43        |
| 2.2.1. Εκπαιδευτικές στρατηγικές για την ενδυνάμωση της ψυχικής<br>ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών ..... | 43        |

|                                                                                                 |           |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| 2.2.2. Παρεμβάσεις για την προαγωγή της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών .....          | 45        |
| 2.3. Τα ψυχοσωματικά συμπτώματα των εκπαιδευτικών .....                                         | 47        |
| 2.3.1. Εργασιακές συνθήκες, στρες εκπαιδευτικών και εμφάνιση ψυχοσωματικών συμπτωμάτων .....    | 47        |
| 2.3.2. Μέθοδοι πρόληψης και διαχείρισης των ψυχοσωματικών συμπτωμάτων στους εκπαιδευτικούς..... | 49        |
| <b>Κεφάλαιο 3ο: Συναισθηματική Νοημοσύνη.....</b>                                               | <b>53</b> |
| 3.1. Η Συναισθηματική Νοημοσύνη των εκπαιδευτικών .....                                         | 53        |
| 3.1.1. Μελέτη της συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών.....                             | 53        |
| 3.1.2. Η συναισθηματική νοημοσύνη των ειδικών παιδαγωγών .....                                  | 54        |
| 3.1.3. Ανάπτυξη συναισθηματικής νοημοσύνης στους εκπαιδευτικούς .....                           | 55        |
| 3.1.4. Η σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης με την ψυχική ανθεκτικότητα .....                 | 57        |
| <b>Κεφάλαιο 4ο: Βιβλιογραφική ανασκόπηση.....</b>                                               | <b>59</b> |
| 4.1. Έρευνες σχετικά με την ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών.....                         | 59        |
| 4.2. Έρευνες σχετικά με τα ψυχοσωματικά συμπτώματα των εκπαιδευτικών .....                      | 62        |
| 4.3. Έρευνες σχετικά με την συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών .....                    | 65        |
| <b>Β' ΜΕΡΟΣ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ .....</b>                                                          | <b>68</b> |
| <b>Κεφάλαιο 5ο: Μεθοδολογία της Έρευνας .....</b>                                               | <b>69</b> |
| 5.1. Σκοπός της έρευνας – Ερευνητικά ερωτήματα .....                                            | 69        |
| 5.2. Εργαλεία συλλογής ερευνητικών δεδομένων .....                                              | 70        |
| 5.2.1. Ερωτηματολόγιο Δημογραφικών Στοιχείων .....                                              | 70        |
| 5.2.2. Ψυχομετρικά Εργαλεία .....                                                               | 70        |
| 5.2.2.1. The Connor-Davidson Resilience Scale [CD-RISK-25] .....                                | 70        |
| 5.2.2.2. Battery for health and illness [BHI].....                                              | 71        |
| 5.2.2.3. Wang & Law Emotional Intelligence Scale [WLEIS-16].....                                | 72        |
| 5.3. Συλλογή δεδομένων .....                                                                    | 73        |
| 5.4. Περιγραφή δείγματος.....                                                                   | 74        |
| 5.5. Στατιστική επεξεργασία δεδομένων .....                                                     | 86        |
| <b>Κεφάλαιο 6ο: Παρουσίαση των αποτελεσμάτων.....</b>                                           | <b>87</b> |
| 6.1. Αποτελέσματα.....                                                                          | 87        |
| 6.1.1. Επίπεδο Ψυχικής Ανθεκτικότητας Ειδικών Παιδαγωγών και Δημογραφικοί Παράγοντες .....      | 87        |

|                                                                                                                                                                                                         |            |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| 6.1.2. Επίπεδο Ψυχοσωματικών Συμπτωμάτων Ειδικών Παιδαγωγών και<br>Δημογραφικοί Παράγοντες .....                                                                                                        | 93         |
| 6.1.3. Επίπεδο Συναισθηματικής Νοημοσύνης Ειδικών Παιδαγωγών και<br>Δημογραφικοί Παράγοντες .....                                                                                                       | 100        |
| 6.1.4. Συσχέτιση Επιπέδου Ψυχικής Ανθεκτικότητας των Ειδικών Παιδαγωγών<br>με τα Ψυχοσωματικά Συμπτώματα και τη Συναισθηματική Νοημοσύνη .....                                                          | 106        |
| 6.1.5. Συσχέτιση Επιπέδου Συναισθηματικής Νοημοσύνης των Ειδικών<br>Παιδαγωγών με τα Ψυχοσωματικά Συμπτώματα .....                                                                                      | 110        |
| 6.1.6. Η Συναισθηματική Νοημοσύνη, τα Ψυχοσωματικά Συμπτώματα και οι<br>Δημογραφικοί-Επαγγελματικοί Παράγοντες ως Προβλεπτικοί Παράγοντες της<br>Ψυχικής Ανθεκτικότητας στους Ειδικούς Παιδαγωγούς..... | 113        |
| 6.1.7. Σύγκριση της Ψυχικής Ανθεκτικότητας, των Ψυχοσωματικών<br>Συμπτωμάτων και της Συναισθηματικής Νοημοσύνης μεταξύ των<br>Εκπαιδευτικών Ειδικής και Γενικής Αγωγής. ....                            | 116        |
| 6.2. Συζήτηση ευρημάτων.....                                                                                                                                                                            | 119        |
| 6.3. Περιορισμοί της έρευνας .....                                                                                                                                                                      | 138        |
| 6.4. Προτάσεις για μελλοντική έρευνα .....                                                                                                                                                              | 139        |
| <b>Κεφάλαιο 7ο: Συμπεράσματα .....</b>                                                                                                                                                                  | <b>140</b> |
| <b>Βιβλιογραφία .....</b>                                                                                                                                                                               | <b>142</b> |
| <b>Παράρτημα .....</b>                                                                                                                                                                                  | <b>159</b> |

## Περίληψη

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση του επιπέδου ψυχικής ανθεκτικότητας, των ψυχοσωματικών συμπτωμάτων και της συναισθηματικής νοημοσύνης των ειδικών παιδαγωγών, καθώς και η μελέτη των μεταξύ τους συσχετίσεων και των προβλεπτικών τους σχέσεων. Παράλληλα, εξετάζεται η επίδραση δημογραφικών και επαγγελματικών παραγόντων στη διαμόρφωση των παραπάνω μεταβλητών και οι διαφορές των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής. Το δείγμα αποτέλεσαν 120 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, εκ των οποίων οι 90 ήταν εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής και οι υπόλοιποι 30 εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής. Από τη στατιστική ανάλυση προέκυψε ότι οι ειδικοί παιδαγωγοί παρουσίασαν μέτρια προς υψηλά επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας και υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη και χαμηλά έως μέτρια επίπεδα ψυχοσωματικών συμπτωμάτων. Επιπλέον, διαπιστώθηκε θετική συσχέτιση μεταξύ ψυχικής ανθεκτικότητας και συναισθηματικής νοημοσύνης και αρνητική συσχέτιση με τα ψυχοσωματικά συμπτώματα, όπως επίσης και η συναισθηματική νοημοσύνη παρουσίασε αρνητική συσχέτιση με τα ψυχοσωματικά συμπτώματα. Η ψυχική ανθεκτικότητα προβλέπεται κυρίως από τη συναισθηματική νοημοσύνη και την αίσθηση επίτευξης επαγγελματικών στόχων, ενώ τα ψυχοσωματικά συμπτώματα αποτελούν έναν ασθενή προβλεπτικό παράγοντα. Ωστόσο, δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις ομάδες εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής. Τα ευρήματα αναδεικνύουν τη σημασία της ενίσχυσης της ψυχικής ανθεκτικότητας ως μέσο πρόληψης των ψυχοσωματικών συμπτωμάτων και ως παράγοντα που συνδέεται με τη συναισθηματική νοημοσύνη των ειδικών παιδαγωγών.

**Λέξεις-κλειδιά:** ειδικοί παιδαγωγοί, ψυχική ανθεκτικότητα, συναισθηματική νοημοσύνη, ψυχοσωματικά συμπτώματα, παράγοντες επίδρασης

## **Abstract**

The purpose of the present research is to investigate the level of mental resilience, psychosomatic symptoms and emotional intelligence of special educators, as well as to study the correlations between them and their predictive relationships. At the same time, the influence of demographic and professional factors on the formation of the above variables and the differences between special and general education teachers are examined. The sample consisted of 120 primary education teachers, of whom 90 were special education teachers and the remaining 30 were general education teachers. Statistical analysis revealed that special educators exhibited moderate to high levels of mental resilience and high emotional intelligence and low to moderate levels of psychosomatic symptoms. In addition, a positive correlation was found between mental resilience and emotional intelligence and a negative correlation with psychosomatic symptoms, as well as emotional intelligence showing a negative correlation with psychosomatic symptoms. Mental resilience is mainly predicted by emotional intelligence and a sense of professional achievement, while psychosomatic symptoms are a weak predictor. However, no statistically significant differences were found between the special education and general education teacher groups. The findings highlight the importance of strengthening mental resilience as a means of preventing psychosomatic symptoms and as a factor associated with the emotional intelligence of special educators.

**Keywords:** special educators, mental resilience, emotional intelligence, psychosomatic symptoms, influencing factors

## Κατάλογος Πινάκων

|                                                                                                              |    |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Πίνακας 1. Μοντέλα ψυχικής ανθεκτικότητας .....                                                              | 24 |
| Πίνακας 2. Ηλικία εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής .....                                             | 74 |
| Πίνακας 3. Οικογενειακή κατάσταση εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής .....                             | 75 |
| Πίνακας 4. Αριθμός παιδιών εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής .....                                    | 75 |
| Πίνακας 5. Τόπος διαμονής εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής.....                                      | 76 |
| Πίνακας 6. Σπουδές στην Ειδική Αγωγή.....                                                                    | 77 |
| Πίνακας 7. Έτη εργασιακής προϋπηρεσίας στην Ειδική Αγωγή .....                                               | 78 |
| Πίνακας 8. Επαγγελματική θέση εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής .....                                 | 78 |
| Πίνακας 9. Απόσταση μεταξύ σπιτιού και σχολείου .....                                                        | 79 |
| Πίνακας 10. Υποστήριξη από κοινωνικό περίγυρο.....                                                           | 80 |
| Πίνακας 11. Συχνότητα επίτευξης επαγγελματικών στόχων .....                                                  | 80 |
| Πίνακας 12. Υποστήριξη από τη διοίκηση του σχολείου .....                                                    | 81 |
| Πίνακας 13. Τρέχουσες συνθήκες εργασίας .....                                                                | 82 |
| Πίνακας 14. Στρατηγικές χαλάρωσης.....                                                                       | 83 |
| Πίνακας 15. Βαθμός ευκολίας στη διατήρηση ισορροπίας μεταξύ εργασίας και προσωπικής ζωής .....               | 84 |
| Πίνακας 16. Ικανοποίηση από το μισθό .....                                                                   | 85 |
| Πίνακας 17. Στατιστική Περιγραφή Επιπέδου Ψυχικής Ανθεκτικότητας Ειδικών Παιδαγωγών.....                     | 89 |
| Πίνακας 18. Δημογραφικοί και Επαγγελματικοί Παράγοντες σε σχέση με το Επίπεδο Ψυχικής Ανθεκτικότητας.....    | 92 |
| Πίνακας 19. Στατιστική Περιγραφή Επιπέδου Ψυχοσωματικών Συμπτωμάτων Ειδικών Παιδαγωγών.....                  | 95 |
| Πίνακας 20. Δημογραφικοί και Επαγγελματικοί παράγοντες σε σχέση με το Επίπεδο Ψυχοσωματικών Συμπτωμάτων..... | 99 |

|                                                                                                                                                                                                                       |     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Πίνακας 21. Στατιστική Περιγραφή Επιπέδου Συναισθηματικής Νοημοσύνης Ειδικών Παιδαγωγών.....                                                                                                                          | 101 |
| Πίνακας 22. Δημογραφικοί και Επαγγελματικοί παράγοντες σε σχέση με το Επίπεδο Συναισθηματικής Νοημοσύνης.....                                                                                                         | 105 |
| Πίνακας 23. Συσχετίσεις Pearson μεταξύ Ψυχικής Ανθεκτικότητας, Ψυχοσωματικών Συμπτωμάτων και Συναισθηματικής Νοημοσύνης (N = 90).....                                                                                 | 107 |
| Πίνακας 24. Συσχέτιση μεταξύ του Επιπέδου Ψυχοσωματικών Συμπτωμάτων και των Επιμέρους Διαστάσεων της Ψυχικής Ανθεκτικότητας (N = 90).....                                                                             | 108 |
| Πίνακας 25. Συσχέτιση μεταξύ των Επιμέρους Διαστάσεων της Ψυχικής Ανθεκτικότητας (N = 90).....                                                                                                                        | 109 |
| Πίνακας 26. Συσχέτιση μεταξύ του Επιπέδου Ψυχοσωματικών Συμπτωμάτων και των Επιμέρους Διαστάσεων της Συναισθηματικής Νοημοσύνης (N = 90).....                                                                         | 111 |
| Πίνακας 27. Συσχέτιση μεταξύ των Επιμέρους Διαστάσεων της Συναισθηματικής Νοημοσύνης (N = 90).....                                                                                                                    | 112 |
| Πίνακας 28. Σύνοψη Μοντέλου Γραμμικής Παλινδρόμησης για την πρόβλεψη της Ψυχικής Ανθεκτικότητας από την Συναισθηματική Νοημοσύνη, τα Ψυχοσωματικά Συμπτώματα και την Αίσθηση Επίτευξης των Επαγγελματικών Στόχων..... | 113 |
| Πίνακας 29. Συντελεστές Γραμμικής Παλινδρόμησης για την πρόβλεψη της Ψυχικής Ανθεκτικότητας από τη Συναισθηματική Νοημοσύνη, τα Ψυχοσωματικά Συμπτώματα και την Αίσθηση Επίτευξης των Επαγγελματικών Στόχων.....      | 115 |
| Πίνακας 30. Στατιστική Περιγραφή των Επιπέδων Ψυχικής Ανθεκτικότητας, Ψυχοσωματικών Συμπτωμάτων και Συναισθηματικής Νοημοσύνης στους Εκπαιδευτικούς Ειδικής και Γενικής Αγωγής (N = 120).....                         | 116 |
| Πίνακας 31. Έλεγχος Εσωτερικής Συνέπειας της Κλίμακας (Cronbach's Alpha).....                                                                                                                                         | 117 |
| Πίνακας 32. Σύγκριση Επιπέδου Ψυχικής Ανθεκτικότητας μεταξύ Εκπαιδευτικών Ειδικής και Γενικής Αγωγής.....                                                                                                             | 117 |
| Πίνακας 33. Σύγκριση Επιπέδου Ψυχοσωματικών Συμπτωμάτων μεταξύ Εκπαιδευτικών Ειδικής και Γενικής Αγωγής.....                                                                                                          | 118 |
| Πίνακας 34. Σύγκριση Επιπέδου Συναισθηματικής Νοημοσύνης μεταξύ Εκπαιδευτικών Ειδικής και Γενικής Αγωγής.....                                                                                                         | 118 |

## **Κατάλογος Σχημάτων**

Σχήμα 2.1. Προφίλ ενός εκπαιδευτικού με χαρακτηριστικά ψυχικής ανθεκτικότητας ...

40

Σχήμα 2.2. Στρατηγικές ενίσχυσης της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών ...

44

## Εισαγωγή

Η έννοια της ψυχικής ανθεκτικότητας αποτελεί ένα εξελισσόμενο πεδίο έρευνας με πολύπλοκη φύση, καθώς στη βιβλιογραφία εντοπίζεται με εναλλακτικούς τρόπους (Bobek, 2002· Le Cornu, 2009). Η μελέτη της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών είναι σημαντική διότι εάν οι ίδιοι δεν διαθέτουν, που θεωρούνται και πρότυπα των μαθητών, τότε δεν είναι λογικό να περιμένουν από τους ίδιους τους μαθητές να έχουν αυξημένα επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας. Η διδασκαλία, επομένως, είναι πλέον απαιτητική μέσα σε μια εποχή με συνεχείς αλλαγές. Η ανάπτυξη της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών μπορεί να συμβάλλει στην κατανόηση των τρόπων διαχείρισης της αφοσίωσής τους στο επάγγελμα σε περιόδους αλλαγών. Η ψυχική ανθεκτικότητα, μάλιστα, συνδέεται στενά με την αυτοαποτελεσματικότητα και τα κίνητρα των εκπαιδευτικών, που είναι πολύ σημαντικά για την επίτευξη των στόχων τους (Δανιηλίδου, 2018).

Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να συμμετέχουν σε εκπαιδευτικά προγράμματα που αφορούν την ενίσχυσή τους στον τρόπο διδασκαλίας και σωστής διαχείρισης της τάξης και οδηγούν σε καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα. Η κατάλληλη κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε θέματα άγχους και διαχείρισης δύσκολων συμπεριφορών και καταστάσεων εντός και εκτός τάξης μπορούν να συμβάλλουν στην αύξηση της ψυχικής ανθεκτικότητάς τους (Vakili, Brinkman, Morina, & Neerincx, 2014).

Ο εκπαιδευτικός έχει αυξημένες υποχρεώσεις και καθήκοντα, ιδίως όταν εργάζεται σε ειδικό σχολείο όπου οι μαθητές χρήζουν περισσότερης μέριμνας και προσοχής. Έτσι, λόγω του αυξημένου φόρτου εργασίας και των απαιτητικών συνθηκών, ενισχύεται η συναισθηματική φόρτιση του εκπαιδευτικού με αρνητικά συναισθήματα και αυξάνεται το εργασιακό άγχος, η κόπωση και άλλα συμπτώματα (Καστανά, 2024).

Τα τελευταία χρόνια, η έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης έχει κεντρίσει το ενδιαφέρον των ερευνητών με αποτέλεσμα να έχουν αναπτυχθεί αρκετές θεωρίες και μοντέλα σχετικά με αυτή (Φλάμπουρας – Νιέτος, 2017). Οι εκπαιδευτικοί που διαθέτουν συναισθηματική νοημοσύνη μπορούν να διαχειριστούν και να ελέγξουν τα συναισθήματά τους σε αγχωτικές καταστάσεις, το οποίο οδηγεί σε καλύτερη απόδοση στην εργασία τους. Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί αυτοί μπορούν να επικοινωνούν πιο

αποτελεσματικά με όλους όσους εμπλέκονται στον εργασιακό χώρο, προκειμένου να επιτυγχάνουν καλύτερα αποτελέσματα (Πούλου, 2015).

Το πλαίσιο της παρούσας μελέτης βασίζεται στο επιχείρημα ότι η ψυχική ανθεκτικότητα των ειδικών παιδαγωγών μπορεί να σχετίζεται με τη συναισθηματική τους νοημοσύνη και την εμφάνιση ψυχοσωματικών συμπτωμάτων, αλλά και με ατομικούς και επαγγελματικούς παράγοντες.

Στη βιβλιογραφία συναντώνται έρευνες που εξετάζουν τη σχέση ψυχικής ανθεκτικότητας με την ψυχική υγεία των εκπαιδευτικών, τους προστατευτικούς παράγοντες, τις στρατηγικές ενίσχυσής της και τις διαφοροποιήσεις της ανάλογα με τα δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά (Hascher, Beltman, & Mansfield, 2021· Zhang, Bai, & Li, 2020· Tenorio-Vilchez & Sucari, 2021· Whipple, 2022· Gajdošová, Petrulytė, & Svencet, 2022· Flores-Buils, Caballer-Miedes, & Mateu-Pérez, 2022· Wiegerová, Tirpáková, Puhrová, & Deutscherová, 2024· Karampas, Michael & Stalikas, 2016). Επιπλέον, συναντώνται έρευνες σχετικές με την ψυχοσωματική υγεία των εκπαιδευτικών, τα ψυχοσωματικά συμπτώματα που βιώνουν εξαιτίας εργασιακών απαιτήσεων, την επίδραση της πανδημίας στην ψυχική τους υγεία, αλλά και τους παράγοντες που συνδέονται με το άγχος, τον σωματικό πόνο και τις μυοσκελετικές διαταραχές (de Souza et al., 2020· Lizana & Lera, 2022· Pohl, 2021· Agyapong, Obuobi-Donkor, Burbach, & Wei, 2022· Wakui et al., 2022· Ciquinato, Gibrin, Félix, Bazoni, & Marchiori, 2021· Hester, Bridges, & Rollins, 2020· Letzel, Pozas & Schneider, 2020· Coledam & da Silva, 2020· Ma et al., 2022). Τέλος, στη βιβλιογραφία υπάρχουν έρευνες που σχετίζονται με την σημαντικότητα της συναισθηματικής νοημοσύνης στους εκπαιδευτικούς, τους παράγοντες επίδρασής της, τη σχέση της με την επαγγελματική ικανοποίηση, την ανθεκτικότητα και την αυτοαποτελεσματικότητα στη διδασκαλία, καθώς και με τη λειτουργία της ως προβλεπτικού παράγοντα της ψυχικής ανθεκτικότητας (Valente & Lourenço, 2020· Skura & Grzegorzewska, 2021· Nwosu, Wahl, Anyanwu, Ezenwosu, & Okwuduba, 2022· Iacolino et al., 2023· Ying, Sun, Hao, Luo, & Chen, 2025· Pattiasina, Zamakhsari & Halim, 2024· Cihan & Dilekmen, 2024· Fu, Wang, Wang, Tang, & Lu, 2021· Wang, Wang, Zhu, & Qiu, 2024).

Με βάση τα προαναφερόμενα σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η εξέταση των επιπέδων ψυχικής ανθεκτικότητας, ψυχοσωματικών συμπτωμάτων και

συναισθηματικής νοημοσύνης στους ειδικούς παιδαγωγούς, καθώς και ο ρόλος δημογραφικών και επαγγελματικών παραγόντων. Ακόμη, σκοπός αυτής της μελέτης είναι η εξέταση συσχέτισης της ψυχικής ανθεκτικότητας με τις άλλες μεταβλητές, καθώς και του προβλεπτικού ρόλου της συναισθηματικής νοημοσύνης, των ψυχοσωματικών συμπτωμάτων και των δημογραφικών-επαγγελματικών παραγόντων ως προς την ψυχική ανθεκτικότητα των ειδικών παιδαγωγών. Επιπλέον, η μελέτη στοχεύει να εξετάσει τις διαφορές των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής ως προς τις τρεις μεταβλητές. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 120 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, από τους οποίους οι 90 ήταν εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής και οι 30 ήταν εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής.

Η παρούσα εργασία διαρθρώνεται ως εξής: Το πρώτο μέρος αποτελείται από τέσσερα κεφάλαια. Αρχικά γίνεται αναφορά στους λειτουργικούς ορισμούς που θα συναντηθούν στην έρευνα. Στο πρώτο κεφάλαιο επιχειρείται ο προσδιορισμός της ψυχικής ανθεκτικότητας, των ψυχοσωματικών συμπτωμάτων και της συναισθηματικής νοημοσύνης και γίνεται αναφορά σε διαστάσεις και θεωρητικά μοντέλα. Στο δεύτερο κεφάλαιο μελετάται η ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών, οι παράγοντες που την επηρεάζουν θετικά ή αρνητικά, καθώς και οι στρατηγικές και παρεμβάσεις για την ενίσχυσή της. Επιπλέον, εξετάζονται τα ψυχοσωματικά συμπτώματα των εκπαιδευτικών, οι συνθήκες που τα προκαλούν και οι τρόποι πρόληψης και διαχείρισής τους. Στο τρίτο κεφάλαιο μελετάται η συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών και των ειδικών παιδαγωγών, η ανάπτυξή της σε αυτούς, καθώς και στη σχέση της με την ψυχική ανθεκτικότητα. Στο τέταρτο κεφάλαιο παρατίθεται βιβλιογραφική ανασκόπηση ερευνών που αφορούν τις τρεις βασικές μεταβλητές της μελέτης, την ψυχική ανθεκτικότητα, τα ψυχοσωματικά συμπτώματα και τη συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών.

Στο δεύτερο μέρος της εργασίας παρουσιάζεται η ερευνητική προσέγγιση του θέματος. Συγκεκριμένα, στο πέμπτο κεφάλαιο αναφέρεται ο σκοπός της παρούσας μελέτης, τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν και περιγράφεται η διαδικασία συλλογής των ερευνητικών δεδομένων. Επίσης, παρουσιάζεται η ανάλυση του δείγματος της έρευνας, τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν, καθώς και η στατιστική επεξεργασία. Στο έκτο κεφάλαιο αναλύονται τα αποτελέσματα της στατιστικής επεξεργασίας σε σχέση με τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν στην αρχή της έρευνας. Έπειτα, ακολουθεί η συζήτηση των αποτελεσμάτων της έρευνας,

όπου παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που προέκυψαν και επιχειρείται σύγκρισή τους με τα ευρήματα σχετικών ερευνών που έχουν διεξαχθεί προκειμένου να σημειωθούν οι ομοιότητες και οι διαφορές ανάμεσά τους. Ακόμη, αναφέρονται οι περιορισμοί της έρευνας και διατυπώνονται προτάσεις για μελλοντική έρευνα. Στο έβδομο κεφάλαιο παρατίθενται τα συμπεράσματα της συζήτησης. Τέλος, στο Παράρτημα Ι παρουσιάζεται το ερωτηματολόγιο της έρευνας.

## **Α΄ ΜΕΡΟΣ ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΘΕΜΕΛΙΩΣΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ**

Λειτουργικοί ορισμοί εννοιών

**Ψυχική Ανθεκτικότητα («Mental Resilience»):** Η ψυχική ανθεκτικότητα γενικά αφορά καταστάσεις που χαρακτηρίζονται από επαναλαμβανόμενους τύπους θετικής προσαρμογής στο πλαίσιο σημαντικών αντιξοοτήτων ή επικίνδυνων καταστάσεων. Δηλαδή, η ψυχική ανθεκτικότητα αναφέρεται στη δυναμική διαδικασία της θετικής προσαρμογής, παρά την ύπαρξη δύσκολων και αντίξοων συνθηκών και παρά την έκθεση σε παράγοντες επικινδυνότητας (Luthar, Cicchetti & Becker, 2000· Luthar, 2006· Masten, 2001, 2007· Rutter, 2006).

**Προστατευτικοί παράγοντες («Protective Factors»):** Αποτελούν ποιοτικά χαρακτηριστικά των ίδιων των ατόμων ή επίσης των πλαισίων στα οποία ανήκουν τα άτομα (οικογένεια, ευρύτερο περιβάλλον), αμβλύνοντας τις συνέπειες των δυσμενών καταστάσεων και επιτρέποντας στα άτομα να επιτύχουν παρά τους υψηλούς παράγοντες επικινδυνότητας (Esquivel, Doll, & Oades-Sese, 2011).

**Παράγοντες επικινδυνότητας («Risk Factors»):** Ως παράγοντες επικινδυνότητας ορίζονται οι μεταβλητές που αυξάνουν την πιθανότητα εμφάνισης προβλημάτων σε διάφορους τομείς ανάπτυξης και προσαρμογής του ατόμου. Εντοπίζονται σε πολλά επίπεδα, όπως στη κοινότητα, στο σχολείο, στις σχέσεις με τους συνομηλίκους, στην οικογένεια, στο άτομο (Durlak, 1995· Masten & Obradovic, 2006)

**Ψυχοσωματικά Συμπτώματα («Psychosomatic Symptoms»):** Ως ψυχοσωματικά συμπτώματα ορίζονται οι σωματικές ενοχλήσεις που δεν αποδίδονται σε οργανικά αίτια, αλλά θεωρείται ότι εκδηλώνονται λόγω ψυχολογικού στρες. Αυτά τα συμπτώματα περιλαμβάνουν, ενδεικτικά, νευρική, πονοκεφάλους, στομαχικά προβλήματα, κρίσεις άγχους, αϋπνία, έντονους καρδιακούς παλμούς, ζαλάδα και άλλες σωματικές ενοχλήσεις (Μάνος, 1988).

**Άγχος («anxiety»):** Η Αμερικανική Ψυχιατρική Εταιρεία, σχετικά με τον ορισμό του άγχους, περιγράφει το άγχος ως την προσδοκώμενη πρόβλεψη ενός μελλοντικού κινδύνου ή αρνητικού γεγονότος, που συνοδεύεται από αισθήματα δυσφορίας ή σωματικά συμπτώματα έντασης. Τα στοιχεία που εκτίθενται σε κίνδυνο μπορεί να

ανήκουν τόσο στον εσωτερικό όσο και στον εξωτερικό κόσμο (APA, 1994, όπ. αναφ. στο Perrotta, 2019).

**Στρες («stress»):** Ορίζεται ως η φυσιολογική αντίδραση του οργανισμού σε κάποιον κίνδυνο ή απειλή με σκοπό την αντιμετώπισή του, με την επιλογή «μάχης» ή «φυγής» («fight or flight»). Στρεσογόνα ερεθίσματα μπορεί να είναι οδυνηρές ψυχοπιεστικές καταστάσεις (π.χ. θάνατος) ή καθημερινές καταστάσεις (π.χ. πρωινό ξύπνημα), γεγονότα δηλαδή που προκαλούν σημαντική αλλαγή στην ζωή του ατόμου και απαιτούν προσπάθεια για αναπροσαρμογή ή διευθέτηση (Chrousos & Gold, 1992).

**Συναισθηματική Νοημοσύνη («Emotional Intelligence»):** Η συναισθηματική νοημοσύνη αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται, να αξιολογεί και να εκφράζει τα συναισθήματά του με ακρίβεια και προσαρμοστικότητα. Περιλαμβάνει την κατανόηση και τη γνώση των συναισθημάτων, καθώς και τη δυνατότητα διαχείρισής τους με τρόπο που να υποστηρίζει τις γνωστικές λειτουργίες και τη διαδικασία προσαρμογής και τέλος την ικανότητα ρύθμισης των συναισθημάτων σε ατομικό επίπεδο και στις διαπροσωπικές σχέσεις (Mayer & Salovey, 1997, όπ. αναφ. στο Νεοφύτου & Κουτσελίνη, 2006).

## Κεφάλαιο 1<sup>ο</sup>: Διασαφήνιση όρων

### 1.1. Ψυχική Ανθεκτικότητα (Mental Resilience)

#### *1.1.1. Εννοιολογική προσέγγιση της ψυχικής ανθεκτικότητας*

Για τον λειτουργικό ορισμό της ψυχικής ανθεκτικότητας έχουν γίνει αρκετές προσπάθειες, με αποτέλεσμα οι διαφορετικοί ορισμοί της να επηρεάζουν τον τρόπο μελέτης της έννοιας και να οδηγούν τους ερευνητές και τους υπεύθυνους χάραξης πολιτικής σε σύγχυση (Kolar, 2011). Ο Richardson και οι συνεργάτες του (1990) όρισαν τη ψυχική ανθεκτικότητα ως «τη διαδικασία αντιμετώπισης ανατρεπτικών, αγχωτικών ή προκλητικών γεγονότων της ζωής με τρόπο που να παρέχει στο άτομο προστατευτικούς μηχανισμούς και δεξιότητες αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων από αυτές που διέθετε πριν από τα αντίξοα γεγονότα» (σ. 34).

Ο ορισμός που δίνουν οι Rirkin & Hooperman (1991, όπ. αναφ. στο Botou, Mylonakou-Keke, Kalouri, & Tsergas, 2017) εστιάζει κυρίως στους εκπαιδευτικούς και ορίζουν την ανθεκτικότητα ως την ικανότητα του ατόμου να ανταπεξέρχεται στις δυσκολίες αλλά και να καλλιεργεί ικανότητες που αφορούν τον κοινωνικό, ακαδημαϊκό και επαγγελματικό τομέα, παρά τις βιωμένες αγχωτικές καταστάσεις.

Στη διεθνή βιβλιογραφία εντοπίζονται διάφορες προσεγγίσεις της ψυχικής ανθεκτικότητας, που την περιγράφουν με τρεις διαφορετικούς τρόπους. Ειδικότερα, υπάρχουν ορισμοί που σημειώνουν την επίτευξη θετικής προσαρμογής και ανάκαμψης ύστερα από κάποιο τραυματικό γεγονός. Εδώ ανήκει ο ορισμός που έδωσε η Masten και οι συνεργάτες της (1990) για την ψυχική ανθεκτικότητα ως την επίτευξη θετικών αποτελεσμάτων, παρά την έκθεση σε κινδύνους ή δυσκολίες. Ουσιαστικά έχει να κάνει με την ικανότητα του ατόμου να αντιπαρέχεται δυσκολίες της ζωής και να ανακάμπτει. Σύμφωνα με τον Benard (1991), η ψυχική ανθεκτικότητα περιλαμβάνει προστατευτικούς μηχανισμούς ώστε το άτομο να προσαρμόζεται επιτυχώς, παρόλο την ύπαρξη παραγόντων κινδύνου. Οι Luthar et al., (2000), θεωρούν την ψυχική ανθεκτικότητα μια εξελικτική διαδικασία, καθώς τα άτομα που διαχειρίζονται και προσαρμόζονται σε δυσκολίες εκτιμάται ότι δεν θα παρουσιάσουν μελλοντικές προβληματικές συμπεριφορές.

Άλλοι ορισμοί εστιάζουν κυρίως στην ψυχική ανθεκτικότητα ως αποτέλεσμα των δυναμικών διεργασιών μεταξύ των προστατευτικών παραγόντων και των

παραγόντων κινδύνου. Η ψυχική ανθεκτικότητα, με βάση τους Wright & Masten (2005), δε σημαίνει ότι ο κίνδυνος ή το άγχος απουσιάζει αλλά την ικανότητα διαχείρισης και προσαρμογής του ατόμου σε αυτά.

Επιπλέον, άλλοι διατυπωμένοι ορισμοί υπογραμμίζουν την ψυχική ανθεκτικότητα ως το αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης ανάμεσα στο άτομο και το περιβάλλον. Οι Gu & Day (2007) περιγράφουν την ψυχική ανθεκτικότητα ως «συγγενής, αναπτυξιακή και δυναμική που εκδηλώνεται ως ένα αποτέλεσμα μιας δυναμικής διαδικασίας σε ένα δεδομένο κοινωνικό πλαίσιο» (σ. 1305), δηλαδή πρόκειται για μια αλληλεπίδραση μεταξύ των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών του ατόμου και των χαρακτηριστικών του περιβάλλοντος στο οποίο ζει. Επιπλέον, η Αμερικανική Ψυχολογική Εταιρεία (APA) λαμβάνει υπόψη δύο πράγματα για τον ορισμό της ψυχικής ανθεκτικότητας, την ικανότητα των ατόμων να αξιοποιούν τους ψυχολογικούς, κοινωνικούς και φυσικούς πόρους και την ικανότητά τους να αναζητούν ατομικά ή και συλλογικά αυτούς τους πόρους (APA, 2014).

Οι Rodríguez-Sánchez, Guinot, Chiva, & López-Cabraleset (2019), ορίζουν την ανθεκτικότητα (Resilience, προερχόμενη από τη λατινική λέξη «Resilere» που σημαίνει «επιστρέφω πίσω») ως την «επιστροφή» από τις δυσκολίες και ματαιώσεις με θετική αλλαγή. Οι Zhang et al., (2020), την περιγράφουν ως ένα φαινόμενο που αναπτύσσεται σε άτομα που είτε έχουν βιώσει είτε εξακολουθούν να βιώνουν αγχωτικές και δύσκολες καταστάσεις, όμως έχουν παραμείνει ανεπηρέαστοι από αυτές. Όπως διαπιστώνουν οι Nikolaou και συνεργάτες της (2021), οι ορισμοί της ανθεκτικότητας στρέφονται προς τη συστημική σκέψη, όπου το άτομο και το περιβάλλον αλληλοεπιδρούν και μεταβάλλονται διαρκώς. Σύμφωνα και με τους Connor & Davidson (2003), η έννοια της ψυχικής ανθεκτικότητας είναι πολυδιάστατη και εξαρτάται από το πολιτισμικό, χρονικό και προσωπικό πλαίσιο του ατόμου.

Η έννοια της ψυχικής ανθεκτικότητας έχει συνδεθεί με γενετικούς και νευροβιολογικούς παράγοντες, παρόλα αυτά, σύμφωνα με τους Southwick, Martini, Charney, & Southwick (2017), η ανάπτυξή της συνδέεται κυρίως με ατομικούς και συλλογικούς παράγοντες (π.χ. η αισιοδοξία και τα θετικά συναισθήματα) και λιγότερο με κληρονομικούς-βιολογικούς.

Για τον σαφή προσδιορισμό του όρου ψυχική ανθεκτικότητα είναι απαραίτητο η διαφοροποίησή του από δύο συναφείς και συχνά ταυτόσημες κατασκευές: την

ικανότητα και το ανθεκτικό «εγώ». Η ικανότητα αφορά μόνο θετικούς δείκτες προσαρμογής και βασίζεται σε παρατηρήσιμες συμπεριφορές, ενώ η ανθεκτικότητα περιλαμβάνει αρνητικούς και θετικούς δείκτες προσαρμογής, σχετίζεται με συναισθηματικούς και συμπεριφορικούς δείκτες και εμπεριέχει την ικανότητα (Luthar, 2006). Το ανθεκτικό «εγώ» αφορά ένα προσωπικό χαρακτηριστικό που εμπεριέχει την ευρηματικότητα, την ψυχική αντοχή και την καλύτερη προσαρμοστικότητα απέναντι σε στρεσογόνες εμπειρίες (Block and Block, 1980 όπ. αναφ. στο Χατζοπούλου, 2021).

Συνοψίζοντας, υπάρχουν πολλοί ορισμοί για την ψυχική ανθεκτικότητα που δείχνουν την πολυπλοκότητά της, όμως όλοι οι ορισμοί συμφωνούν σε δύο σημεία. Αρχικά, στο ότι υπάρχει κάποιο τραυματικό γεγονός κι έτσι ενεργοποιούνται οι μηχανισμοί της ψυχικής ανθεκτικότητας και τέλος, στο ότι το άτομο που καταφέρνει να αντιμετωπίσει με επιτυχία μια δύσκολη κατάσταση έχει ως αποτέλεσμα την επιτυχή προσαρμογή του και τη προετοιμασία του για την αντιμετώπιση κρίσεων στο μέλλον.

#### *1.1.2. Διαστάσεις και χαρακτηριστικά της ψυχικής ανθεκτικότητας*

Η ψυχική ανθεκτικότητα, όπως προαναφέρθηκε, ορίστηκε ως η διαδικασία θετικής προσαρμογής του ατόμου παρά την ύπαρξη τραυματικών εμπειριών ή δύσκολων καταστάσεων. Επομένως, η έννοια αυτή εμπεριέχει δύο βασικές διαστάσεις: τη σημαντική δυσκολία (αντιξοότητα) και τη θετική προσαρμογή.

Προκειμένου το άτομο να έχει ψυχική ανθεκτικότητα, είναι αναγκαίο να αντιμετωπίζει σημαντικές αντιξοότητες (παράγοντες επικινδυνότητας) αλλά και να δείχνει θετική προσαρμογή, παρά το γεγονός ότι βρίσκεται σε αυτές τις συνθήκες. Όπως παρατίθεται στη Φλέγγα (2020), οι Masten et al., (2006) δηλώνουν ότι «η θετική προσαρμογή αφορά στην αποτελεσματική προσαρμογή του ατόμου στο περιβάλλον του, η οποία προκύπτει από τον τρόπο που έχει αντιμετωπίσει στο παρελθόν και συνεχίζει να αντιμετωπίζει τις απαιτήσεις του εκάστοτε αναπτυξιακού σταδίου, όπως αυτές ορίζονται στο συγκεκριμένο πολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο ζει» (σ. 26). Επομένως, οι προστατευτικοί παράγοντες διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στη ζωή του ατόμου, διότι μέσω αυτών προστατεύονται από τις δυσμενείς επιδράσεις των παραγόντων κινδύνου (Masten & Powell, 2003 όπ. αναφ. στο Φλέγγα, 2020).

Ο «παράγοντας επικινδυνότητας» αναφέρεται σε μια αγχωτική εμπειρία ή αρνητική κατάσταση με μεγάλη πιθανότητα το άτομο να εμφανίσει ψυχολογικά προβλήματα ή προσαρμογής (Masten, 2001). Οι παράγοντες κινδύνου μπορούν να

εντοπιστούν στην κοινότητα, την οικογένεια, το σχολείο, κ.α. και ως παραδείγματα για παιδιά και ενήλικες αντίστοιχα αναφέρονται η παιδική κακοποίηση, το διαζύγιο και η οικονομική δυσχέρεια, η ανάληψη πολλών ευθυνών και οι διαπροσωπικές συγκρούσεις (Λακιώτη, 2016).

Από την άλλη πλευρά, οι «προστατευτικοί παράγοντες» συνδράμουν στη θωράκιση της ψυχικής ανθεκτικότητας, ελαττώνουν τις συνέπειες παραγόντων κινδύνου, με αποτέλεσμα να μειώνονται και οι πιθανότητες να εμφανιστούν προβλήματα. Διακρίνονται σε ατομικούς και περιβαλλοντικούς παράγοντες, δηλαδή είτε σχετίζονται με ατομικά χαρακτηριστικά, όπως η θετική αυτό-εικόνα, η αισιοδοξία, το χιούμορ είτε με χαρακτηριστικά των διαφορετικών περιβαλλόντων όπου συμμετέχει (οικογένεια, κοινότητα) (Masten & Powell, 2003 όπ. αναφ. στο Φλέγγα, 2020).

Ως προστατευτικοί παράγοντες στην οικογένεια ορίζονται οι υγιείς σχέσεις ανάμεσα στα μέλη, το θετικό κλίμα, η ενεργή συμμετοχή των γονέων στη μάθηση του παιδιού, το καλό μορφωτικό επίπεδο των γονέων και η καλή κοινωνικοοικονομική κατάσταση. Σχετικά με την κοινότητα, προστατευτικοί παράγοντες θεωρούνται οι καλά δομημένες δημόσιες υπηρεσίες, η πρόληψη και προστασία από κάθε μορφή βίας, η παροχή υγειονομικών υπηρεσιών και η διατήρηση σχέσεων με κοινοτικούς φορείς (Χατζηχρήστου, 2015· Ματσόπουλος, 2011 όπ. αναφ. στο Φλέγγα, 2020). Ένας ακόμη πολύ σημαντικός προστατευτικός παράγοντας θεωρείται η ύπαρξη σχέσεων, καθώς η ανθεκτικότητα βασίζεται στην ουσία στις σχέσεις (Luthar, 2006).

Τέλος, σημειώνεται ότι το διαπροσωπικό περιβάλλον του ατόμου είναι θεμελιώδους σημασίας, γι' αυτό και οι ερευνητές επικεντρώθηκαν στις ανθρώπινες σχέσεις. Οι άνθρωποι είναι πιο επιρρεπείς στα αρνητικά σχόλια και τη κριτική παρά στα θετικά, όπως ο έπαινος. Οι Fredrickson & Losada, (2005) αναφέρουν ότι οι εμπειρίες των θετικών συναισθημάτων πρέπει να ξεπερνούν στο σύνολο τις εμπειρίες αρνητικών τρία προς ένα. Η ανάπτυξη της ανθεκτικότητας πρόκειται, λοιπόν, για μια βιολογική, ψυχολογική και κοινωνική διαδικασία, που με τη σειρά τους επιδρούν σε αυτήν. Σε έρευνες, όπως στους Cohen, McCabe, Michelli, & Pickeral (2009) και Ong, Bergeman, Bisconti & Wallace (2006) έχει αποδειχθεί ότι τα θετικά συναισθήματα έχουν μεγάλη σημασία για τους εξής λόγους:

- η εμφάνιση των θετικών συναισθημάτων είναι πιο συχνή σε άτομα με μεγάλη ανθεκτικότητα,

- τα θετικά συναισθήματα, με την πάροδο του χρόνου, συμβάλλουν στην αποτελεσματική ανάκαμψη των ανθεκτικών ατόμων από τις αντιξοότητες,
- προστατεύουν τα άτομα, ύστερα από κρίσεις, να αποφύγουν την εμφάνιση κατάθλιψης και
- τα άτομα που νιώθουν περισσότερα θετικά συναισθήματα, έχουν αυξημένη πρόσβαση σε ψυχολογικούς πόρους, όπως πληρότητα, αισιοδοξία και γαλήνη.

### *1.1.3. Θεωρητικά μοντέλα της ψυχικής ανθεκτικότητας*

Η Luthar και οι συνεργάτες της (2000) υπογραμμίζουν ότι «οι εμπειρικές μελέτες για την ψυχική ανθεκτικότητα θα πρέπει να παρουσιάζονται μέσα από πειστικά θεωρητικά πλαίσια» (σ. 553). Υπάρχει πλήθος θεωρητικών πλαισίων και μοντέλων ψυχικής ανθεκτικότητας, όπως περιγράφονται στη βιβλιογραφία.

Αρχικά, γίνεται λόγος για το πλαίσιο της γνωστικο-συναισθηματικής προσέγγισης για τη δομή της προσωπικότητας (Cognitive Affective Personality Framework) των Mischel και Shoda, κατά την οποία η κατανόηση της συμπεριφοράς επιτυγχάνεται μέσω της αντίληψης της προσωπικότητας των ατόμων. Οι Bronfenbrenner και Crouter αναφέρονται στο κοινωνικοοικονομικό μοντέλο της οικοσυστημικής προσέγγισης (Social Ecology Model) ή στη θεωρία Ατόμου-Διαδικασίας-Πλαισίου (Person-Process-Context Model), όπου διερευνάται η σχέση ανάμεσα στους παράγοντες προστασίας και κινδύνου και τα ατομικά χαρακτηριστικά που διαμορφώνουν την ψυχική ανθεκτικότητα. Επιπλέον, το μοντέλο διαχείρισης του άγχους του Moss (Stress and Coping Model) υποθέτει πως το περιβάλλον και τα προσωπικά χαρακτηριστικά καθορίζουν τον τρόπο αντίδρασης του ατόμου σε στρεσογόνες καταστάσεις και η θετική προσαρμογή του επηρεάζεται από την αλληλεπίδραση των εσωτερικών διεργασιών του ατόμου με τις αγχογόνες καταστάσεις που αντιμετωπίζει. Τέλος, στο μοντέλο ψυχικής ανθεκτικότητας (Resilience Process Model) των Boyd και Eckert, υπογραμμίζεται ο καθοριστικός ρόλος των ατομικών και κοινωνικών προστατευτικών παραγόντων που βοηθούν τα άτομα να ξεπερνούν τις αντιξοότητες και να έχουν μια υγιή επανένταξη ύστερα από την έκθεση σε στρεσογόνες εμπειρίες (Ledesma, 2014).

Τα μοντέλα που προτάθηκαν από τους ερευνητές διακρίνονται σε τρία μοντέλα, όπως περιγράφονται συνοπτικά στον Πίνακα 1. Είναι το μοντέλο των αντισταθμίσεων, το μοντέλο των προκλήσεων και το μοντέλο των προστατευτικών παραγόντων.

Στο μοντέλο των αντισταθμίσεων (Garmezy et al., 1984 όπ. αναφ. στο Τσούτσα, 2021), οι παράγοντες κινδύνου μπορούν να αντισταθμιστούν με προστατευτικούς παράγοντες επιδρώντας άμεσα στο αποτέλεσμα, χωρίς τα προσωπικά χαρακτηριστικά να αλληλεπιδράσουν με τους παράγοντες επικινδυνότητας. Μια αντισταθμιστική μεταβλητή, όπως η παρουσία ενός ενήλικα, μπορεί να βοηθήσει το παιδί που βρίσκεται σε συνθήκες φτώχειας να μειώσει το παθολογικό του άγχος και να εξισορροπήσει αρνητικές συμπεριφορές (Fergus & Zimmerman, 2005). Στο μοντέλο των προκλήσεων αναφέρεται πως αν ο κίνδυνος είναι μικρός, τότε μπορεί να ενισχύσει τον παράγοντα ικανοτήτων. Το μειωμένο άγχος ενδέχεται να λειτουργήσει με θετικό τρόπο στα άτομα με το να ξεπεράσουν εμπόδια, αλλά όχι εάν το άγχος είναι υπερβολικά υψηλό και δημιουργεί προβληματικές συμπεριφορές στο άτομο (Garmezy et al., 1984· Zimmerman & Arunkumar, 1994 όπ. αναφ. στο Τσούτσα, 2021). Τέλος, στο μοντέλο των προστατευτικών παραγόντων οι προσωπικές ικανότητες του ατόμου είναι σημαντικές ως προς τον τρόπο που θα επηρεαστεί από το άγχος. Οι παράγοντες κινδύνου αλληλεπιδρούν με τους προστατευτικούς παράγοντες, ώστε να μειωθούν οι δυσλειτουργικές συμπεριφορές (Garmezy et al., 1984 όπ. αναφ. στο Τσούτσα, 2021).

**Πίνακας 1. Μοντέλα ψυχικής ανθεκτικότητας**

| <b>Μοντέλα ψυχικής ανθεκτικότητας</b>    | <b>Περιγραφή μοντέλου</b>                                                                                                      |
|------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Το μοντέλο των αντισταθμίσεων            | Η εξάλειψη ή η εξισορρόπηση μιας αρνητικής συμπεριφοράς μπορεί να γίνει με τους αντισταθμιστικούς παράγοντες                   |
| Το μοντέλο των προκλήσεων                | Τα μικρά επίπεδα άγχους λειτουργούν ενισχυτικά στην αντιμετώπιση των δυσκολιών.                                                |
| Το μοντέλο των προστατευτικών παραγόντων | Οι προστατευτικοί παράγοντες αλληλεπιδρούν με τους παράγοντες κινδύνου και μειώνουν την εμφάνιση δυσλειτουργικών συμπεριφορών. |

## 1.2. Ψυχοσωματικά Συμπτώματα (Psychosomatic Symptoms)

### 1.2.1. Ορισμός των ψυχοσωματικών συμπτωμάτων

Ο όρος «ψυχοσωματικός» έκανε για πρώτη φορά την εμφάνισή του στα γραπτά του Γερμανού ψυχιάτρου Heinroth, το 1818, αποδίδοντας μια «ψυχοσωματική» εξήγηση για την αιτιοπαθογένεια της αϋπνίας. Η έννοια αυτή ήταν ασαφής, όπως και η χρήση του όρου «ψυχοσωματικά συμπτώματα» στην κλασσική ιατρική παράδοση. Ο όρος αυτός χρησιμοποιείται για να περιγράψει σωματικές εκδηλώσεις χωρίς σαφή οργανικά ευρήματα, οι οποίες συχνά συνοδεύονται από ενδείξεις ψυχικών δυσκολιών (Λυκούρας, Σολδάτος, & Ζέρβας, 2009· Φιλιππίδου & Θεοχάρης, 2017 όπ. αναφ. στο Ταραρά, 2020).

Το Αγγλικό Λεξικό της Οξφόρδης κατέγραψε τη λέξη «ψυχοσωματική» για πρώτη φορά σε ένα συμπλήρωμα που δημοσιεύθηκε το 1982, παρέχοντας μια σειρά από ορισμούς. Ορίζει το επίθετο «ψυχοσωματικό» ως κάτι που συνδέει ή βασίζεται τόσο στο μυαλό όσο και στο σώμα, τα οποία θεωρούνται αλληλεξαρτώμενα. Ο όρος «ψυχοσωματική» έχει χρησιμοποιηθεί για να αναφερθεί στα ακόλουθα: α) σε σωματικές διαταραχές που προκαλούνται ή επιδεινώνονται από ψυχολογικούς παράγοντες και, λιγότερο συχνά, σε ψυχικές διαταραχές που προκαλούνται ή επιδεινώνονται από σωματικούς παράγοντες, β) στον κλάδο της Ιατρικής που ασχολείται με τις σχέσεις μεταξύ νου και σώματος και γ) στο πεδίο έρευνας που συχνά ονομάζεται «ψυχοσωματική» και εξετάζει τη σύνδεση μεταξύ νου και σώματος (Lipowski, 1984).

Σύμφωνα με την επιτροπή του Παγκόσμιου Οργανισμού Υγείας, το 1964, ο όρος «ψυχοσωματικός» έχει δύο διαφορετικές έννοιες. Η πρώτη έχει πιο ανθρωπιστική προσέγγιση και αναφέρεται στην ολιστική θεώρηση της ιατρικής, όπου η έννοια αυτή προτείνει ότι η ιατρική δεν πρέπει να εστιάζει μόνο στα άρρωστα όργανα, αλλά να βλέπει τον ασθενή ως σύνολο λαμβάνοντας υπόψη το κοινωνικό και ψυχολογικό του περιβάλλον. Η δεύτερη έννοια περιορίζει τη χρήση του όρου σε ασθένειες, όπου οι ψυχολογικοί παράγοντες διαδραματίζουν καθαριστικό ρόλο, αναφερόμενη σε παθήσεις που επηρεάζονται έντονα από την ψυχολογική κατάσταση του ατόμου. Το παράδοξο που παρατήρησε ο Whitlock είναι πως όταν ο όρος χρησιμοποιείται μόνο για συγκεκριμένες ασθένειες, τότε αυτό φαίνεται να αντιτίθεται στην ενιαία προσέγγιση

της ιατρικής όπου όλα τα σωματικά προβλήματα πρέπει να εξετάζονται και από ψυχολογική σκοπιά (Bronstein, 2011).

Ο όρος «ψυχοσωματικός» χρησιμοποιείται ευρέως, αλλά εξακολουθεί να μην είναι σαφής. Ο Whitlock ορίζει τις ψυχοσωματικές καταστάσεις εκείνες όπου οι συναισθηματικοί παράγοντες παίζουν σημαντικό ρόλο στην εμφάνιση, την επανάληψη ή την ένταση των συμπτωμάτων. Αυτό βέβαια δεν αποκλείει την πιθανή συνύπαρξη πολλών άλλων παραγόντων που συμβάλλουν στην ανάπτυξη μιας συγκεκριμένης ασθένειας. Δεν υπάρχει σαφής οριοθέτηση για το τι ακριβώς θεωρείται ψυχοσωματική κατάσταση, καθώς ο τομέας αυτός εμπλέκει διάφορες επιστημονικές προσεγγίσεις. Στις ψυχοσωματικές ασθένειες παρατηρείται έλλειψη ψυχικού νοήματος, δηλαδή δεν υπάρχει μια προφανής σύνδεση ανάμεσα στο ψυχικό κόσμο και στην εμφάνιση ενός σωματικού συμπτώματος (Bronstein, 2011).

Στη σύγχρονη επιστημονική κοινότητα, ο όρος «ψυχοσωματικός» αναφέρεται σε διάφορες έννοιες, όπως η Ψυχοσωματική Διαταραχή και τα Ψυχοσωματικά Συμπτώματα. Η Ψυχοσωματική Διαταραχή περιγράφει σωματικές παθήσεις για τις οποίες θεωρείται ότι οι ψυχολογικοί παράγοντες επιδρούν σημαντικά στην εμφάνιση και εξέλιξή τους. Παρόλα αυτά, ο όρος Ψυχοσωματική Διαταραχή δεν εμφανίζεται στα σύγχρονα ταξινομικά συστήματα. Στο DSM-IV, τα «ψυχοσωματικά προβλήματα» ταξινομούνται ως ψυχολογικοί παράγοντες που επηρεάζουν την ιατρική κατάσταση. Ο όρος «σωματοποίηση» αναφέρεται σε μια ομάδα διαταραχών που χαρακτηρίζονται από σωματικά συμπτώματα χωρίς οργανική αιτία, όπου οι ψυχολογικοί παράγοντες θεωρούνται υπεύθυνοι για την εμφάνιση αυτών των συμπτωμάτων. Στο DSM-V, οι σωματόμορφες διαταραχές μετονομάστηκαν σε Διαταραχές Σωματικών Συμπτωμάτων και Συνεχόμενες Διαταραχές (Τσιαντής & Ξυπολυτά-Ζαχαριάδη, 2001· DSM5, 2015 όπ. αναφ. στο Ταράρα, 2020).

Τα ψυχοσωματικά συμπτώματα προέρχονται από μια ανισορροπία μεταξύ του καθημερινού στρες και της ικανότητας αντιμετώπισης αυτού του στρες, που προκαλείται από ψυχολογικούς παράγοντες όπως σκέψεις, συναισθήματα, στάσεις και πεποιθήσεις. Η κοινωνική θέση, το φύλο, τα γεγονότα της ζωής, η σωματική δραστηριότητα, η εκπαίδευση και η κοινωνική υποστήριξη μπορούν επίσης να παίζουν ρόλο. Η κατανόηση και η σύνδεση με το σώμα μπορεί να αποτελέσει καθοριστικό

παράγοντα για την ανάπτυξη ή την αποκατάσταση από τα ψυχοσωματικά συμπτώματα (Landsman-Dijkstra, Ruud, Groothoff, & Rispens, 2004).

Τέλος, ο όρος Ψυχοσωματικά Συμπτώματα, στη παρούσα εργασία, σχετίζεται με όλες τις σωματικές ενοχλήσεις και τα αισθήματα πόνου, που δεν έχουν κάποια οργανική αιτιολογία αλλά θεωρείται ότι εκδηλώνονται λόγω ψυχολογικού στρες (Μάνος, 1988).

### *1.2.2. Εκδήλωση ψυχοσωματικών συμπτωμάτων στα συστήματα του οργανισμού*

Οι ψυχοσωματικές παθήσεις, δηλαδή οι σωματικές ασθένειες ή δυσλειτουργίες που προκαλούνται από ψυχολογικούς παράγοντες, εμφανίζονται στα συστήματα του οργανισμού με διαφορετικά συμπτώματα, γεγονός που εξαρτάται από το κάθε όργανο-σύστημα (Lipowski, 1985 όπ. αναφ. στο Πολυχρονόπουλος, 2008).

Στο καρδιαγγειακό σύστημα, τα συμπτώματα που παρατηρούνται είναι λαχάνιασμα, κόπωση, αίσθημα παλμών, ταχυκαρδία, τρόμος, λιποθυμία, ίλιγγος και κεφαλαλγία. Επιπλέον, συνυπάρχουν συμπτώματα άγχους τα οποία εμφανίζονται με εφιάλτες, φοβίες, ιδρώτα, τρόμο, κατάθλιψη και ανησυχία. Σχετικά με την υπέρταση υπάρχει αμφίδρομη σχέση με το άγχος, καθώς τα άτομα με άγχος παρουσιάζουν υψηλότερη αρτηριακή πίεση, ενώ τα άτομα με υπέρταση είναι συχνά ευερέθιστοι, εμμονικοί, επιθετικοί και προσκολλημένοι (Kolb, 1997 όπ. αναφ. στο Πολυχρονόπουλος, 2008).

Στο αναπνευστικό σύστημα, το άγχος ή ο θυμός ενδέχεται να προκαλέσουν το σύνδρομο υπεραερισμού όπου το άτομο αποκτά ταχυκαρδία ή πόνο στο στήθος, πίεση στο θώρακα, μυρμηγκιάσματα στα δάχτυλα, χαμηλό και άρρυθμο σφυγμό, λιποθυμία, ζάλη και ιδρώτα. Επίσης, το άσθμα αποτελεί ένα ψυχοσωματικό σύμπτωμα και μπορεί να επηρεάζεται και από συναισθηματικές καταστάσεις, εκτός από φυσικούς παράγοντες όπως αλλεργίες (Kolb, 1997 όπ. αναφ. στο Πολυχρονόπουλος, 2008).

Στο πεπτικό σύστημα, ψυχοσωματικά συμπτώματα που αφορούν το στόμα είναι η ξηροστομία, το τρίξιμο των δοντιών και η αδυναμία μάσησης της τροφής. Ακόμη, το πεπτικό έλκος και το σύνδρομο του ευερέθιστου εντέρου συνδέονται με το άγχος με συμπτώματα δυσκοιλιότητας, διάρροιας και πόνο μετά το φαγητό. Άλλα συμπτώματα

περιλαμβάνουν τη ναυτία και αλλαγές στις συνήθειες του εντέρου (Kolb, 1997· Shaw et al., 1991 όπ. αναφ. στο Πολυχρονόπουλος, 2008).

Στο μυοσκελετικό σύστημα, η ρευματοειδής αρθρίτιδα που σχετίζεται με αγχογόνες καταστάσεις και η οσφυαλγία - ισχυαλγία αποτελούν επίσης ψυχοσωματικά συμπτώματα (Kolb, 1977 όπ. αναφ. στο Πολυχρονόπουλος, 2008).

Στο ενδοκρινολογικό σύστημα, οι συναισθηματικές καταστάσεις επηρεάζουν την ικανότητα του οργανισμού να ρυθμίζει τα επίπεδα γλυκόζης στους διαβητικούς και μάλιστα διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην αιτιοπαθογένεια και την πορεία του υπερθυρεοειδισμού (Kolb, 1977 όπ. αναφ. στο Πολυχρονόπουλος, 2008).

Στο νευρικό σύστημα, η κεφαλαλγία και η ημικρανία συσχετίζονται με το άγχος, το οποίο προκύπτει ως αποτέλεσμα μιας συναισθηματικής κατάστασης με έντονο άγχος (Kolb, 1977 όπ. αναφ. στο Πολυχρονόπουλος, 2008).

Τέλος, άλλα ψυχοσωματικά συμπτώματα μπορούν να θεωρηθούν η παχυσαρκία καθώς και η νευρική ανορεξία, η οποία εμφανίζεται πιο συχνά σε κοπέλες νεαρής ηλικίας (Kolb, 1977 όπ. αναφ. στο Πολυχρονόπουλος, 2008).

### *1.2.3. Παράγοντες που οδηγούν στην εμφάνιση ψυχοσωματικών συμπτωμάτων*

Οι παράγοντες που συνδέονται με την ανάπτυξη σωματικών συμπτωμάτων, τα οποία σε μεγάλο βαθμό μπορούν να χαρακτηριστούν ως ψυχοσωματικά όταν σχετίζονται με ψυχολογικές αιτίες αποτελούν, αρχικά, τα αρνητικά συναισθήματα. Ένα συχνό αρνητικό συναίσθημα που έχει μελετηθεί εκτενώς είναι ο θυμός και περιλαμβάνει δύο διαστάσεις, τον εσωτερικευμένο θυμό (anger in) και τον εξωτερικευμένο θυμό (anger out). Στον εσωτερικό το άτομο καταπνίγει το θυμό του χωρίς να τον εκφράζει ανοιχτά, ενώ στον εξωτερικό το άτομο εκφράζει ανοιχτά το θυμό του προς τους άλλους ή το περιβάλλον γύρω του (Liu, Cohen, Schulz, & Waldinger, 2011).

Ο θυμός διαφοροποιείται από την οργή, καθώς το άτομο βιώνει έντονα θυμωμένα συναισθήματα και πρόκειται για ένα σταθερό χαρακτηριστικό της προσωπικότητας Ένα άτομο που τείνει να αισθάνεται οργή και άλλα αρνητικά συναισθήματα και αποφεύγει να τα εκφράσει, ενδέχεται να εμφανίσει ψυχοσωματικά συμπτώματα, δηλαδή σωματικές αντιδράσεις που προκύπτουν από την ψυχική επιβάρυνση. Οι άντρες είναι πιο επιρρεπείς να βιώσουν οργή και να εκφράσουν τον

θυμό τους λόγω των κοινωνικής προέλευσης στερεοτύπων των φύλων, αλλά και ορμονικών διαφορών (Liu et al., 2011).

Ένας άλλος παράγοντας που συνδέεται με την εμφάνιση ψυχοσωματικών συμπτωμάτων είναι το στυλ προσκόλλησης της θεωρίας του Bowlby, όπου περιγράφει πως οι πρώιμες εμπειρίες με τους φροντιστές διαμορφώνουν προσδοκίες για τις σχέσεις στην ενήλικη ζωή. Τα τέσσερα στυλ προσκόλλησης είναι το ασφαλές, το αγχώδες/ανήσυχο, το απορριπτικό/αποφευκτικό και το φοβικό/αποφευκτικό. Τα άτομα που έχουν ανασφαλή στυλ προσκόλλησης σε σημαντικούς άλλους παρουσιάζουν και υψηλότερα επίπεδα ψυχοσωματικών συμπτωμάτων. Τα ανασφαλή στυλ προσκόλλησης ενδέχεται να οδηγήσουν τα άτομα από τη μία σε θυμό και από την άλλη στη κατάπνιξή του. Αυτή η καταπίεση των συναισθημάτων μπορεί να οδηγήσει στην εμφάνιση σωματικών συμπτωμάτων (Liu et al., 2011).

Τέλος, το άγχος αποτελεί έναν ακόμη παράγοντα που σχετίζεται με την ύπαρξη ψυχοσωματικών συμπτωμάτων. Το άγχος όταν είναι διαχειρίσιμο μπορεί να κινητοποιήσει το άτομο να προσαρμόσει τις ανάγκες του στις κοινωνικές απαιτήσεις. Αντιθέτως, εάν το άγχος αυξηθεί τόσο σε ένταση όσο και σε χρονική διάρκεια, τότε πρόκειται για παθολογικό άγχος, δηλαδή για μια δυσανάλογη αντίδραση σε μια κατάσταση. Περιλαμβάνει σωματικά και ψυχικά συμπτώματα, όπου τα πιο συχνά σωματικά συμπτώματα είναι η δύσπνοια, το αίσθημα πνιγμού ή κόμπου στο λαιμό, ο πόνος στο στήθος, το αίσθημα παλμών, η λιποθυμική τάση, η ξηροστομία, η ανορεξία, η ναυτία, ο ίλιγγος, η κόπωση, η αδυναμία, η ζάλη, οι εφιδρώσεις, η συχνουρία και η κεφαλαλγία τάσεως, ενώ τα κυριότερα ψυχικά συμπτώματα είναι η ανησυχία, η ανυπομονησία, το αίσθημα αορίστου φόβου, η νευρικότητα, η διάσπαση της προσοχής, η δυσκολία συγκέντρωσης, το αίσθημα μειωμένης αντιληπτικής ικανότητας, οι αρνητικές αντιδράσεις, η προσμονή αόριστης απειλής, η αδυναμία ανταπόκρισης στις καθημερινές δραστηριότητες, η συμπεριφορά αποφυγής και ο αυξημένος τόνος του αυτόνομου νευρικού συστήματος. Τα συμπτώματα αυτά θεωρούνται απειλητικά για την υγεία, δημιουργώντας έναν φαύλο κύκλο: η υπερβολική ανησυχία για την υγεία εντείνει το άγχος, το οποίο με τη σειρά του οδηγεί στην εμφάνιση περισσότερων σωματικών συμπτωμάτων (Πολυκανδριώτη & Κουτσοπούλου, 2014).

### 1.3. Συναισθηματική Νοημοσύνη (Emotional Intelligence)

#### 1.3.1. Έννοια και ορισμοί της συναισθηματικής νοημοσύνης

Για την κατανόηση της έννοιας της συναισθηματικής νοημοσύνης πρέπει πρώτα να αναλυθούν οι επιμέρους όροι που την αποτελούν: η νοημοσύνη (intelligence) και το συναίσθημα (emotion). Η νοημοσύνη του ατόμου αναφέρεται στις γνωστικές λειτουργίες, όπως η μνήμη και διαμορφώνεται ανάλογα με τον τρόπο που το άτομο συνδυάζει και διαχωρίζει έννοιες, συλλογίζεται και σκέφτεται αφαιρετικά. Τα συναισθήματα ανήκουν στον συναισθηματικό τομέα, ο οποίος περιλαμβάνει επίσης διαθέσεις, αξιολογήσεις και άλλες συναισθηματικές καταστάσεις, όπως η κόπωση. (Mayer & Salovey, 1997).

Οι ορισμοί για τη συναισθηματική νοημοσύνη ποικίλλουν ανάλογα με την τοποθέτηση του κάθε θεωρητικού και τη σχέση της με την κοινωνική νοημοσύνη. Οι Salovey και Mayer (1990) έδωσαν τον πρώτο ορισμό για τη συναισθηματική νοημοσύνη, σύμφωνα με τον οποίο είναι «η ικανότητα του ατόμου να παρακολουθεί τα συναισθήματα τα δικά του και των άλλων, να μπορεί να τα διαχωρίζει, αλλά και να χρησιμοποιεί αυτή την πληροφορία για να κατευθύνει τις σκέψεις και τις πράξεις του» (σ. 189). Ένα άτομο με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη είναι ικανό να αναγνωρίζει, να ελέγχει, να κατανοεί και να διαχειρίζεται τα συναισθήματά του και των άλλων με τους οποίους έρχεται σε επικοινωνία, επηρεάζοντας θετικά την αντίληψη και τις διαπροσωπικές του σχέσεις.

Ο Goleman (1995) όρισε στο βιβλίο του τη συναισθηματική νοημοσύνη ως την ικανότητα να παρακινεί κάποιος τον εαυτό του, να διαχειρίζεται την απογοήτευση, να ελέγχει τις παρορμήσεις και να αντιμετωπίζει το άγχος. Επίσης, περιλαμβάνει την ικανότητα να διατηρεί καλή διάθεση, να αποφεύγει την αρνητικότητα και να νιώθει ενσυναίσθηση και ελπίδα. Ακόμη, η προσαρμοστικότητα, η σταθερότητα, η αισιοδοξία και η αποφασιστικότητα θεωρούνται σημαντικά στοιχεία για την επιτυχία, τόσο στον επαγγελματικό όσο και στον προσωπικό τομέα.

Ακολούθως, ο Bar-On (1997) όρισε τη συναισθηματική νοημοσύνη «...ως μια διαθεματική περιοχή από συσχετιζόμενες συναισθηματικές και κοινωνικές ικανότητες, δεξιότητες και παράγοντες που καθορίζουν πόσο αποτελεσματικά κατανοούμε τον

εαυτό μας, εκφραζόμαστε, κατανοούμε τους άλλους και συσχετιζόμαστε μαζί τους και ανταποκρινόμαστε στις καθημερινές ανάγκες» (σ. 14).

Οι Davies, Stankov, & Roberts (1998) συνέβαλαν στην ανάπτυξη της έννοιας της συναισθηματικής νοημοσύνης και συμπεριέλαβαν στον ορισμό τέσσερις διαστάσεις (Law, Wong, & Song, 2004, σ. 484):

1. *Εκτίμηση και έκφραση συναισθημάτων του εαυτού.* Αφορά την ικανότητα του ατόμου να κατανοεί βαθύτερα και να εκφράζει τα συναισθήματά του με ακρίβεια.
2. *Εκτίμηση και αναγνώριση των συναισθημάτων των άλλων.* Αφορά την ικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται και να κατανοεί τα συναισθήματα των άλλων γύρω του και να προβλέπει τις αντιδράσεις τους.
3. *Ρύθμιση συναισθήματος του εαυτού.* Αφορά την ικανότητα του ατόμου να ρυθμίζει τα συναισθήματά του, ώστε να είναι σε θέση να ανακάμπτει πιο γρήγορα από μια ψυχολογική δυσφορία.
4. *Χρήση συναισθημάτων για τη διευκόλυνση της απόδοσης.* Αφορά την ικανότητα του ατόμου να χρησιμοποιεί τα συναισθήματά του για εποικοδομητικές δραστηριότητες και προσωπικές επιδόσεις.

Σύμφωνα με τους Petrides και Furnham (2001), η συναισθηματική νοημοσύνη θεωρείται πτυχή της προσωπικότητας και ορίζεται ως ένα σύνολο συμπεριφορών και αντιλήψεων που έχουν τα άτομα, με σκοπό την αναγνώριση, την επεξεργασία και την αξιοποίηση πληροφοριών συναισθηματικά φορτισμένων. Οι Cooper και Orioli (2005) προτείνουν έναν άλλον ορισμό, οι οποίοι βλέπουν πως μέσω της συναισθηματικής νοημοσύνης το άτομο μπορεί να αντιληφθεί και να κατανοήσει τα συναισθήματά του για να πληροφορηθεί για καταστάσεις, να εμπνευστεί και να δημιουργήσει θετικές σχέσεις με το περιβάλλον του.

Σε μια βιβλιογραφική ανασκόπηση του Cherniss (2010), παρότι δεν υπάρχει απόλυτη συμφωνία, οι περισσότεροι θεωρητικοί συμφωνούν στο ότι η συναισθηματική νοημοσύνη νοείται ως «η ικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται και να εκφράζει συναισθήματα, να αφομοιώνει τα συναισθήματα στη σκέψη, να κατανοεί και να ερμηνεύει τα συναισθήματα τα δικά του και των άλλων (σ. 115).

Συμπερασματικά, δεν έχει διατυπωθεί ένας κοινά αποδεκτός ορισμός για τη συναισθηματική νοημοσύνη, θέτοντας έτσι σε αμφισβήτηση την ίδια την έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης (Ciarrochi, Chain & Caputi, 2000· Davies et al., 1998). Αρκετοί υποστηρίζουν ότι συγχέεται και ταυτίζεται είτε με διαστάσεις της προσωπικότητας είτε με τη γνωστική νοημοσύνη. Ωστόσο, οι διαφορετικοί ορισμοί της συναισθηματικής νοημοσύνης μπορεί να είναι συμπληρωματικοί κι όχι αντικρουόμενοι, καθώς αντικατοπτρίζουν ποικίλες όψεις της σύνθετης αυτής έννοιας (Πλατσίδου, 2004).

### *1.3.2. Θεωρητικά μοντέλα συναισθηματικής νοημοσύνης*

Οι ερευνητές της συναισθηματικής νοημοσύνης ακολουθούν διαφορετικές θεωρητικές προσεγγίσεις για να προσδιορίσουν το περιεχόμενο της έννοιας. Γι' αυτό το λόγο υπάρχουν πολλά θεωρητικά μοντέλα συναισθηματικής νοημοσύνης, όπως το μοντέλο των Mayer, Salovey & Caruso, το μοντέλο του Bar-On, το μοντέλο του Goleman, το μοντέλο των Petrides & Furnham και τέλος το μοντέλο του Cooper. Στην παρούσα έρευνα θα αναλυθούν τα τρία πρώτα μοντέλα συναισθηματικής νοημοσύνης.

Από τις αρχές του 1990, οι Mayer και Salovey ασχολήθηκαν πρώτοι με τη μελέτη της συναισθηματικής νοημοσύνης. Προς τα μέσα της δεκαετίας του 1990, προστέθηκε στην ερευνητική ομάδα και ο Caruso, όπου και ασχολήθηκαν με τη μελέτη του φαινομένου και την κατασκευή ψυχομετρικών εργαλείων με σκοπό να υποστηρίξουν το θεωρητικό τους μοντέλο. Οι ερευνητές έχουν ορίσει τη συναισθηματική νοημοσύνη αξιοποιώντας τρία διαφορετικά στοιχεία. Είναι η ικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται και να αναγνωρίζει τα συναισθήματα, να διαχειρίζεται τα συναισθήματά του και των άλλων και να ενσωματώνει τα συναισθήματα στον τρόπο σκέψης και δράσης (Mayer & Salovey, 1997· Mayer, Salovey, & Caruso, 2004, 2008).

Στο αρχικό μοντέλο του 1990 προστίθεται μια επιπλέον διάσταση και οι ικανότητες που εμπεριέχονται στην έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης οργανώνονται σε τέσσερις διαστάσεις (Mayer & Salovey, 1997). Οι διαστάσεις αυτές αφορούν νοητικές διεργασίες, όπου πραγματοποιείται η διαχείριση και η επεξεργασία πληροφοριών σχετικά με το συναίσθημα. Οι διαστάσεις και ικανότητες είναι οι ακόλουθες (Mayer & Salovey, 1997· Mayer, Salovey, & Caruso, 2000):

1. *Αντίληψη των συναισθημάτων*: αφορά την ικανότητα του ατόμου να αναγνωρίζει, να αντιλαμβάνεται και να εκφράζει ξεκάθαρα τα συναισθήματα τα δικά του και των άλλων και να μπορεί να διακρίνει την αληθινή εκδήλωση συναισθημάτων από την ψευδή που αποσκοπούν στην χειραγώγηση.
2. *Αφομοίωση του συναισθήματος στον τρόπο σκέψης*: αφορά την ικανότητα του ατόμου να αξιοποιεί τα συναισθήματά του για να παίρνει αποφάσεις.
3. *Κατανόηση των συναισθημάτων*: αφορά την ικανότητα του ατόμου να αναγνωρίζει και να κατανοεί ποικίλα, περίπλοκα ή/και αντιφατικά συναισθήματα, δικά του και των άλλων, αλλά και να κατανοεί πώς ένα συναισθήμα πυροδοτεί ένα άλλο, προκειμένου να διευκολυνθεί στον τομέα των διαπροσωπικών σχέσεων.
4. *Ρύθμιση των συναισθημάτων*: αφορά την ικανότητα του ατόμου να διαχειρίζεται θετικά τα ευχάριστα και δυσάρεστα συναισθήματα, να μαθαίνει από αυτά και να κατανοεί πώς επηρεάζουν τη συμπεριφορά του, για να τα ρυθμίζει και να τα διαχειρίζεται συνειδητά.

Το μοντέλο των Mayer, Salovey & Caruso αναφέρεται ως μοντέλο ικανότητας (ability model) εστιάζοντας στα συναισθήματα ως πηγές πληροφοριών, σημαντικές για τη διαδικασία σκέψης και δράσης, καθώς η έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης προσδιορίζεται ως ικανότητα του νου.

Στα μέσα της δεκαετίας του 1980, ο Bar-On άρχισε να ενδιαφέρεται για τις έννοιες της κοινωνικής και συναισθηματικής νοημοσύνης, προσπαθώντας να τις ενοποιήσει στο μοντέλο του. Σύμφωνα με το θεωρητικό του μοντέλο, η συναισθηματική-κοινωνική νοημοσύνη αναφέρεται σε μη γνωστικές δεξιότητες, δυνατότητες και ικανότητες και μπορούν να επηρεάσουν την ικανότητα του ατόμου να ανταπεξέρχεται στις απαιτήσεις του περιβάλλοντος (Bar-On, 1997).

Με βάση το μοντέλο του Bar-On, ένα άτομο με αναπτυγμένη συναισθηματική-κοινωνική νοημοσύνη μπορεί να έχει α) αναπτυγμένες ενδοπροσωπικές ικανότητες (π.χ. συναισθηματική αυτοεπίγνωση, διεκδικητική συμπεριφορά, αυτοσεβασμός, αυτοπραγμάτωση, ανεξαρτησία) β) αναπτυγμένες διαπροσωπικές ικανότητες (π.χ. ενσυναίσθηση, ικανότητα δόμησης διαπροσωπικών σχέσεων, κοινωνική υπευθυνότητα), γ) αναπτυγμένη ικανότητα προσαρμογής (π.χ. δεξιότητα επίλυσης

προβλημάτων, ελέγχου της πραγματικότητας και ευελιξίας), δ) αναπτυγμένη ικανότητα διαχείρισης του άγχους (π.χ. δεξιότητα ανοχής στο άγχος και ελέγχου των παρορμήσεων) και ε) θετική γενική διάθεση (π.χ. δεξιότητα αισιοδοξίας και ευτυχίας).

Το 2000 ο Bar-On αναθεωρεί το μοντέλο του, αναφέροντας ότι η γενική διάθεση δεν αποτελεί ξεχωριστή κατηγορία της συναισθηματικής νοημοσύνης. Αντίθετα, λειτουργεί ως διαμεσολαβητικός παράγοντας που διευκολύνει την επίδραση των συναισθημάτων στον τρόπο σκέψης του ατόμου

Τέλος, ο Daniel Goleman, στο μοντέλο του αναφέρει πως η συναισθηματική νοημοσύνη περιλαμβάνει ικανότητες, όπως τα κίνητρα, την παρορμητικότητα, τη διάθεση, την ενσυναίσθηση και την ελπίδα (Goleman, 1999). Το 2001, παρουσιάζεται ένα αναθεωρημένο και απλοποιημένο θεωρητικό μοντέλο, οργανώνοντας τις προσωπικές και κοινωνικές ικανότητες σε τέσσερις βασικές ικανότητες (αντί των αρχικών πέντε), οι οποίες περιλαμβάνουν είκοσι δεξιότητες (αντί των αρχικών είκοσι πέντε) (Goleman, 2001):

1. *Ικανότητα αυτοεπίγνωσης*: αφορά την ικανότητα του ατόμου να αναστοχάζεται και να αξιοποιεί τις προσωπικές του αρχές και αξίες στις αποφάσεις του, διατηρώντας μια ρεαλιστική εικόνα για την εαυτό του. Οι δεξιότητες που συμπεριλαμβάνονται σχετίζονται με την συναισθηματική αυτοεπίγνωση, την αυτό-αξιολόγηση και την αυτοπεποίθηση.
2. *Ικανότητα αυτοδιαχείρισης*: η ικανότητα αυτή προϋποθέτει την ύπαρξη αυτοεπίγνωσης και περιέχει τις δεξιότητες της αυτοπειθαρχίας, της αξιοπιστίας, της ευελιξίας, της επίτευξης, της πρωτοβουλίας και της ευσυνειδησίας.
3. *Ικανότητα κοινωνικής επίγνωσης*: περιλαμβάνονται οι δεξιότητες της ενσυναίσθησης, της οργανωτικής επίγνωσης και της εξυπηρέτησης.
4. *Ικανότητα διαχείρισης σχέσεων*: το άτομο μπορεί να διαχειρίζεται αποτελεσματικά τις σχέσεις του όταν διαθέτει αυτοεπίγνωση, αυτοδιαχείριση και ενσυναίσθηση. Σε αυτήν εμπεριέχονται οι δεξιότητες της ανάπτυξης των άλλων, της επιρροής, της επικοινωνίας, της επίλυσης διαφορών, της ηγετικής ικανότητας, της δημιουργίας δεσμών, της

οικοδόμησης δεσμών, της ομαδικότητας και συνεργασίας, καθώς και της ικανότητας να λειτουργεί ως καταλύτης αλλαγών.

## Κεφάλαιο 2<sup>ο</sup>: Ψυχική Ανθεκτικότητα και Ψυχοσωματικά Συμπτώματα

### 2.1. Η Ψυχική Ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών

#### 2.1.1. Μελέτη της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών

Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού στο σημερινό σχολείο και ιδιαίτερα του ειδικού παιδαγωγού θεωρείται ιδιαίτερα απαιτητικό και πολύπλοκο, καθώς υπάρχουν συνθήκες πίεσης και άγχους. Ένας εκπαιδευτικός προσφέρει όχι μόνο πνευματικές και διανοητικές δραστηριότητες, αλλά και συναισθηματικής φύσεως θέματα. Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να γνωρίζουν το περιεχόμενο και τη διδακτική προσέγγιση που θα ακολουθήσουν και ταυτόχρονα να αντιμετωπίζουν τις εκπαιδευτικές δυσκολίες και προκλήσεις (Sikma, 2021). Είναι αναγκαίο, λοιπόν, η επιστημονική έρευνα να εστιάσει στη ψυχολογία και τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών, διότι αυτά μεταφέρονται μέσα στη τάξη και η ψυχική τους υγεία έχει ιδιαίτερη σημασία στο χώρο της εκπαίδευσης (Zhang & Zhang, 2020).

Είναι γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν καθημερινά πολλές προκλήσεις στη διδασκαλία, που προκαλούν υψηλά επίπεδα άγχους και επαγγελματικής εξουθένωσης. Ιδιαίτερα εντός της πρώτης πενταετίας της διδασκαλίας, περίοδος ευπάθειας, το 40-50% των εκπαιδευτικών εγκαταλείπουν το επάγγελμα, λόγω των χαμηλών μισθών και της έλλειψης υποστήριξης από τον εργασιακό χώρο (Gallant & Riley, 2014· Bullough, Hall-Kenyon, & Mackay, 2012· Bullock, Coplan, & Bosacki, 2015). Βρέθηκε μάλιστα ότι η ύπαρξη ενός σχολείου σε αστικό περιβάλλον επηρεάζει τόσο την ανθεκτικότητα όσο και την επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών (Brouskeli, Kaltsi, & Loumakou, 2018). Επιπλέον, ο υψηλός φόρτος εργασίας και ο ελάχιστος προσωπικός χρόνος, προκαλούν στους εκπαιδευτικούς εξάντληση και αναποτελεσματικότητα στην εργασία τους. Παρόλο τις δυσκολίες μερικοί εκπαιδευτικοί ανταπεξέρχονται θετικά στις εκπαιδευτικές προκλήσεις και αντιμετωπίζουν το άγχος λόγω της ανθεκτικότητάς τους (Kountouras, 2022).

Έρευνα των Zhang και συνεργατών του (2020) για τον ρόλο της ψυχικής ανθεκτικότητας στον επαγγελματικό χώρο και την εμφάνιση ψυχοσωματικών συμπτωμάτων στους ειδικούς παιδαγωγούς, έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί όσο

περισσότερα χρόνια εργάζονται σε ειδικά σχολεία τόσο περισσότερο η ψυχική τους ανθεκτικότητα συμβάλλει στην προστασία της ψυχικής τους υγείας. Σύμφωνα με τους ερευνητές, η ψυχική ανθεκτικότητα μπορεί να λειτουργήσει προστατευτικά και να μειώσει τα ψυχοσωματικά συμπτώματα, βελτιώνοντας έτσι τη ψυχική υγεία των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής.

Οι Gu και Day (2007), τονίζουν την αξία της ψυχικής ανθεκτικότητας στον εκπαιδευτικό χώρο για τρεις λόγους. Αρχικά, οι εκπαιδευτικοί, ως πρότυπα μίμησης για τους μαθητές, οφείλουν να δείξουν ψυχική ανθεκτικότητα ούτως ώστε να είναι σε θέση να την προάγουν και στους μαθητές τους. Επιπλέον, εάν οι εκπαιδευτικοί στραφούν στην ανάπτυξη της ψυχικής ανθεκτικότητας παρά στο άγχος και την εξουθένωση, τότε θα γίνει πιο εύκολο να κατανοηθεί καλύτερα ο τρόπος με τον οποίο διαχειρίζονται τις δυσκολίες και διατηρούν την αφοσίωσή τους στο επάγγελμα. Τέλος, η ψυχική ανθεκτικότητα συνδέεται με την αυτοαποτελεσματικότητα και τα κίνητρα για διδασκαλία που είναι ιδιαίτερα σημαντικό για να ενθαρρύνουν τους μαθητές να αναπτύξουν υψηλές αλλά ρεαλιστικές προσδοκίες.

Έχει μεγάλη σημασία η ανάπτυξη της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών και επομένως η ικανότητά τους να ανταπεξέρχονται τους στρεσογόνους παράγοντες, καθώς αυτό αποφέρει θετικά αποτελέσματα. Μάλιστα, σχετίζεται με την αύξηση της εργασιακής ικανοποίησης, την ανταπόκριση των εκπαιδευτικών στα καθήκοντά τους και την αυξημένη αυτοαποτελεσματικότητά τους στο εκπαιδευτικό έργο (Xie & Derakhshan, 2021· Wang, 2021). Σύμφωνα με τους Mansfield, Beltman, Broadley, & Weatherby-Fell (2016), είναι αναγκαίο οι εκπαιδευτικοί να διαθέτουν κίνητρα και κοινωνική και συναισθηματική επάρκεια, αλλά και να αναπτύξουν στρατηγικές διαχείρισης των προβλημάτων. Έτσι, θα μπορέσουν να αναπτύξουν ψυχική ανθεκτικότητα και να ανταποκριθούν στον απαιτητικό και στρεσογόνο ρόλο του εκπαιδευτικού με αποτελεσματικότητα και ευελιξία.

### *2.1.2. Χαρακτηριστικά του resilient – ανθεκτικού εκπαιδευτικού*

Υπάρχουν ορισμένα κύρια χαρακτηριστικά που καθιστούν έναν εκπαιδευτικό ψυχικά ανθεκτικό και διακρίνονται σε τέσσερις διαστάσεις: επαγγελματική, συναισθηματική, κοινωνική διάσταση και κίνητρα εκπαιδευτικών.

Στην επαγγελματική διάσταση, ο εκπαιδευτικός διαθέτει μεταδοτικότητα και ευελιξία και προσαρμόζεται εύκολα στις εκπαιδευτικές προκλήσεις, χρησιμοποιώντας αποτελεσματικές μεθόδους διδασκαλίας. Είναι οργανωμένος, προετοιμασμένος και διαχειρίζεται κατάλληλα τον χρόνο του, ενώ παράλληλα δείχνει αφοσίωση στους μαθητές του. Όλα αυτά συμβάλλουν στην ενίσχυση της ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών (Mansfield, Beltman, Price, & McConney, 2012).

Στη συναισθηματική διάσταση, ο εκπαιδευτικός βρίσκει ευχαρίστηση στη διδασκαλία του και μπορεί να αντιμετωπίζει και να ανακάμπτει από τις δυσκολίες και το άγχος του επαγγέλματος, καθώς ενδιαφέρεται για την ψυχική του ευημερία. Επιπλέον, ο ανθεκτικός εκπαιδευτικός δεν λαμβάνει υπόψη του όλα όσα γίνονται σε προσωπικό επίπεδο και χαρακτηρίζεται από αίσθηση του χιούμορ. Έτσι, έχοντας αυτά τα χαρακτηριστικά μπορεί να αντιμετωπίσει τις προκλήσεις στα πρώτα χρόνια της διδασκαλίας (Mansfield et al., 2012).

Στη διάσταση των κινήτρων περιλαμβάνονται η επιμονή, η αισιοδοξία και η αυτοπεποίθηση του εκπαιδευτικού. Του αρέσουν οι προκλήσεις και εστιάζει στη βελτίωση της μάθησης, θέτοντας βέβαια ρεαλιστικούς στόχους και διατηρώντας τα κίνητρα και τον ενθουσιασμό του, προκειμένου να μπορεί να αντιμετωπίζει δύσκολες καταστάσεις (Mansfield et al., 2012).

Τέλος, όσον αφορά την κοινωνική διάσταση, ο εκπαιδευτικός μπορεί να λύνει προβλήματα αλλά και να αναζητά βοήθεια και συμβουλευτική υποστήριξη. Ακόμη, συνάπτει υποστηρικτικές σχέσεις, καθώς έχει ισχυρές διαπροσωπικές και επικοινωνιακές ικανότητες (Mansfield et al., 2012).

Σύμφωνα με τους ερευνητές, η διάκριση των χαρακτηριστικών στις τέσσερις διαστάσεις δεν είναι απόλυτη, καθώς κάποιοι παράγοντες ενδέχεται να αφορούν κι άλλες διαστάσεις. Για παράδειγμα, η αισιοδοξία μπορεί να περιλαμβάνεται στα κίνητρα για διδασκαλία, αλλά θα μπορούσε να ενταχθεί και στη συναισθηματική διάσταση, αν εκληφθεί ως ατομικό χαρακτηριστικό. Το ίδιο μπορεί να θεωρηθεί και για την αυτοπεποίθηση του εκπαιδευτικού και τις διδακτικές του ικανότητες και να συμπεριληφθεί και στη συναισθηματική και στην επαγγελματική διάσταση (Δανηλίδου, 2018).

Όπως αναφέρουν διεθνείς έρευνες (Mansfield et al., 2012), οι εκπαιδευτικοί που είναι ψυχικά ανθεκτικοί μπορούν να ανταπεξέλθουν σε αντίξοες συνθήκες, ενώ εκείνοι

που αδυνατούν να διαχειριστούν τις συναισθηματικές και κοινωνικές πλευρές της εργασίας τους είναι πιθανότερο να υποφέρουν από άγχος και επαγγελματική εξουθένωση (Howard & Johnson, 2004).

### *2.1.3. Παράγοντες που συμβάλλουν στην ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών*

Οι Henderson & Milstein (2008) ανέλυσαν έξι παράγοντες που προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών και αναφέρονται ως «τροχός της ψυχικής ανθεκτικότητας». Οι παράγοντες αυτοί είναι οι ακόλουθοι, όπως φαίνονται και στο Σχήμα 2.1:

1. *Ανάπτυξη θετικών κοινωνικών σχέσεων*: Οι εκπαιδευτικοί δίνουν περισσότερη έμφαση στην καθημερινή αλληλεπίδραση και ανάπτυξη συναισθηματικού δεσμού με τους μαθητές τους, παραμερίζοντας τις ευκαιρίες αλληλεπίδρασης και συνεργασίας με τους συναδέλφους. Είναι σημαντικό να ενισχυθούν οι σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών, της διεύθυνσης και των υπόλοιπων μελών, προκειμένου να επιτευχθεί μια ισχυρή αίσθηση «του ανήκειν» και η ύπαρξη κοινών στόχων.

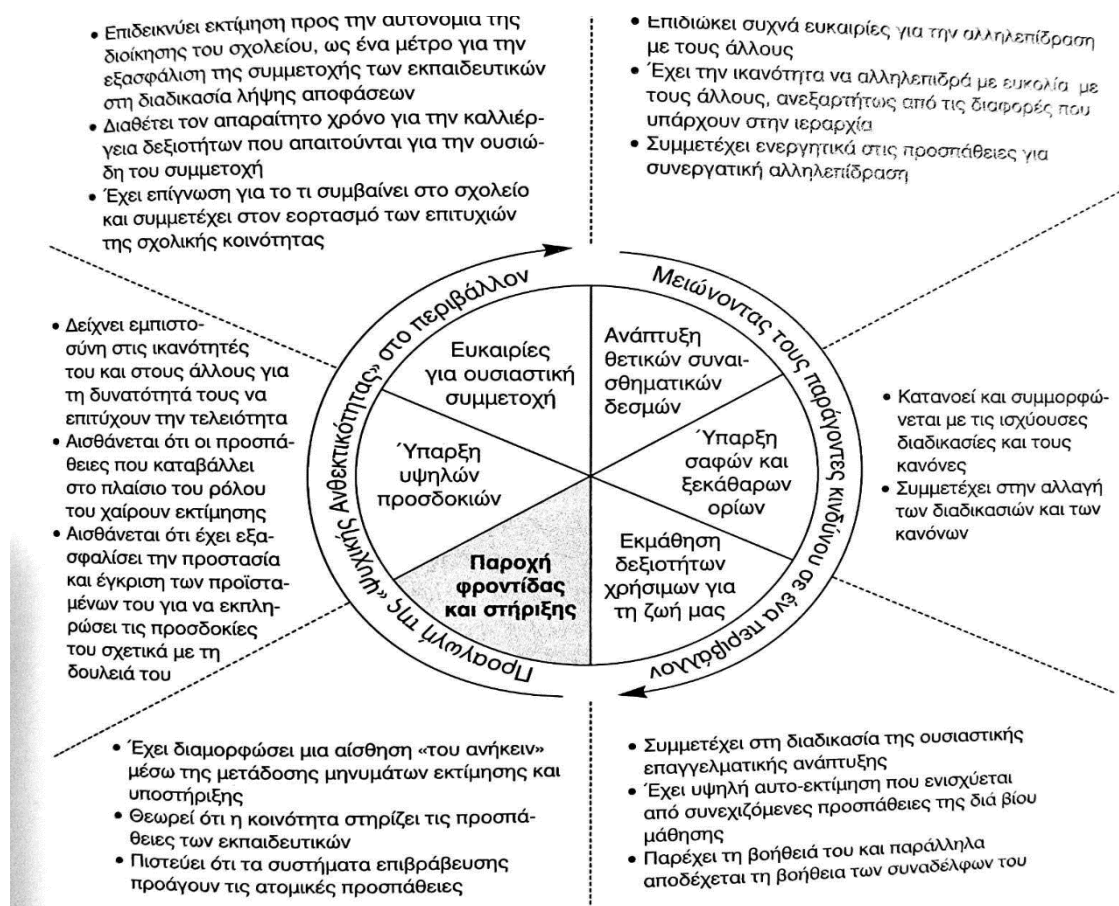
2. *Δημιουργία σαφών και ξεκάθαρων ορίων*: Οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν καλύτερα μέσα σε ένα πλαίσιο σαφών ορίων και κανόνων, τους οποίους θα ήταν προτιμότερο να διαμορφώσουν οι ίδιοι και να διασφαλίζουν την αδιάλειπτη συμμόρφωσή τους με αυτούς. Ακόμη, η συχνή ανανέωση των κανόνων είναι χρήσιμη ώστε να εφαρμόζονται εύκολα από όλους.

3. *Εκμάθηση κοινωνικών δεξιοτήτων, χρήσιμων για τη ζωή*: Στο σχολικό χώρο προκύπτουν συνεχώς πολυάριθμες αλλαγές και είναι απαραίτητο οι εκπαιδευτικοί να επιμορφώνονται και να καταρτίζονται, ώστε να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις. Το κράτος και η κοινότητα οφείλουν να αποτελέσουν αρωγοί προς τους εκπαιδευτικούς προκειμένου να αναβαθμίσουν τον ρόλο τους και επομένως να ενισχύσουν την αυτοεκτίμησή τους.

4. *Παροχή στήριξης και φροντίδας*: Η διεύθυνση αλλά και το υπόλοιπο προσωπικό του σχολείου οφείλουν να δίνουν θετική ανατροφοδότηση στους εκπαιδευτικούς, ώστε να λάβουν επιβεβαίωση για το λειτούργημα που επιτελούν. Γι' αυτό πρέπει να υπάρχει συνεργασία και σεβασμός μεταξύ τους, καθώς είναι πολύ

σημαντικό η ύπαρξη υποστηρικτικού κλίματος και η αίσθηση αναγνώρισης των προσπαθειών των εκπαιδευτικών.

**Σχήμα 2.1. Προφίλ ενός εκπαιδευτικού με χαρακτηριστικά ψυχικής ανθεκτικότητας**



Πηγή: Henderson & Milstein (2008, σ. 81).

5. *Υπαρξη υψηλών προσδοκιών και σαφής έκφρασή τους*: Οι εκπαιδευτικοί νιώθουν στάσιμοι όταν περιορίζονται μόνο στο ρόλο τους και θεωρούν πως ανώτεροι στόχοι θα τους βοηθήσουν να κινητοποιηθούν περισσότερο. Σε αυτό θα μπορούσε να συμβάλλει η συνεργασία των σχολείων με ψυχολογικές συμβουλευτικές υπηρεσίες, ενισχύοντας την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών στο έργο τους.

6. *Παροχή ευκαιριών για ουσιαστική συμμετοχή*: Βασικές προϋποθέσεις για την ανάληψη ενός πιο ουσιαστικού ρόλου μέσα στο σχολείο είναι η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε όλους τους τομείς της σχολικής ζωής, η αξιοποίηση των κατακτηθέντων δεξιοτήτων αλλά και η απόκτηση νέων και οι ευκαιρίες εμπλοκής σε νέες δραστηριότητες.

Συμπερασματικά, ο σχεδιασμός και η υλοποίηση προγραμμάτων παρέμβασης και πρόληψης μπορεί να συμβάλλει στην ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών. Η ικανοποίησή τους, όπως και η επαγγελματική εξουθένωση, είναι ικανές να επηρεάσουν την απόδοσή τους, γεγονός που με τη σειρά του επηρεάζει την πρόοδο των μαθητών με αναπηρία. (Blandford, 1999, όπ.αναφ. στο Γεωργίου, 2021).

#### *2.1.4. Παράγοντες που δρουν ανασταλτικά στην ανάπτυξη ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών*

Αρκετοί ερευνητές έχουν κατηγοριοποιήσει ορισμένους παράγοντες που επηρεάζουν την ανάπτυξη της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με τους Henderson & Milstein (2008), οι παράγοντες διακρίνονται σε ενδογενείς και περιβαλλοντικούς. Οι πρώτοι αναφέρονται στον εκπαιδευτικό και τη λειτουργία της σχολικής κοινότητας και οι περιβαλλοντικοί αφορούν παράγοντες εκτός σχολείου.

Στους ενδογενείς παράγοντες συμπεριλαμβάνονται, αρχικά, η μεγάλη ηλικία και τα πολλά χρόνια υπηρεσίας των εκπαιδευτικών. Πλέον, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν διαρκώς τον ίδιο ρόλο υπηρετώντας στο ίδιο σχολείο καθ' όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας. Ο συνδυασμός αυτός ενδέχεται να προκαλέσει αίσθημα κόπωσης και στασιμότητας και να επηρεάσουν αρνητικά τη ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών (Bardwick, 1986· Milstein, 1990, όπ.αναφ. στο Henderson & Milstein, 2008). Το εκπαιδευτικό σύστημα περιορίζει τις ατομικές και συλλογικές προσπάθειές τους λόγω ελλιπών εκπαιδευτικών μέσων και κατάλληλου εξοπλισμού εμποδίζοντας την ανάπτυξη της ψυχικής ανθεκτικότητας. Ανταμείβει τους εκπαιδευτικούς με βάση την προϋπηρεσία και τα προσόντα τους παρά με τις προσπάθειες που καταβάλλουν. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να διαχειριστούν εκπαιδευτικά ζητήματα, με αποτέλεσμα να μην είναι καλά προετοιμασμένοι για μια τόσο μεγάλη ευθύνη (Henderson & Milstein, 2008).

Οι περιβαλλοντικοί παράγοντες επίσης επηρεάζουν την ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών. Αρχικά, σχετίζονται με την αλλαγή των προσδοκιών για το ρόλο του σχολείου και τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί επιτελούν το έργο τους. Οι μεταβολές στη παγκόσμια κοινωνία και η ταχύτατη εξέλιξη των τεχνολογικών μέσων έχουν οδηγήσει σε αυξημένες προσδοκίες στον εκπαιδευτικό χώρο, αποσκοπώντας σε μια πιο λειτουργική και πρωτοποριακή εκπαίδευση ανταποκρινόμενη στις σύγχρονες

απαιτήσεις. Ωστόσο, ορισμένες προσδοκίες παραμένουν ανεκπλήρωτες λόγω του ότι δεν υπάρχουν σαφείς προτάσεις για αλλαγή στα προγράμματα σπουδών (Henderson & Milstein, 2008).

Επιπλέον, ένας άλλος περιβαλλοντικός παράγοντας σχετίζεται με τη μεταβολή σύνθεσης του μαθητικού πληθυσμού. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να διαθέτουν ευελιξία και κατάρτιση προκειμένου να ανταπεξέλθουν στις διαφοροποιήσεις που εντοπίζονται στο κοινωνικοοικονομικό και στο εθνικό υπόβαθρο της οικογένειας και των μαθητών αντίστοιχα. Μάλιστα, ο αυξημένος αριθμός μαθητών στη τάξη και ενδεχομένως η ύπαρξη μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες ή αναπηρία, επιβαρύνουν το έργο των εκπαιδευτικών (Κουδιγκέλη, 2011).

Ακόμη, τα επιτεύγματα του σχολείου και κυρίως των εκπαιδευτικών αρκετές φορές απαξιώνονται και υφίστανται έντονη και αυστηρή κριτική από την κοινότητα. Αυτή η κατάσταση οδηγεί τους εκπαιδευτικούς σε απογοήτευση, μείωση των ψυχικών αντοχών τους και επομένως σε επαγγελματική εξουθένωση (Fleming, Mackrain & LeBuffle, 2013). Όμως, οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται υποστήριξη και εμπιστοσύνη στον επαγγελματικό τους ρόλο, ώστε η αυτό-αποτελεσματικότητά τους να ενισχυθεί και να βελτιωθεί. Τέλος, οι Castro, Kelly, & Shih (2010), αναφέρουν ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν να αντιμετωπίσουν διάφορες προκλήσεις σχετικά με τους γονείς, τους συναδέλφους, το βοηθητικό προσωπικό και τη διεύθυνση. Μάλιστα, το γεγονός ότι οι ειδικοί παιδαγωγοί καλούνται συνεχώς να έχουν καθημερινή επαφή και συνεργασία με ειδικούς και επαγγελματίες, μπορεί να οδηγήσει σε συγκρούσεις μεταξύ τους.

Λαμβάνοντας υπόψιν τα παραπάνω, γίνεται αντιληπτό πως πολλοί εκπαιδευτικοί χρειάζονται να αναπτύξουν πιο πολλά χαρακτηριστικά ψυχικής ανθεκτικότητας, γεγονός που θα συμβάλλει στην καλύτερη αντιμετώπιση των αυξημένων αναγκών και προκλήσεων στο χώρο της εκπαίδευσης.

## 2.2. Στρατηγικές και παρεμβάσεις για την ανάπτυξη της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών

### 2.2.1. Εκπαιδευτικές στρατηγικές για την ενδυνάμωση της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών

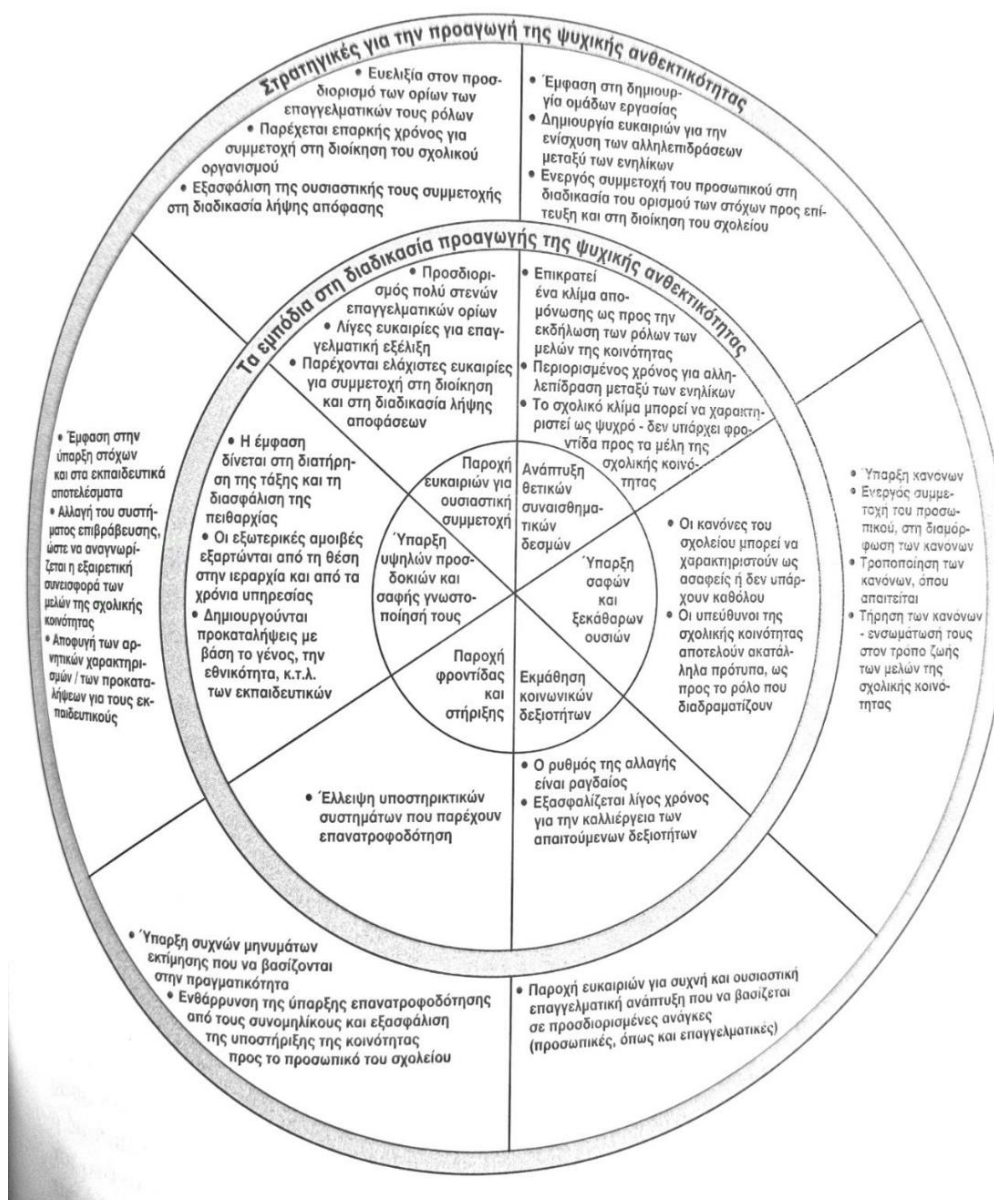
Οι στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για να διατηρήσουν ή να ενισχύσουν τα επίπεδα της ψυχικής ανθεκτικότητάς τους δεν καταγράφονται επαρκώς στη βιβλιογραφία. Ορισμένοι ερευνητές, όπως οι Castro et al., (2010), εντόπισαν ως εκπαιδευτικές στρατηγικές την παροχή βοήθειας από το κοινωνικό περιβάλλον, την καλλιέργεια δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων, καθώς και την προώθηση υγιών διαπροσωπικών σχέσεων. Άλλοι ερευνητές (Patterson, Collins & Abbott, 2004) παρουσιάζουν ως στρατηγικές τον ενεργητικό ρόλο των εκπαιδευτικών μέσα από τη χρήση αξιών, συμβάλλοντας στη λήψη επαγγελματικών αποφάσεων. Ακόμη, φροντίζουν να λαμβάνουν βοήθεια και εκτός σχολείου για να αντιμετωπίζουν τις προκλήσεις, παίρνοντας μάλιστα και πρωτοβουλίες.

Κατά τους Henderson & Milstein (2003), οι στρατηγικές που μπορεί να συμβάλλουν στην καλλιέργεια της ψυχικής ανθεκτικότητας και βασίζονται στον Τροχό της ψυχικής ανθεκτικότητας σχετίζονται με τη λήψη αποφάσεων, τη συνεχή επαγγελματική εξέλιξη, την επίλυση προβλημάτων, την αναζήτηση υποστήριξης από φίλους και συναδέλφους και την ευελιξία. Στο Σχήμα 2.2, όπως φαίνεται παρακάτω, στο κέντρο του απεικονίζονται οι έξι βασικοί παράγοντες που επηρεάζουν τα επίπεδα ανθεκτικότητας. Στον δεύτερο ομόκεντρο κύκλο βρίσκονται τα εμπόδια που συναντούν οι εκπαιδευτικοί στην προσπάθειά τους να ενισχύσουν την ψυχική ανθεκτικότητα, ενώ στον εξωτερικό ομόκεντρο κύκλο περιγράφονται οι στρατηγικές για κάθε παράγοντα, οδηγώντας σε θετικές αλλαγές μέσα σε ένα σχολικό περιβάλλον.

Κάνοντας μια σύντομη αναφορά στις στρατηγικές ενίσχυσης της ψυχικής ανθεκτικότητας, γίνεται φανερό ότι στον τομέα ανάπτυξης θετικών συναισθηματικών δεσμών προτείνονται οι συνεργατικές ομάδες στη διδακτική διαδικασία. Μέσω αυτών θα δημιουργηθεί μια σχέση αλληλεπίδρασης ανάμεσα στους συναδέλφους και στη κοινότητα, που θα αποτελέσει πρότυπο μίμησης για τους μαθητές. Ο δεύτερος παράγοντας αφορά την ύπαρξη σαφών και ξεκάθαρων κανόνων, όπως για παράδειγμα οι ώρες προσέλευσης στο σχολείο, όπου οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να συμμετέχουν

ενεργά στη διαμόρφωση, την τροποποίηση και την τήρησή τους. Επιπλέον, η εκμάθηση κοινωνικών δεξιοτήτων είναι πολύ σημαντική όχι μόνο για τους μαθητές αλλά και για τους εκπαιδευτικούς, ώστε να μπορούν να αντιμετωπίσουν τις μεταβαλλόμενες συνθήκες του σχολείου. Μαθαίνοντας κοινωνικές δεξιότητες, τούς δίνεται η ευκαιρία να παρακολουθήσουν προγράμματα κατάρτισης για την προσωπική και επαγγελματική τους ανάπτυξη (Henderson & Milstein, 2003).

**Σχήμα 2.2. Στρατηγικές ενίσχυσης της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών**



Πηγή: Henderson & Milstein (2008, σ. 109)

Κάνοντας μια σύντομη αναφορά στις στρατηγικές ενίσχυσης της ψυχικής ανθεκτικότητας, γίνεται φανερό ότι στον τομέα ανάπτυξης θετικών συναισθηματικών δεσμών προτείνονται οι συνεργατικές ομάδες στη διδακτική διαδικασία, που ενισχύουν τη σχέση μεταξύ συναδέλφων και κοινότητας και λειτουργούν ως πρότυπο μίμησης για τους μαθητές. Ο δεύτερος παράγοντας αφορά την ύπαρξη σαφών και ξεκάθαρων κανόνων, όπως για παράδειγμα οι ώρες προσέλευσης στο σχολείο, όπου οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να συμμετέχουν ενεργά στη διαμόρφωση, την τροποποίηση και την τήρησή τους. Επιπλέον, η εκμάθηση κοινωνικών δεξιοτήτων είναι απαραίτητη για την προσαρμογή στις μεταβαλλόμενες συνθήκες του σχολείου και την προσωπική και επαγγελματική τους ανάπτυξη μέσω επιμορφωτικών προγραμμάτων (Henderson & Milstein, 2003).

Ένας άλλος παράγοντας για τον οποίο προτείνονται στρατηγικές αποτελεί η παροχή φροντίδας και στήριξης στους εκπαιδευτικούς. Η επιβράβευση ενισχύει την εσωτερική ικανοποίηση, ενώ η υποστήριξη από τη διεύθυνση, τους συναδέλφους και την κοινότητα ενισχύει την αυτοαποτελεσματικότητα. Η ύπαρξη υψηλών και ξεκάθαρων προσδοκιών κινητοποιεί τους εκπαιδευτικούς προάγοντας ένα πνεύμα συνεργασίας. Τέλος, η παροχή ευκαιριών για ουσιαστική συμμετοχή στη διαδικασία λήψης αποφάσεων σε θέματα σχολείου και απόκτηση νέων δεξιοτήτων είναι απαραίτητη. Το σχολείο οφείλει να δώσει επαρκή χρόνο στους εκπαιδευτικούς να διαμορφώσουν το σχέδιο δράσης και να αποκτήσουν τις κατάλληλες δεξιότητες για την επίτευξη των στόχων τους (Henderson & Milstein, 2003).

Η δομή του σχήματος αυτού που περιγράφηκε είναι κατάλληλο προς αξιοποίηση για την αξιολόγηση της ψυχικής ανθεκτικότητας των σχολείων, των εκπαιδευτικών, των μαθητών και γενικότερα όλων όσων εμπλέκονται στη μαθησιακή διαδικασία. Παρόλα αυτά, η εφαρμογή αυτών των στρατηγικών απαιτεί την ριζική αλλαγή στις σχολικές δομές, γεγονός που μπορεί να προκαλέσει αλλαγές στις σχέσεις εξουσίας και σύγχυση στους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και τη κοινότητα.

#### *2.2.2. Παρεμβάσεις για την προαγωγή της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών*

Οι παρεμβάσεις που πραγματοποιούνται στον εκπαιδευτικό χώρο για την ανάπτυξη της ψυχικής ανθεκτικότητας αποσκοπούν σε βασικές αλλαγές, προκειμένου να προαχθεί η ψυχική ανθεκτικότητα στους εκπαιδευτικούς. Είναι γνωστό ότι οι απαιτήσεις του

σχολείου είναι πολυάριθμες και παρόλα αυτά τόσο στον διεθνή όσο και στον ελλαδικό εκπαιδευτικό χώρο τα προγράμματα παρέμβασης που αφορούν αποκλειστικά την προώθηση της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών είναι ελάχιστα (Δανιηλίδου, 2018).

Στην Ευρώπη, αναπτύχθηκε το πρόγραμμα «ENTREE Enhancing Teacher Resilience in Europe» σε συνεργασία ερευνητών από πέντε ευρωπαϊκές χώρες (Ιρλανδία, Γερμανία, Μάλτα, Πορτογαλία, Τσεχία) και την Αυστραλία. Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή χρηματοδοτεί το πρόγραμμα αυτό μέσω της πρωτοβουλίας για την δια βίου μάθηση και στοχεύει να ενθαρρύνει τους νέους εκπαιδευτικούς να ενισχύσουν την ψυχική ανθεκτικότητά τους ενόψει των κλιμακούμενων σχολικών απαιτήσεων. Κέντρο εστίασης αποτελεί η διεξαγωγή εργαστηρίων ανάπτυξης δεξιοτήτων που συμβάλλουν στην ενίσχυση της ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών (Δανιηλίδου, 2018). Τα αποτελέσματα του προγράμματος ήταν θετικά και έδειξαν ότι η ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών μπορεί να ενισχυθεί μέσω εξειδικευμένης εκπαίδευσης (Silva, Pira, Renner, O'Donnell, & Cefai, 2018).

Επιπλέον, το 2015 στην Αυστραλία, οι Mansfield και συνεργάτες της (2016) άρχισαν το πρόγραμμα BRiTE, ένα Project, που είχε ως στόχο την ενίσχυση της ανθεκτικότητας των νέων εκπαιδευτικών. Το πρόγραμμα παρέμβασης διεξάγεται διαδικτυακά παρέχοντας θεωρητική και πρακτική εφαρμογή, προκειμένου να προωθηθεί η ψυχική ανθεκτικότητα, η πρωτοβουλία, οι κοινωνικές σχέσεις, η ευημερία και η συναισθηματική σταθερότητα των εν ενεργεία εκπαιδευτικών. Η εξέλιξη του προγράμματος επιτυγχάνεται με την διεθνή συνεργασία και η επιτυχία του φάνηκε από τα αποτελέσματα που καταδεικνύουν την αποτελεσματικότητά του για την ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών.

Στην Ελλάδα, το μόνο πρόγραμμα παρέμβασης που αφορούσε και εκπαιδευτικούς ήταν το εξ αποστάσεως πρόγραμμα «We C.A.R.E.», ενταγμένο στο ευρύτερο διεθνές πρόγραμμα πρόληψης, ευαισθητοποίησης, εκπαίδευσης και παρέμβασης, «ΣΥΝ-ΦΡΟΝΤΙΖΩ» (“Connecting for Caring” C4C). Δημιουργήθηκε και αναπτύχθηκε από την Εταιρία Σχολικής και Οικογενειακής Συμβουλευτικής και Έρευνας και το Κέντρο Έρευνας και Εφαρμογών Σχολικής Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Αθηνών, υπό την επιστημονική εποπτεία της καθηγήτριας Χρυσής Χατζηχρήστου. Στόχος του προγράμματος αποτελεί η υποστήριξη της σχολικής

κοινότητας σε στρεσογόνες καταστάσεις, η ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας και η ύπαρξη θετικού και συνεργατικού κλίματος στο σχολικό περιβάλλον. Υλοποιήθηκε τη σχολική περίοδο 2012-2016 και η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών έδειξε σημαντικές αυξήσεις των μέσων όρων σχετικά με τη σχολική κοινότητα που ενδιαφέρεται και φροντίζει (Hatzichristou, Adamopoulou & Lampropoulou, 2014).

## 2.3. Τα ψυχοσωματικά συμπτώματα των εκπαιδευτικών

### 2.3.1. Εργασιακές συνθήκες, στρες εκπαιδευτικών και εμφάνιση ψυχοσωματικών συμπτωμάτων

Το έργο των εκπαιδευτικών έχει γίνει ολοένα και περισσότερο πιο απαιτητικό από ότι ήταν στο παρελθόν, ιδιαίτερα μετά την επιστροφή στη δια ζώσης διδασκαλία λόγω του Covid-19. Από τον Μάρτιο του 2022, οι εκπαιδευτικοί καταβάλλουν εντατικές προσπάθειες για να καλύψουν τα εκπαιδευτικά κενά, δίνοντας προσοχή και υποστήριξη στους μαθητές. Η κατάσταση αυτή οδήγησε σε σημαντική αύξηση του φόρτου εργασίας τους, μεγάλο μέρος του οποίου γίνεται εκτός του εργασιακού ωραρίου. Η επιστροφή στη δια ζώσης διδασκαλία συνοδεύτηκε από συναισθήματα άγχους, αποθάρρυνσης και απογοήτευσης, εξαντλώντας τα συναισθηματικά αποθέματα των εκπαιδευτικών. Η ένταση αυτή οδήγησε στην ψυχική και συναισθηματική τους εξάντληση, με συνέπεια την αύξηση εμφάνισης ψυχοσωματικών συμπτωμάτων, όπως το στρες, η κόπωση και οι σωματικές ενοχλήσεις (Estrada-Araoz et al., 2023).

Η διδασκαλία θεωρείται ένα από τα επαγγέλματα με υψηλή πιθανότητα εμφάνισης ψυχοσωματικών συμπτωμάτων λόγω στρες. Το επάγγελμα αυτό απαιτεί σημαντικό χρόνο και προσπάθεια, τόσο εντός όσο και εκτός τάξης, γεγονός που μπορεί να οδηγήσει σε παραμέληση της προσωπικής ζωής του ατόμου. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν κι άλλους στρεσογόνους παράγοντες, όπως ο θόρυβος, ο μεγάλος αριθμός μαθητών, προβλήματα συμπεριφοράς, η διαρκής πίεση από τη διεύθυνση και τους γονείς, δημιουργώντας πιο πολύπλοκες καταστάσεις με κίνδυνο να επηρεαστεί η ποιότητα ζωής τους και να εμφανίσουν ψυχοσωματικά συμπτώματα (Estrada-Araoz et al., 2023). Μελέτες έχουν δείξει ότι οι αγχωμένοι εκπαιδευτικοί αναπτύσσουν ευκολότερα αρνητική στάση απέναντι στους συναδέλφους και τους μαθητές τους, καθιστώντας τους γενικά λιγότερο ικανούς να αντιμετωπίσουν την

επαγγελματική εξουθένωση και θέτοντάς τους σε κίνδυνο να εγκαταλείψουν το επάγγελμα (Hue & Lau, 2015).

Σήμερα, το άγχος αναγνωρίζεται ως η ασθένεια του 21<sup>ου</sup> αιώνα καθώς αποτελεί μια συμπεριφορική αντίδραση του σώματος σε εσωτερικές και εξωτερικές πιέσεις. Όταν το άτομο αισθάνεται πως έρχεται αντιμέτωπο με απειλητικές καταστάσεις, τότε ενεργοποιείται το νευρικό του σύστημα οδηγώντας σε μια σειρά από ψυχοσωματικές αντιδράσεις. Η συνύπαρξη αυτών των συμπτωμάτων υπογραμμίζει τη στενή σχέση ανάμεσα στη ψυχή και το σώμα, καθώς ο οργανισμός αντιδρά με συγκεκριμένο τρόπο όταν εκτίθεται σε συναισθηματικές και περιβαλλοντικές πιέσεις που θεωρεί απειλητικές. Όσο μεγαλύτερη είναι η πιθανή αντιληπτή περιβαλλοντική πίεση-απειλή, τόσο μικρότερη είναι η ικανότητα του ατόμου να την αντιμετωπίσει και επομένως οι αρνητικές επιπτώσεις του στρες είναι μεγαλύτερες (Estrada-Araoz et al., 2023).

Οι γνωστικές, ψυχολογικές και συναισθηματικές απαιτήσεις που χρειάζονται για την ανάπτυξη και εκπλήρωση διαφόρων δραστηριοτήτων, ενδέχεται να δημιουργήσουν ψυχοκοινωνικούς παράγοντες κινδύνου που επηρεάζουν την υγεία του ατόμου. Ο Uribe (2010, όπ. αναφ. στο Estrada-Araoz et al., 2023) διακρίνει επτά ψυχοκοινωνικούς παράγοντες που σχετίζονται άμεσα με την ανάπτυξη του στρες: πόνος, άγχος, κατάθλιψη, διαταραχές ύπνου, γαστρικές διαταραχές και νευρωτικά-ψυχοσεξουαλικά ζητήματα. Αυτά τα συμπτώματα έχουν άμεσο αντίκτυπο στη σωματική και ψυχική υγεία όσων πάσχουν από αυτά.

Το άγχος επηρεάζει αρνητικά τη ζωή των εκπαιδευτικών, γεγονός που μπορεί να μειώσει την ικανοποίηση από τη ζωή και, ως εκ τούτου, να προκαλέσει πιθανή μείωση της εργασιακής δέσμευσης και της ικανοποίησης από την εργασία, η οποία επηρεάζει επίσης αρνητικά τους μαθητές. Επιπλέον, το άγχος έχει αρνητικό αντίκτυπο στην ψυχική υγεία του ατόμου, καθώς αυξάνει τον κίνδυνο ψυχολογικών και συμπεριφορικών διαταραχών. Ομοίως, άλλα συμπτώματα μπορεί να εμφανιστούν όταν το άτομο πάσχει από άγχος, συμπεριλαμβανομένων συναισθηματικών, συμπεριφορικών και φυσιολογικών αντιδράσεων που περιλαμβάνουν ψυχοσωματικά συμπτώματα, όπως πόνος στο στομάχι, την πλάτη, τα χέρια, τα πόδια, το κεφάλι ή το στήθος, ζάλη, δύσπνοια, δυσκοιλιότητα και δυσπεψία (Estrada-Araoz et al., 2023). Η κόπωση, η καταπόνηση των ματιών, το άγχος, τα προβλήματα ύπνου, η διαταραχή της φωνής, ο πόνος στους ώμους και στον αυχένα, ο πονοκέφαλος, το κρυολόγημα/η γρίπη

και ο πόνος στη μέση είναι κοινά σωματικά παράπονα και ψυχοσωματικά συμπτώματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί (Au et al., 2016).

Πλήθος μελετών, ανεξάρτητα από τον τύπο του σχολείου, έχουν καταγράψει τα κυρίαρχα ψυχοσωματικά παράπονα στους εκπαιδευτικούς, με πιο συνηθισμένα την εξάντληση και τη κόπωση, τους πονοκεφάλους, την ένταση, την ατονία, τις διαταραχές ύπνου και συγκέντρωσης, την εσωτερική ανησυχία και την αυξημένη ευερεθιστότητα. Οι διαταραχές του μυοσκελετικού συστήματος, του καρδιαγγειακού συστήματος και του πεπτικού συστήματος θεωρούνται ιδιαίτερα συχνές. Επιπλέον, οι δάσκαλοι έδειξαν υψηλότερη συχνότητα διαταραχών του νευρικού συστήματος, με τις νευρώσεις να εμφανίζονται σε αξιοσημείωτο βαθμό (Scheuch, Haufe & Seibt, 2015).

Τα ευρήματα σχετικά με την υγεία των εκπαιδευτικών διαφέρουν ανάλογα με τις συνθήκες και τις κοινωνικές συγκυρίες. Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα προέρχεται από το Χονγκ Κονγκ, όπου μετά από μεγάλες εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις παρατηρήθηκε σημαντική αύξηση στα ψυχολογικά προβλήματα και στα ποσοστά αυτοκτονιών μεταξύ των δασκάλων. Τα στοιχεία αυτά υπογραμμίζουν τη σοβαρότητα της επαγγελματικής πίεσης και τις επιπτώσεις της στην ψυχική και σωματική υγεία των εκπαιδευτικών (Scheuch et al., 2015).

Συνοψίζοντας, το επάγγελμα του εκπαιδευτικού απαιτεί εξειδικευμένη επαγγελματική ιατρική φροντίδα, προσαρμοσμένη στην ιδιαίτερη φύση της διδασκαλίας. Αυτή θα πρέπει να παρέχεται σε ένα δίκτυο εμπειρογνομosύνης που θα περιλαμβάνει ψυχολόγους, ψυχιάτρους και ψυχοσωματικούς ειδικούς, εκτός από τους θεράποντες ιατρούς (Scheuch et al., 2015).

### *2.3.2. Μέθοδοι πρόληψης και διαχείρισης των ψυχοσωματικών συμπτωμάτων στους εκπαιδευτικούς*

Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, όπως προαναφέρθηκε, έχει αυξημένες απαιτήσεις και έντονο ψυχοκοινωνικό στρες, το οποίο συχνά προκαλεί ψυχοσωματικά συμπτώματα. Για την πρόληψη και τη διαχείριση αυτών των συμπτωμάτων, θεωρείται αναγκαία η υιοθέτηση αποτελεσματικών στρατηγικών διαχείρισης άγχους.

Αρχικά, μέσω των ενδοπροσωπικών στρατηγικών, η χρήση τεχνικών χαλάρωσης, τα πολυτροπικά προγράμματα διαχείρισης του στρες, ο διαλογισμός και η καλή διαχείριση του ελεύθερου χρόνου μπορεί να συμβάλλει στη μείωση των

ψυχοσωματικών συμπτωμάτων (Romanowska-Tołoczko, 2013· Landsman-Dijkstra et al., 2004) Συνιστάται επίσης συνεχής κατάρτιση προκειμένου να βελτιωθούν οι επαγγελματικές δεξιότητες, αυξάνοντας έτσι τις ικανότητες του εκπαιδευτικού. Ακόμη και η διατύπωση ρεαλιστικών στόχων μπορεί να βοηθήσει το άτομο να εστιάσει στο έργο του, αντί για τα συναισθήματα, ειδικά όταν η πηγή του στρες είναι εξωτερική (Romanowska-Tołoczko, 2013).

Πολύ σημαντικές θεωρούνται και οι διαπροσωπικές στρατηγικές, καθώς η κοινωνική υποστήριξη από συναδέλφους, φίλους και οικογένεια μπορεί να λειτουργήσει προστατευτικά για τη ψυχική και σωματική υγεία των εκπαιδευτικών. Σπουδαίο ρόλο κατέχουν και οι οργανωτικές στρατηγικές, διότι οι αλλαγές του εργασιακού περιβάλλοντος προς το καλύτερο ενισχύουν την ανθεκτικότητα και μειώνουν τα ψυχοσωματικά συμπτώματα. Το σύστημα εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών οφείλει να περιλαμβάνει εργαστήρια που στοχεύουν στην αποτελεσματική διαχείριση του άγχους, με σκοπό να εμπλουτιστούν οι εσωτερικοί πόροι και να βελτιωθούν οι δεξιότητες πρόληψης για τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς (Romanowska-Tołoczko, 2013).

Ένα σύντομο εκπαιδευτικό πρόγραμμα που αναπτύχθηκε στο Lifestyle Trainings Centre στο Dalfsen (Ολλανδία), το Body Awareness Program (BAP), επικεντρώνεται στις σωματικές αντιδράσεις λόγω στρες και στην προσπάθεια κατανόησης αυτών των αντιδράσεων. Ουσιαστικά, το πρόγραμμα στοχεύει στο να βοηθήσει τα άτομα να κατανοήσουν πώς το σώμα «στέλνει μηνύματα» για το άγχος. Το άτομο αποκτά μια πιο ρεαλιστική εικόνα του εαυτού του και άρα μεγαλύτερη αυτοαποτελεσματικότητα, μια λιγότερο απαισιόδοξη προσέγγιση και την αντιμετώπιση των συναισθημάτων του με λιγότερο αγχωτικό τρόπο (Landsman-Dijkstra et al., 2004).

Όταν δίνεται έμφαση σε ψυχοκοινωνικές παρεμβάσεις, οι στρατηγικές που θα αναπτυχθούν είναι πιθανό να ταιριάζουν καλύτερα σε μια προσέγγιση που ευνοεί την προαγωγή της υγείας και τους παράγοντες κινδύνου πρόληψης μαζί με την πρωτογενή πρόληψη της ψυχοπαθολογίας. Στον τομέα της Θετικής Ψυχολογίας, έχουν εφαρμοστεί συγκεκριμένες παρεμβάσεις με στόχο την προώθηση της πολυδιάστατης ψυχολογικής ευεξίας στους εκπαιδευτικούς. Ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, όπως η ευγνωμοσύνη μπορούν να συμβάλλουν στη μείωση των συμπτωμάτων κατάθλιψης στους δασκάλους και στην αύξηση του επιπέδου ικανοποίησής τους. Ακόμη, οι παρεμβάσεις

ενσυνειδητότητας μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να ενισχύσουν τους προσωπικούς πόρους, μειώνοντας έτσι το εργασιακό άγχος μεταξύ των εκπαιδευτικών (García-Álvarez, Soler & Achard-Braga, 2021).

Κρίνεται αναγκαίο οι παρεμβάσεις που στοχεύουν στην προώθηση της ευημερίας των εκπαιδευτικών να περιλαμβάνουν πρακτικές στρατηγικές για τη βελτίωση των διαπροσωπικών αλληλεπιδράσεων. Αυτά περιλαμβάνουν τη συναισθηματική νοημοσύνη, την ενσυναίσθηση, τη διεκδίκηση, τη συμπόνια κ.λπ., τα οποία μπορούν να επηρεάσουν το κοινωνικο-συναισθηματικό περιβάλλον της τάξης και να βελτιώσουν τις σχέσεις μεταξύ των συναδέλφων (García-Álvarez et al., 2021).

Υπάρχει μια ποικιλία προγραμμάτων που έχουν εφαρμοστεί για την αντιμετώπιση της ψυχικής υγείας των εκπαιδευτικών. Οι τύποι προγραμμάτων που συνήθως παραδίδονται στους δασκάλους περιλαμβάνουν ψυχολογικές προσεγγίσεις, όπως ψυχοεκπαίδευση, ενσυνειδητότητα, γνωστικές-συμπεριφορικές δεξιότητες, δεξιότητες που βασίζονται στην αποδοχή, δεξιότητες συμπεριφοράς διαχείρισης άγχους (π.χ. χαλάρωση) και άλλες κοινωνικο-συναισθηματικές/διαπροσωπικές δεξιότητες (Beames et al., 2023). Τις τελευταίες δεκαετίες, τα προγράμματα ενσυνειδητότητας έχουν αναγνωριστεί ως αποτελεσματικές παρεμβάσεις που προάγουν την ευημερία και μειώνουν το άγχος τόσο σε κλινικούς όσο και σε μη κλινικούς πληθυσμούς, αλλά και αντιμετωπίζουν συναισθηματικές διαταραχές, προβλήματα ελλειμματικής προσοχής, καρδιακές παθήσεις και αντισώματα γρίπης και αϋπνίας (Hue & Lau, 2015).

Η γνωστική θεραπεία με βάση την ενσυνειδητότητα (MBCT) έχει αναπτυχθεί με σκοπό την πρόληψη των καταθλιπτικών υποτροπών και την αυτοκτονική συμπεριφορά. Ορισμένες ψυχοθεραπείες έχουν επίσης ενσωματώσει την προσοχή για την ενίσχυση της σωματικής και ψυχικής ευεξίας. Η αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων ενσυνειδητότητας έχει αναφερθεί σε πρόσφατες μελέτες που δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που εντάχθηκαν στο πρόγραμμα MBSR ανέφεραν σημαντική βελτίωση της ευημερίας και μείωση του στρες και του άγχους (Hue & Lau, 2015).

Τέλος, η χρήση του CAM (complementary and alternative medicine), όπως οι ασκήσεις μυαλού-σώματος και ο βελονισμός, έχει γίνει αρκετά δημοφιλής πλέον μεταξύ ενός ευρέος φάσματος επαγγελματιών σε διάφορους τομείς. Έχει καθιερωθεί

σε περιβάλλοντα υγειονομικής περίθαλψης και έχει αποδειχθεί ότι έχει θετικά αποτελέσματα στη μείωση των σωματικών και ψυχοσωματικών αποκρίσεων που σχετίζονται με το άγχος, όπως η αϋπνία και ο μυοσκελετικός πόνος (Au et al., 2016).

## Κεφάλαιο 3<sup>ο</sup>: Συναισθηματική Νοημοσύνη

### 3.1. Η Συναισθηματική Νοημοσύνη των εκπαιδευτικών

#### 3.1.1. Μελέτη της συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών

Η εκπαιδευτική διδασκαλία αποτελεί μια κοινωνική και συναισθηματική διαδικασία όπου περιπλέκονται συναισθηματικοί, ενδοπροσωπικοί και διαπροσωπικοί παράγοντες μέσα στο πλαίσιο του σχολείου (Sutton & Wheatley, 2003). Η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελεί το σημείο-κλειδί για μια περισσότερο ποιοτική εκπαίδευση, που φαίνεται να έχει θετικό αντίκτυπο στους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές, τους γονείς και τους διευθυντές (Birol, Atamturk, Silma, & Sensoy, 2009). Καθώς υπάρχει ανάγκη για διαφοροποιημένη διδασκαλία, οι δεξιότητες προσαρμογής και ευελιξίας του εκπαιδευτικού είναι απαραίτητες στη σύγχρονη εκπαίδευση και στον τομέα της ειδικής αγωγής (Neophytou, Koutselini & Kyriakides, 2011).

Σύμφωνα με τους Yin, Lee, Jin, & Zhang (2013), η διδασκαλία απαιτεί ισχυρή συναισθηματική αφοσίωση, συνεχής διαπροσωπική αλληλεπίδραση και άριστη συναισθηματική διαχείριση. Ο Yin (2015), δίνει στους εκπαιδευτικούς το χαρακτηριστικό «συναισθηματικοί εργάτες» καθώς δεν είναι ελάχιστες οι φορές που χρειάζεται να δείξουν υπομονή στις συναισθηματικές απαιτήσεις της εργασίας τους και στη ρύθμιση των συναισθημάτων τους. Οι εκπαιδευτικοί με υψηλά επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης τείνουν να επηρεάζουν την ακαδημαϊκή και κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών τους (Anastasiou, 2020).

Υπάρχει αλληλεπίδραση μεταξύ συναισθημάτων και ορθολογισμού, μέσω της οποίας οι εκπαιδευτικοί διαμορφώνουν ένα σύνολο αντιλήψεων και πεποιθήσεων, που λειτουργούν ως γνωστικοί χάρτες. Η διαδικασία αλλαγής μιας αντίληψης απαιτεί υπέρβαση και διαχείριση του συναισθήματος μέσα από μια λογική διεργασία. Ο ρόλος της συναισθηματικής νοημοσύνης είναι καθοριστικός τόσο στην προσωπική ζωή του εκπαιδευτικού όσο και στον εκπαιδευτικό χώρο, προκειμένου να αναγνωρίζει τα συναισθήματά του αλλά και να αξιοποιεί καλύτερες πρακτικές για την ποιότητα και αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας του (Neophytou et al., 2011).

Οι Skura και Swiderska (2021) στην εμπειρική μελέτη τους εξέτασαν τη σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών με το είδος της αναπηρίας των

μαθητών και διαπίστωσαν ότι όσοι εκπαιδευτικοί είχαν υψηλά επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης είχαν και λιγότερες δυσκολίες με συγκεκριμένες ομάδες μαθητών, όπως μαθητές με μέτρια και σοβαρή νοητική αναπηρία, με χρόνια ασθένεια και με ψυχικές διαταραχές. Επιπλέον, μελέτες έχουν συνδέσει τη συναισθηματική νοημοσύνη με την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί που μπορούν να ρυθμίσουν τα συναισθήματά τους είναι και πιο αποδοτικοί στη στοχοθεσία τους, στη καλλιέργεια σχέσεων στον εργασιακό χώρο, στη διαχείριση τάξης και στην υιοθέτηση κανόνων πειθαρχίας στους μαθητές (Sutton, 2004).

Τέλος, η συναισθηματική νοημοσύνη συμβάλλει στη μείωση του άγχους και της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών, καθώς είναι σε θέση να ρυθμίζουν και να διαχειρίζονται καλύτερα τα συναισθήματά τους και των μαθητών τους (Merida-Lopez, Bakker, & Extremera, 2019). Μάλιστα, στη μελέτη των Fiorilli και συνεργατών (2019), βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη είχαν χαμηλά επίπεδα εξουθένωσης, αποδεικνύοντας ότι η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελεί μια σημαντική διάσταση που προσδίδει ευημερία στους ανθρώπους σε διάφορα πλαίσια.

### *3.1.2. Η συναισθηματική νοημοσύνη των ειδικών παιδαγωγών*

Ο ειδικός παιδαγωγός έχει την απαιτητική ευθύνη να αντιμετωπίζει καθημερινές δυσκολίες με στόχο να βοηθήσει τους μαθητές του να ενταχθούν ομαλά στο κοινωνικό σύνολο. Σύμφωνα με την Koutrouba (2012), ο αποτελεσματικός ειδικός παιδαγωγός διακρίνεται για την ηρεμία, την ευγένεια και την ψυχική του ισορροπία. Διαθέτει αντικειμενικότητα, ενσυναίσθηση και κατανόηση, ενώ χαρακτηρίζεται από ευελιξία και προσαρμοστικότητα. Είναι ενεργός και προσιτός, αποπνέοντας κύρος, με διάθεση να ακούσει, να εξηγήσει, να ενθαρρύνει, να καθοδηγήσει και να ενισχύσει τη συμμετοχή όλων. Οι εκπαιδευτικοί, από την άλλη, περιγράφουν τον ειδικό παιδαγωγό ως εκείνον που διαθέτει εξειδικευμένες παιδαγωγικές γνώσεις με υψηλό αίσθημα ευθύνης, αγάπη προς τους μαθητές με ιδιαιτερότητες, χιούμορ, υπομονή, καθώς και δεξιότητες διαχείρισης της ετερογένειας στη τάξη και των προσαρμοσμένων αναγκών των μαθητών (Liakopoulou, 2011).

Ο ειδικός παιδαγωγός οφείλει να διαχειρίζεται πολύπλοκα θέματα που προκύπτουν τόσο κατά τη διάρκεια του μαθήματος όσο και εντός του σχολικού

πλαίσιου, που δεν βοηθά πάντα στην άσκηση του έργου του. Έχει την ευθύνη να μεταδώσει στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρία αξίες, αντιλήψεις, στάσεις, κανόνες και πολιτισμικές πρακτικές προκειμένου να εξελιχθούν σταδιακά, τόσο κοινωνικά όσο και γνωστικά (Woodcock & Hardy, 2017). Ακόμη, ο εκπαιδευτικός με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη ενσωματώνει τόσο την αυτογνωσία όσο και την κοινωνική ευαισθησία, που ενισχύουν το έργο του ειδικού παιδαγωγού και ανταποκρίνεται αποτελεσματικότερα στις ανάγκες και τις προκλήσεις της καθημερινότητας (Sutton & Wheatley, 2003).

Εν ολίγοις, η συναισθηματική νοημοσύνη στον τομέα της εκπαίδευσης είναι συνδεδεμένη με διάφορες πτυχές της σχολικής ζωής, όπως η μάθηση, τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα και στην αποτελεσματική διδασκαλία. Οι εκπαιδευτικοί όλων των ειδικοτήτων αισθάνονται έντονα διάφορα γεγονότα που εκτυλίσσονται μέσα στο σχολικό χώρο και τα συναισθήματα εκδηλώνονται συχνότερα και σε υψηλότερη ένταση μεταξύ τους (Dolev & Leshem, 2017). Γι' αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό ο ειδικός παιδαγωγός να αναπτύξει τη συναισθηματική νοημοσύνη του, με σκοπό την προσωπική του ευημερία και την καλύτερη απόδοση στο λειτούργημά του.

### *3.1.3. Ανάπτυξη συναισθηματικής νοημοσύνης στους εκπαιδευτικούς*

Όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως, η συναισθηματική νοημοσύνη διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας και γι' αυτό το λόγο τα τελευταία χρόνια θεωρείται απαραίτητη η κατάρτιση των εκπαιδευτικών στις συναισθηματικές δεξιότητες και ικανότητες (Vesely-Maillefer & Saklofske, 2018). Έχει υποστηριχθεί ότι τα άτομα οποιασδήποτε ηλικίας μπορούν να μάθουν ή να βελτιώσουν κάποιες διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης μέσω της εκπαίδευσης και της κατάρτισης (Platsidou & Tsirogiannidou, 2016).

Σήμερα έχουν αναπτυχθεί διάφορα προγράμματα εκπαίδευσης και κατάρτισης για τους εκπαιδευτικούς, με στόχο την ενίσχυση των συναισθηματικών τους δεξιοτήτων. Ο σχεδιασμός και η υλοποίηση των προγραμμάτων πραγματοποιείται από εμπορικούς φορείς, ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και σχολικές μονάδες. Παρόλα αυτά, πολλοί ερευνητές επισημαίνουν ότι τα προγράμματα συνεχούς επιμόρφωσης ή ενδοϋπηρεσιακής κατάρτισης που αποσκοπούν στην ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών παραμένουν σπάνια. Συνήθως, οι

εκπαιδευτικές δράσεις επικεντρώνονται σε άλλους στόχους, όπως η διαχείριση του άγχους εντός τάξης. Όμως, ακόμα και αυτά τα προγράμματα συμβάλλουν στη καλλιέργεια δεξιοτήτων συναισθηματικής νοημοσύνης (Dolev & Leshem, 2017).

Τα εκπαιδευτικά προγράμματα περιέχουν ποικίλα θέματα όπως η ανάπτυξη συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων στο επαγγελματικό περιβάλλον. Εξετάζεται ο ρόλος αυτών των δεξιοτήτων στην ακαδημαϊκή μάθηση, στη λήψη αποφάσεων, στη διαχείριση της τάξης και του άγχους, στην καλλιέργεια και ενδυνάμωση των σχέσεων με άλλους, στην ανάπτυξη ομαδικού πνεύματος και γενικότερα στη βελτίωση της ποιότητας ζωής (Vesely-Maillefer & Saklofske, 2018).

Τα εκπαιδευτικά προγράμματα αυτού του είδους έχουν δείξει υψηλά επίπεδα επιτυχίας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς. Χαρακτηριστική είναι η έρευνα των Dolev & Leshem (2016), οι οποίοι προχώρησαν σε αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας ενός προγράμματος ανάπτυξης της συναισθηματικής νοημοσύνης σε εκπαιδευτικούς. Το πρόγραμμα, που υλοποιήθηκε σε διάστημα δύο ετών μέσω ομαδικών εργαστηρίων και ατομικής καθοδήγησης, οδήγησε τους συμμετέχοντες να δηλώσουν ότι βελτίωσαν τις συναισθηματικές τους δεξιότητες. Επιπλέον, ανέφεραν ότι ενσωμάτωσαν αυτές τις δεξιότητες στην επαγγελματική τους καθημερινότητα, υιοθετώντας πιο συναισθηματικά έξυπνες συμπεριφορές.

Μια άλλη πειραματική μελέτη των Gilar-Corbi, Pozo-Rico, Pertegal-Felices, & Sanchez (2018), περιλάμβανε μια παρέμβαση διάρκειας οκτώ συνεδριών στην οποία συμμετείχαν μαθητές και καθηγητές. Η παρέμβαση ήταν βασισμένη στο μοντέλο της συναισθηματικής νοημοσύνης ως ικανότητας και εστίασε σε θέματα όπως η διαχείριση άγχους, η κατανόηση και η ρύθμιση των συναισθημάτων. Τα αποτελέσματα έδειξαν σημαντική βελτίωση στη συναισθηματική νοημοσύνη των μαθητών και των εκπαιδευτικών μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης.

Στην Ελλάδα, οι Kygiazopoulou και Pappa (2021) ερεύνησαν κατά πόσο η συναισθηματική νοημοσύνη, ως στοιχείο της προσωπικότητας, είναι πιθανό να καλλιεργηθεί μέσω μιας δώρης εβδομαδιαίας παρέμβασης σε τελειόφοιτους φοιτητές Παιδαγωγικών του Πανεπιστημίου Κρήτης. Η ανάλυση των ημερολογίων συναισθηματικού στοχασμού ανέδειξε σημαντικά οφέλη, παρότι τα αποτελέσματα δεν έδειξαν άμεση ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης. Πιο συγκεκριμένα,

βοήθησε τους συμμετέχοντες να αναγνωρίσουν καλύτερα τα συναισθήματά τους και πιθανώς να τα διαχειριστούν αποτελεσματικότερα ενισχύοντας την αυτογνωσία τους.

#### *3.1.4. Η σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης με την ψυχική ανθεκτικότητα*

Η συναισθηματική νοημοσύνη και η ψυχική ανθεκτικότητα αποτελούν δύο αλληλένδετες έννοιες, καθώς η συναισθηματική νοημοσύνη βοηθά το άτομο να αξιοποιήσει τα συναισθήματά του με τρόπο που ενισχύει την ψυχική ανθεκτικότητα, επιτρέποντάς του να αναπτύξει ευελιξία και προσαρμοστικότητα σε δύσκολες και αντίξοες συνθήκες (Coifman & Almahmoud, 2017 όπ.αναφ. στο Τσούτσια, 2022).

Η δυναμική σχέση αυτών των δύο παραγόντων αναδεικνύεται μέσα από διάφορες έρευνες. Στην έρευνα των Sarrionandia, Ramos-Díaz, & Fernández-Lasarte (2018), έχει βρεθεί ότι όσο πιο υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη διαθέτουν τα άτομα τόσο υψηλότερη είναι και η ψυχική ανθεκτικότητα, επιδρώντας προσαρμοστικά σε συνθήκες πίεσης και άγχους. Η συναισθηματική νοημοσύνη και η ψυχική ανθεκτικότητα συνδέονται άμεσα, καθώς επικεντρώνονται στις εσωτερικές διαδικασίες του ατόμου, όπως η επίγνωση των συναισθημάτων, η ευελιξία, η υπομονή.

Σε έρευνα του Ηλιόπουλου (2019), εξετάστηκε η σχέση ανάμεσα στο νευρωτισμό, τη συναισθηματική νοημοσύνη και την ψυχική ανθεκτικότητα. Βρέθηκε θετική σύνδεση ανάμεσα στην συναισθηματική νοημοσύνη και την ψυχική ανθεκτικότητα αλλά αρνητική με τον νευρωτισμό. Αυτό σημαίνει ότι τα άτομα με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη, που έχουν την ικανότητα να αναγνωρίζουν, να κατανοούν και να ρυθμίζουν τα συναισθήματά τους, μπορούν να προσαρμόζονται καλύτερα σε δύσκολες και απαιτητικές καταστάσεις. Ακόμη, η συναισθηματική νοημοσύνη βρέθηκε να έχει σημαντικό ρόλο στην εξήγηση της σχέσης μεταξύ νευρωτισμού και ψυχικής ανθεκτικότητας. Τα άτομα με χαμηλό νευρωτισμό τείνουν να έχουν υψηλότερη συναισθηματική νοημοσύνη, κάτι που τα βοηθά να είναι περισσότερο ψυχικά ανθεκτικά.

Επιπροσθέτως, οι Di Fabio και Saklofske (2018) μελέτησαν τη σχέση της ψυχικής ανθεκτικότητας με τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και την συναισθηματική νοημοσύνη σε Ιταλούς φοιτητές. Βρέθηκε ότι υπήρχε ισχυρή σχέση ανάμεσα στη συναισθηματική νοημοσύνη και τη ψυχική ανθεκτικότητα, καθώς τα άτομα που διαθέτουν υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη τείνουν να έχουν υψηλή

θετική αυτοαντίληψη, αυτοπεποίθηση και αυτοαποτελεσματικότητα. Επίσης, διαπιστώθηκε ότι η συναισθηματική νοημοσύνη μπορεί να αποτελέσει προβλεπτικό παράγοντα της ψυχικής ανθεκτικότητας και της ικανοποίησης από τη ζωή.

Στη πειραματική μελέτη των Waugh και συνεργατών (2011), οι συμμετέχοντες εκτέθηκαν σε συναισθηματικές εικόνες και αξιολογήθηκαν διάφοροι παράγοντες, όπως το αυτοαναφερόμενο συναίσθημα, η δραστηριότητα των μυών του προσώπου και οι αντιδράσεις τρόμου, επιβεβαιώνοντας τη συσχέτιση μεταξύ ανθεκτικότητας και θετικών συναισθημάτων. Συγκεκριμένα, τα ανθεκτικά άτομα δεν εκδηλώνουν άνευ όρων θετικά συναισθήματα, αλλά μπορούν να προσαρμόζουν τις συναισθηματικές τους αντιδράσεις ανάλογα με τις απαιτήσεις των καταστάσεων. Επομένως, επιβεβαιώνεται ότι η αυξημένη ανθεκτικότητα συνδέεται με αυξημένη συναισθηματική ευελιξία. Επίσης, τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι τα ψυχικά ανθεκτικά άτομα επικοινωνούν τα συναισθήματά τους μέσω των εκφράσεων του προσώπου τους. Αυτή η εξωτερίκευση συναισθημάτων ίσως λειτουργεί ως μηχανισμός να διατηρούν θετικές κοινωνικές σχέσεις, που τους προσφέρουν στήριξη σε αγχωτικές καταστάσεις.

Τέλος, στον τομέα της ειδικής εκπαίδευσης οι έρευνες είναι πολύ περιορισμένες. Στην έρευνα της Φλέγγα (2020) βρέθηκε στατιστικά σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στη συναισθηματική νοημοσύνη των Ελλήνων εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής και την ψυχική τους ανθεκτικότητα. Αυτό φανερώνει τον κρίσιμο ρόλο που διαδραματίζουν τα συναισθήματα στην ψυχοκοινωνική προσαρμογή και την ψυχική ανθεκτικότητα του ατόμου στις καθημερινές προκλήσεις. Για τον λόγο αυτό θεωρείται αναγκαία η περαιτέρω διερεύνηση των συναισθηματικών ικανοτήτων και της ψυχικής ανθεκτικότητας εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής στην Ελλάδα, σε ένα κόσμο με συνεχείς κοινωνικές και σχολικές μεταβολές.

## Κεφάλαιο 4<sup>ο</sup>: Βιβλιογραφική ανασκόπηση

### 4.1. Έρευνες σχετικά με την ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών

Η έννοια της ψυχικής ανθεκτικότητας έχει ερευνηθεί από πολλές πλευρές συνδυάζοντας διαφορετικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις. Σύμφωνα με τους Hascher et al., (2021), η κατανόηση της ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών απαιτεί την κατανόηση της ανθεκτικότητας γενικά. Εμπειρικές μελέτες έχουν δείξει μεταξύ άλλων ότι η ανθεκτικότητα και η ψυχική υγεία συνδέονται στενά, αναδεικνύοντας την αρνητική προγνωστική συσχέτιση της ανθεκτικότητας με τα συμπτώματα ψυχικής υγείας, όπως τη μοναξιά, τη κατάθλιψη, το άγχος και τον φόβο (Zhang et al., 2020).

Οι Zhang et al., (2020) στην έρευνά τους διερεύνησαν την επίδραση της ψυχικής ανθεκτικότητας στην ψυχική υγεία 681 εκπαιδευτικών ΕΑΕ πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη Κίνα. Χορηγήθηκαν στους εκπαιδευτικούς τρία διαφορετικά ερωτηματολόγια που αφορούσαν την διερεύνηση της ψυχικής ανθεκτικότητας, ποικίλες ψυχικές διαταραχές και εμπόδια και προβλήματα των ειδικών παιδαγωγών. Τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν ότι η ανθεκτικότητα, ως σταθερό χαρακτηριστικό της προσωπικότητας, σχετιζόταν αρνητικά με τα συμπτώματα ψυχικής υγείας επιδρώντας σημαντικά στην ψυχική υγεία. Επίσης, η ανθεκτικότητα αποτέλεσε σημαντικό προστατευτικό παράγοντα για την ατομική ψυχική υγεία με τους παράγοντες της αποδοχής, της ικανότητας οικοδόμησης σχέσεων, της προσωπικότητας και της αισιοδοξίας να κατέχουν καθοριστικό ρόλο στην ενίσχυση της ψυχικής υγείας των εκπαιδευτικών. Συνεπώς, για να βελτιωθεί η ψυχική υγεία των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής χρειάζεται, εκτός από την ανάπτυξη προγραμμάτων ενίσχυσης της ψυχικής ανθεκτικότητας, να μειωθούν τα εμπόδια που επηρεάζουν τις συνθήκες διδασκαλίας, εξασφαλίζοντας έτσι την διαρκή υποστήριξη και καθοδήγηση των εκπαιδευτικών απέναντι σε καθημερινές διδακτικές δυσκολίες.

Η έρευνα των Tenorio-Vilchez & Sucari (2021), η οποία πρόκειται για μια συστηματική βιβλιογραφική ανασκόπηση, εστιάζει στη ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών και τις στρατηγικές. Ως χαρακτηριστικά των ψυχικά ανθεκτικών εκπαιδευτικών βρέθηκαν το χιούμορ, η αυτοεκτίμηση, η ενδοσκόπηση, η αυτοπεποίθηση, η δημιουργικότητα, η αναζήτηση βοήθειας, η ικανότητα επίλυσης προβλημάτων, το ενδιαφέρον για την τεχνολογία, η αισιοδοξία, η ενσυναίσθηση και τα

κίνητρα. Όσον αφορά τις στρατηγικές ενίσχυσης της ψυχικής ανθεκτικότητας αναφέρουν ότι οι περισσότερες προέρχονται από ψυχολογικές, παιδαγωγικές και κοινωνιο-γλωσσικές προσεγγίσεις. Πιο συγκεκριμένα, στο πεδίο της Ψυχολογίας, αναφέρονται στρατηγικές για τη βελτίωση της διαχείρισης των συναισθημάτων, την δημιουργία καλών σχέσεων, την αυτοφροντίδα και την καλλιέργεια της αυτοεκτίμησης. Από το πεδίο της παιδαγωγικής ξεχωρίζουν στρατηγικές που αφορούν την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, την εξοικείωση με την τεχνολογία, τον αναστοχασμό και την προετοιμασία. Τέλος, ο κοινωνιο-γλωσσικός τομέας διαθέτει κοινωνικο-οικονομικό προσανατολισμό.

Η Whipple (2022) μελέτησε τη ψυχική ανθεκτικότητα 243 εκπαιδευτικών προσχολικής και δημοτικής εκπαίδευσης στις ΗΠΑ και εντόπισε ότι υπήρχε υψηλή συσχέτιση της ψυχικής ανθεκτικότητας με τους προστατευτικούς παράγοντες και τα έτη προϋπηρεσίας. Πιο αναλυτικά, οι καλές και υγιείς επαγγελματικές και οικογενειακές σχέσεις, η κοινωνική δικτύωση, η αυτενέργεια, ο αλτρουισμός και το χιούμορ επηρεάζουν θετικά την ψυχική ανθεκτικότητα. Ακόμη, στην έρευνα φάνηκε ότι η πλούσια επαγγελματική εμπειρία των εκπαιδευτικών συνέβαλε σε αυξημένα επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας. Η έρευνα των Gajdošová et al., (2022) εξέτασε την ψυχική ανθεκτικότητα και την ψυχική υγεία 1200 εκπαιδευτικών, 400 από κάθε μία από τρεις χώρες (Λετονία, Λιθουανία, Σλοβακία). Τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν ότι η ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών χαρακτηρίστηκε μέτρια έως υψηλή και συνδέθηκε θετικά με την ψυχική τους υγεία. Παρατηρήθηκε, μάλιστα, υψηλή συσχέτιση της ζωτικότητας με την ψυχική ανθεκτικότητα και κυρίως με την αισιοδοξία και την ενσυναίσθηση.

Οι Flores-Buils et al. (2022) σε έρευνα με 290 εκπαιδευτικούς προσχολικής και δημοτικής εκπαίδευσης στην Ισπανία, ανέδειξαν τη σημασία της ψυχικής ανθεκτικότητας τονίζοντας ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να εκπαιδεύονται για την ανάπτυξή τους, καθώς η ψυχική ανθεκτικότητα είναι μεταβαλλόμενη στο χρόνο. Επίσης, οι άνδρες εκπαιδευτικοί παρουσίασαν υψηλότερα επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας συγκριτικά με τις γυναίκες εκπαιδευτικούς, παρά το γεγονός ότι δεν υπήρξαν σημαντικές διαφορές με βάση τα κοινωνικά και δημογραφικά τους χαρακτηριστικά. Ένα ενδιαφέρον εύρημα είναι ότι οι εκπαιδευτικοί που εργάζονταν σε ιδιωτικά σχολεία εμφάνισαν υψηλότερα επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς των δημοσίων σχολείων, πιθανόν, λόγω της καλύτερης

πρόσβασης σε ακαδημαϊκούς και προσωπικούς πόρους, γεγονός που λειτουργεί ως προστατευτικός παράγοντας. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί της ειδικής αγωγής παρουσίασαν χαμηλότερα επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας, καθώς ενδέχεται να αντιμετωπίζουν αυξημένες και ποικίλες δυσκολίες στο επαγγελματικό τους περιβάλλον.

Στόχος της μελέτης των Wiegeroná et al., (2024) ήταν να συγκρίνει την ανθεκτικότητα 669 δασκάλων προσχολικής και πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Τσεχική Δημοκρατία, όπου οι 476 ήταν δάσκαλοι προσχολικής ηλικίας και οι 193 δάσκαλοι δημοτικού, καθώς και να διερευνήσει τη σχέση της ανθεκτικότητας με την ηλικία, το επίπεδο εκπαίδευσης και τη διδακτική εμπειρία. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι δάσκαλοι πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης παρουσίασαν στατιστικά υψηλότερη ανθεκτικότητα σε σύγκριση με τους δασκάλους προσχολικής εκπαίδευσης, που αποδίδεται όχι μόνο στην ηλικία και το επίπεδο εκπαίδευσης αλλά και στο γεγονός ότι οι δάσκαλοι δημοτικών σχολείων θεωρούνται ότι κατέχουν πιο σπουδαίο ρόλο στο εκπαιδευτικό σύστημα συγκριτικά με τους δασκάλους προσχολικής εκπαίδευσης. Επιπλέον, οι δάσκαλοι με υψηλότερο επίπεδο σπουδών είχαν μεγαλύτερη ανθεκτικότητα στη διάσταση της κατανόησης σε σχέση με τους δασκάλους που διέθεταν δευτεροβάθμια και ανώτερη επαγγελματική εκπαίδευση. Η στατιστική ανάλυση επιβεβαίωσε σαφείς διαφορές μεταξύ των ηλικιακών ομάδων, όπου οι πιο έμπειροι εκπαιδευτικοί άνω των 10 ετών διαχειρίζονταν καλύτερα τις καταστάσεις λόγω αποκτημένων εμπειριών σε σύγκριση με τους αρχάριους δασκάλους, με εμπειρία έως 3 έτη, που εμφάνισαν στατιστικά χαμηλότερη ανθεκτικότητα.

Τέλος, σε έρευνα των Karampas et al., (2016), μελετήθηκε η συμβολή της ψυχικής ανθεκτικότητας στην πρόβλεψη των ψυχοσωματικών συμπτωμάτων, η οποία ήταν στατιστικά σημαντική και αρνητική. Η ανθεκτικότητα φάνηκε να μπορεί να εξηγήσει μόνο το 12% της διακύμανσης των ψυχοσωματικών συμπτωμάτων. Επομένως, όσο μεγαλύτερη ψυχική ανθεκτικότητα, τόσο λιγότερα ψυχοσωματικά συμπτώματα. Ωστόσο, δεν εντοπίστηκαν έρευνες που να διερευνούν τα ψυχοσωματικά συμπτώματα ως προβλεπτικό παράγοντα της ψυχικής ανθεκτικότητας.

## 4.2. Έρευνες σχετικά με τα ψυχοσωματικά συμπτώματα των εκπαιδευτικών

Οι δάσκαλοι διαδραματίζουν ουσιαστικό ρόλο στο εκπαιδευτικό σύστημα και η γνώση σχετικά με την υγεία τους θα πρέπει να εξετάζεται και να λαμβάνεται υπόψη, προκειμένου να αποδίδουν στο επάγγελμά τους και να έχουν μια καλύτερη ποιότητα ζωής (de Souza et al., 2020). Η πανδημία του COVID-19 έχει προκαλέσει διάφορα ψυχοσωματικά προβλήματα στους εκπαιδευτικούς. Ακόμη και πριν από την πανδημία, επιβεβαιώθηκε ότι η διδασκαλία ήταν ένα από τα χειρότερα επαγγέλματα στον κόσμο λόγω της επιδείνωσης της ψυχικής και σωματικής υγείας, μειώνοντας σταδιακά την ποιότητα ζωής τους (Lizana & Lera, 2022).

Σύμφωνα με μελέτες, κατά τη διάρκεια της πανδημίας οι δάσκαλοι εμφάνισαν υψηλά ποσοστά μόνιμης στεναχώριας αλλά και ποσοστά σοβαρών συμπτωμάτων κατάθλιψης, όπου συσχετίστηκαν με τη διδασκαλία μαθητών με αναπηρία (Pohl, 2021). Οι δάσκαλοι με χαμηλή εκπαίδευση, πολλά έτη διδακτικής εμπειρίας και ελλιπή κοινωνική υποστήριξη παρουσίασαν υψηλά επίπεδα κατάθλιψης, ενώ επίσης φάνηκε ότι ένα φτωχό εργασιακό περιβάλλον μπορεί να οδηγήσει σε αυξημένο άγχος και κατάθλιψη (Agyarong et al., 2022). Επιπλέον, σε έρευνα με 313 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης έδειξε ότι όσοι εργάζονταν σε δημόσια σχολεία παρουσίασαν υψηλότερα ποσοστά κατάθλιψης (75%), άγχους (85%) και στρες (90%) από τους συνομηλίκους τους που εργάζονταν σε ιδιωτικά σχολεία. Ακόμη, υψηλότερα επίπεδα κατάθλιψης, άγχους και στρες ήταν μεταξύ των γυναικών και των ατόμων κάτω των 35 ετών. Τα ευρήματα αυτά υποδηλώνουν επιδείνωση της ψυχικής υγείας των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια της πανδημίας (Lizana & Lera, 2022).

Οι δάσκαλοι υποφέρουν συχνά από μυοσκελετικές κακώσεις καθώς και από ψυχολογικές καταστάσεις, επηρεάζοντας τη δουλειά τους και τους μαθητές που εξαρτώνται από αυτούς. Ο επιπολασμός του μυοσκελετικού πόνου στους δασκάλους ανέρχεται στο 50% και συνδέεται με τις εργασιακές απαιτήσεις κάτι που μπορεί να είναι καθοριστικός παράγοντας για αυτούς. Οι μυοσκελετικές διαταραχές επηρέασαν επίσης την ευημερία στην εργασία τους και συσχετίστηκαν με την κατάθλιψη. Στην περίπτωση των δασκάλων, ο υψηλός επιπολασμός των μυοσκελετικών διαταραχών ενδέχεται να οφείλεται λόγω της υπερβολικής εκτέλεσης δραστηριοτήτων στο πίνακα

που θέτει σε κίνδυνο τα άνω άκρα και τον κορμό και προκαλεί πόνο σε σωματικές περιοχές όπως ο λαιμός, ο ώμος και η μέση (de Souza et al., 2020).

Επιπλέον, παρατηρήθηκε ότι η κακή ποιότητα ύπνου των δασκάλων επηρέασε σε μεγάλο βαθμό τις καθημερινές δραστηριότητες, προκαλώντας μυοσκελετικούς πόνους και κόπωση. Ο δείκτης μάζας σώματος (ΔΜΣ) παρουσίασε μια σχέση με τον μυοσκελετικό πόνο και τη διαταραχή του ύπνου, καθώς η απόκλιση του ΔΜΣ από το φυσιολογικό εύρος μπορεί να συσχετιστεί με σωματικά προβλήματα. Βρέθηκε επίσης σημαντική συσχέτιση μεταξύ της κακής ποιότητας ύπνου και του πόνου στο στήθος, στη μέση, στα πόδια και τους αστραγάλους. Θα πρέπει να σημειωθεί ότι ο επιπολασμός του πόνου στις περιοχές του θώρακα, του καρπού, της μέσης, του γόνατος και του ποδιού ήταν αυξημένος, πάνω από 75% σε εκπαιδευτικούς με κακή ποιότητα ύπνου (de Souza et al., 2020).

Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης φάνηκε ότι είχαν μεγαλύτερες δυσκολίες στη συγκέντρωσή τους μετά το κλείσιμο των σχολείων λόγω του Covid-19, που πιθανό να οφείλεται στις αυξημένες απαιτήσεις της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης με τη διαχείριση των μαθητών και την προσαρμογή της διδασκαλίας σε ψηφιακό περιβάλλον. Όσον αφορά την αϋπνία/εφιάλτες, υπήρξε μεγάλος αριθμός γυναικών που δήλωσε ότι είχαν επιδεινωθεί. Θεωρείται ότι η αιτία για την αϋπνία και τους εφιάλτες ήταν το ψυχολογικό στρες που βίωναν οι γυναίκες παρά οι άντρες. Όσον αφορά την όρθια ζάλη, το υψηλότερο ποσοστό αφορούσε εκπαιδευτικούς μέσης εκπαίδευσης και όχι τόσο δασκάλους. Επιπλέον, ανεξάρτητα από το φύλο και το είδος του σχολείου, περίπου το 10-20% των δασκάλων απάντησαν ότι υπήρξε επιδείνωση όσον αφορά τη σκέψη, τη συγκέντρωση και την αποδοτικότητα στην εργασία, ενώ ένα μικρό ποσοστό των δασκάλων απάντησε ότι είχε βελτιωθεί (Wakui et al., 2022).

Σε έρευνα των Ciquinato et al., (2021) συμμετείχαν 96 δάσκαλοι με ηλικία περίπου 38 και 57 ετών, εκ των οποίων οι 64 ήταν γυναίκες και οι 32 άνδρες. Από το συνολικό δείγμα, οι 22 ανέφεραν ότι είχαν ζάλη, όπου οι 17 ήταν γυναίκες και οι 7 είχαν εμβοές. Επιπλέον, 14 συμμετέχοντες δήλωσαν ότι είχαν κακή ποιότητα ύπνου, με 12 από αυτούς να ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα των 27 με 48 ετών. Τέλος, 16 συμμετέχοντες που ανέφεραν ότι δεν είχαν καλή ποιότητα ύπνου δήλωσαν ότι κοιμούνταν 6 ώρες τη νύχτα. Σε μια μελέτη των Hester et al., (2020), οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής ανέφεραν ανησυχίες με την υγεία τους, όπως υψηλή αρτηριακή πίεση,

αραιώση μαλλιών, αύξηση βάρους και στρες. Μάλιστα, μία συμμετέχουσα δήλωσε ότι, ύστερα από επτά έτη διδακτικής εμπειρίας, δεν είχε χρόνο για δραστηριότητες για τον εαυτό της αλλά ούτε και για προσωπικές σχέσεις, επηρεάζοντας αρνητικά την υγεία της, όπως προβλήματα με τον ύπνο και αύξηση βάρους.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της μελέτης (Letzel et al., 2020) κατά την περίοδο του Covid-19 ένα σημαντικό ποσοστό των εκπαιδευτικών ανέφερε αυξημένα επίπεδα νευρικότητας και εκνευρισμού κατά τη διάρκεια της κατ' οίκον διδασκαλίας. Ακόμη, το 47% των συμμετεχόντων που συμμετείχαν στον ψηφιακό τρόπο μάθησης δήλωσαν ότι αντιμετώπιζαν κάποια σωματική δυσφορία καθημερινά, όπως πονοκεφάλους, κούραση ματιών και πόνους στη πλάτη και τον αυχένα. Πέρα από σωματικά συμπτώματα, οι εκπαιδευτικοί αντιμετώπιζαν και προβλήματα ψυχικής υγείας, όπως άγχος, ανησυχία, χαμηλή διάθεση, απελπισία και μοναξιά λόγω του ξαφνικού κλεισίματος των σχολείων και της αναγκαιότητας να προσαρμοστούν σε νέες συνθήκες. Σε μελέτη των Coledam & da Silva (2020), οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να επηρεάζονται από μυοσκελετικούς πόνους, διαταραχές στη φωνή και την αναπνοή και υψηλό στρες, κάτι το οποίο θα μπορούσε να οδηγήσει σε αυξημένη χρήση φαρμάκων για τη θεραπεία αυτών των συμπτωμάτων υγείας.

Ακόμη, παράγοντες που σχετίζονται με προβληματικές συμπεριφορές των μαθητών, τις σχέσεις με συναδέλφους και τη διοίκηση του σχολείου, τη διδακτική εμπειρία, το φόρτο εργασίας, το επίπεδο σπουδών και την οικογενειακή κατάσταση μπορούν να οδηγήσουν τους εκπαιδευτικούς σε κρίσεις άγχους και να αυξήσουν την πρόθεσή τους να εγκαταλείψουν το επάγγελμα. Μάλιστα, οι δάσκαλοι μεγαλύτερης ηλικίας και εκείνοι που κατοικούσαν σε αστικές περιοχές φάνηκε ότι είχαν περισσότερες πιθανότητες να αναπτύξουν συμπτώματα άγχους (Ma et al., 2022).

### 4.3. Έρευνες σχετικά με την συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών

Σύμφωνα με τους Valente & Lourenço (2020), τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι το φύλο επηρεάζει την συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών, με τις γυναίκες να εμφανίζουν υψηλότερη συναισθηματική νοημοσύνη σε σχέση με τους άντρες. Επιπλέον, φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί με υψηλότερη ακαδημαϊκή κατάρτιση παρουσιάζουν και μεγαλύτερη συναισθηματική νοημοσύνη, ενώ βρέθηκε αρνητική συσχέτιση μεταξύ της διδακτικής εμπειρίας και της συναισθηματικής νοημοσύνης, δηλαδή όσο μεγαλύτερη διδακτική εμπειρία τόσο χαμηλότερη η συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών. Τέλος, εκπαιδευτικοί με υψηλότερη συναισθηματική νοημοσύνη υιοθετούν πιο συνεργατικές και θετικές μεθόδους επίλυσης συγκρούσεων, αποφεύγοντας αυταρχικές ή παθητικές προσεγγίσεις.

Η έρευνα των Skura & Grzegorzewska (2021) δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που έχουν πιο υψηλή κοινωνική επάρκεια και συναισθηματική νοημοσύνη αντιμετωπίζουν λιγότερες δυσκολίες στη διδασκαλία μαθητών με μέτρια ή σοβαρή νοητική αναπηρία και ψυχικές διαταραχές. Επομένως, είναι πιο ικανοί να ανταποκρίνονται σε κοινωνικές και συναισθηματικές προκλήσεις, ενισχύοντας ένα υποστηρικτικό περιβάλλον μάθησης. Σε άλλη έρευνα (Nwosu et al., 2022), αναφέρεται ότι οι εκπαιδευτικοί που διαθέτουν πιο υψηλά επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης έχουν και πιο θετική στάση απέναντι στη συνεκπαίδευση. Παρόλα αυτά, όσο πιο υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη έχουν οι εκπαιδευτικοί τόσο μεγαλύτερη είναι η ανησυχία τους για την συνεκπαίδευση. Αυτό μπορεί να θεωρηθεί παράδοξο καθώς οι εκπαιδευτικοί με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη αναμένεται να είναι πιο ικανοί να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις της συνεκπαίδευσης. Σε αντίθεση με προηγούμενα ευρήματα των Skura & Swiderska (2021, όπ. αναφ. στο Nwosu et al., 2022), οι εκπαιδευτικοί με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη ανέφεραν λιγότερες δυσκολίες στη διαχείριση μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Ακόμα, σε έρευνα των Iacolino et al. (2023) σχετικά με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που εκτίθενται σε παράγοντες κινδύνου (π.χ. έλλειψη ηλεκτρονικών υπολογιστών και κατάλληλου χώρου για διδασκαλία, ανάγκη προσαρμογής σε νέες διαδικτυακές μεθόδους διδασκαλίας) εμφανίζουν χαμηλότερα

επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης και μεταγνώσης. Από την άλλη, όσοι εκπαιδευτικοί διαθέτουν υψηλά επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης μπορούν να προστατευτούν από τους παράγοντες κινδύνου.

Οι Ying et al. (2025) στην έρευνα τους, αναφέρουν ότι οι αρχάριοι δάσκαλοι με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη μπορούν να αξιοποιούν θετικά συναισθήματα στην εργασία τους, προκειμένου να αυξήσουν την ικανοποίηση από τη ζωή τους. Όταν έρχονται αντιμέτωποι με αρνητικές καταστάσεις στο επάγγελμά τους, η ικανοποίηση από τη ζωή τους μπορεί να λειτουργήσει ως προστατευτικός παράγοντας, μειώνοντας την επίδραση των αρνητικών συναισθημάτων. Από την άλλη, οι αρχάριοι δάσκαλοι με χαμηλή συναισθηματική νοημοσύνη αδυνατούν να διαχειριστούν τα αρνητικά συναισθήματα στην εργασία τους, με αποτέλεσμα να επηρεάζουν αρνητικά τη μελλοντική τους ικανοποίηση από τη ζωή.

Η μελέτη των Pattiasina et al., (2024) επιβεβαιώνει την αποτελεσματικότητα της παρέμβασης, καθώς οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στο πρόγραμμα εκπαίδευσης για τη συναισθηματική νοημοσύνη παρουσίασαν σημαντική αύξηση των επιπέδων συναισθηματικής νοημοσύνης. Οι εκπαιδευτικοί που έλαβαν μέρος στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα μπόρεσαν να διαχειριστούν καλύτερα τα συναισθήματά τους και να αναπτύξουν πιο στενές και θετικές σχέσεις με τους μαθητές τους, αποφεύγοντας τις συγκρούσεις στο μαθησιακό περιβάλλον.

Σε έρευνα των Cihan & Dilekmen (2024), πραγματοποιήθηκε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα με επίκεντρο το SEL (Social and Emotional Learning) για την ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης. Οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί εμφάνισαν υψηλά επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης, καθώς κατανοούσαν καλύτερα τον εαυτό τους και τους άλλους, βελτίωσαν τον τρόπο διαχείρισης των συναισθημάτων τους, έμαθαν την σωστή χρήση της γλώσσας του σώματος και ανέπτυξαν την ικανότητα αποτελεσματικής ακρόασης. Επιπλέον, μέσω του προγράμματος συναισθηματικής νοημοσύνης βελτίωσαν την διδακτική τους ικανότητα και ενίσχυσαν την δημιουργική σκέψη τους και την ενεργή συμμετοχή τους. Επομένως, η έρευνα αυτή προτείνει την ενσωμάτωση της εκπαίδευσης συναισθηματικής νοημοσύνης στα εκπαιδευτικά προγράμματα σπουδών ως απαραίτητο βήμα για την προετοιμασία εκπαιδευτικών στις σύγχρονες απαιτήσεις.

Η μελέτη των Fu et al. (2021), έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη έχουν καλύτερη αυτοδιαχείριση λόγω των θετικών συναισθημάτων και μεγαλύτερη αφοσίωση και πάθος στη δουλειά τους. Υψηλά επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης βοηθούν επίσης στην ανθεκτικότητα και στη γενική ευημερία των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής αντιλαμβάνονται, ρυθμίζουν και εκφράζουν τα συναισθήματά τους κατάλληλα, συμβάλλοντας στη διαχείριση του άγχους και επομένως σε υψηλότερη ευημερία. Η υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη στους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής συμβάλλει, επίσης, και στην καλύτερη προετοιμασία τους για την αντιμετώπιση των αρνητικών συναισθημάτων και της δυσφορίας. Επίσης, στην έρευνα των Ainsworth & Oldfield (2019) που είχε σχέση με εκπαιδευτικούς, βρέθηκε ότι η συναισθηματική νοημοσύνη μπορεί να προβλέψει σημαντικά τη ψυχική ανθεκτικότητα και να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να διαχειριστούν τις προκλήσεις.

Σύμφωνα με την έρευνα των Wang et al. (2024), οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής που διαθέτουν υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη είναι πιο ικανοί να διαμορφώσουν ένα ισχυρό δίκτυο κοινωνικής υποστήριξης και έχουν μεγαλύτερη εργασιακή δέσμευση, βελτιώνοντας την επαγγελματική τους απόδοση. Επιπλέον, είναι πιο ανθεκτικοί απέναντι στο εργασιακό στρες κι έτσι δεν καταλήγουν σε επαγγελματική εξουθένωση.

## **Β΄ ΜΕΡΟΣ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ**

## Κεφάλαιο 5<sup>ο</sup>: Μεθοδολογία της Έρευνας

### 5.1. Σκοπός της έρευνας – Ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να εξετάσει και να μελετήσει τα επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας, ψυχοσωματικών συμπτωμάτων και συναισθηματικής νοημοσύνης των ειδικών παιδαγωγών, αλλά και τους παράγοντες που επηρεάζουν τη διαμόρφωσή τους. Συγκεκριμένα, εξετάζεται η επίδραση δημογραφικών και επαγγελματικών παραγόντων στις παραπάνω μεταβλητές, καθώς και οι μεταξύ τους σχέσεις. Αναλύεται, ακόμη, η πιθανή προβλεπτική ικανότητα της συναισθηματικής νοημοσύνης, των ψυχοσωματικών συμπτωμάτων και των δημογραφικών-επαγγελματικών παραγόντων στη ψυχική ανθεκτικότητα των ειδικών παιδαγωγών. Τέλος, εξετάζεται αν οι εκπαιδευτικοί ειδικής και γενικής αγωγής διαφοροποιούνται ως προς τους παραπάνω δείκτες, που ενδέχεται να σχετίζονται με τις ιδιαίτερες απαιτήσεις του επαγγέλματος των ειδικών παιδαγωγών.

Ειδικότερα επιχειρήθηκε να απαντηθούν τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

- 1) Ποιο είναι το επίπεδο ψυχικής ανθεκτικότητας των ειδικών παιδαγωγών και πώς επιδρούν οι δημογραφικοί και επαγγελματικοί παράγοντες στη διαμόρφωσή της;
- 2) Ποιο είναι το επίπεδο ψυχοσωματικών συμπτωμάτων των ειδικών παιδαγωγών και πώς επιδρούν οι δημογραφικοί και επαγγελματικοί παράγοντες στη διαμόρφωσή της;
- 3) Ποιο είναι το επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης των ειδικών παιδαγωγών και πώς επιδρούν οι δημογραφικοί και επαγγελματικοί παράγοντες στη διαμόρφωσή της;
- 4) Κατά πόσο η ψυχική ανθεκτικότητα των ειδικών παιδαγωγών σχετίζεται με τα ψυχοσωματικά συμπτώματα και τη συναισθηματική νοημοσύνη;
- 5) Υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στη συναισθηματική νοημοσύνη των ειδικών παιδαγωγών και τα ψυχοσωματικά συμπτώματα;
- 6) Μπορούν η συναισθηματική νοημοσύνη, τα ψυχοσωματικά συμπτώματα και οι δημογραφικοί-επαγγελματικοί παράγοντες να προβλέψουν την ψυχική ανθεκτικότητα των ειδικών παιδαγωγών;

- 7) Υπάρχει σημαντική διαφορά στη ψυχική ανθεκτικότητα, τη συναισθηματική νοημοσύνη και τα ψυχοσωματικά συμπτώματα μεταξύ των ειδικών παιδαγωγών και των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής;

## 5.2. Εργαλεία συλλογής ερευνητικών δεδομένων

Για τους σκοπούς της παρούσας μελέτης δημιουργήθηκε ερωτηματολόγιο, στο οποίο στην αρχή παρατίθενται χρήσιμες πληροφορίες και δίνονται τα στοιχεία επικοινωνίας (βλ. Παράρτημα Ι). Οι ερευνητές επιλέγουν πολύ συχνά το ερωτηματολόγιο για να διεξάγουν ποσοτικές μελέτες, διότι πρόκειται για ένα άμεσο και οικονομικό εργαλείο και μπορεί να διαμοιραστεί ηλεκτρονικά με ευκολία σε μεγάλο αριθμό δείγματος. Η χρήση του ερωτηματολογίου αποσκοπεί στη συλλογή στοιχείων για τις γνώσεις, στάσεις και αντιλήψεις των ατόμων που συμμετέχουν σε μια έρευνα (Creswell, 2016).

Στην αρχή του ερωτηματολογίου υπήρχε ένα προεισαγωγικό σημείωμα όπου αναφερόταν ο σκοπός της έρευνας καθώς και το πλαίσιο διεξαγωγής της. Τονίστηκε η διασφάλιση του απορρήτου των δεδομένων και ο εθελοντικός χαρακτήρας της συμμετοχής.

Στη παρούσα μελέτη το ερωτηματολόγιο που αξιοποιήθηκε περιλαμβάνει τέσσερα μέρη, που αναφέρονται αναλυτικά παρακάτω.

### 5.2.1. Ερωτηματολόγιο Δημογραφικών Στοιχείων

Αρχικά δόθηκε στους συμμετέχοντες ένα αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο δημογραφικών στοιχείων, με σκοπό να προσδιοριστούν τα ατομικά χαρακτηριστικά του δείγματος. Το ερωτηματολόγιο αυτό απευθυνόταν στους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της ειδικής και γενικής αγωγής και περιλάμβανε συνολικά 17 ερωτήσεις που αφορούσαν προσωπικές πληροφορίες.

### 5.2.2. Ψυχομετρικά Εργαλεία

#### 5.2.2.1. The Connor-Davidson Resilience Scale [CD-RISK-25]

Η Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISK) σχεδιάστηκε από τους Connor και Davidson (2003) ως μια κλίμακα αυτοαξιολόγησης προκειμένου να συμβάλλει στον ποσοτικό προσδιορισμό της ανθεκτικότητας και ως κλινικό μέτρο για να αξιολογήσει

κατά πόσο τα άτομα ανταποκρίνονται στη θεραπεία του άγχους, της κατάθλιψης και του στρες. Για την κατασκευή της κλίμακας οι συγγραφείς βασίστηκαν στην άποψη ότι η ψυχική ανθεκτικότητα είναι ένα προσωπικό χαρακτηριστικό που αντανακλά την ικανότητα του ατόμου να αντιμετωπίζει το άγχος.

Η κλίμακα Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISK) αποτελείται από 25 προτάσεις αναφοράς, οι οποίες απαντώνται μέσω μιας κλίμακας τύπου Likert πέντε διαβαθμίσεων από το 0 (= καθόλου αληθές) έως το 4 (= σχεδόν πάντα αληθές). Οι συμμετέχοντες καλούνται να σκεφτούν και να απαντήσουν στις ερωτήσεις με βάση το πώς έχουν αισθανθεί κατά την διάρκεια του τελευταίου μήνα. Η κλίμακα αυτή αξιολογεί πέντε διαστάσεις: α) τις προσωπικές ικανότητες, τις υψηλές προσδοκίες και την επιμονή, β) την εμπιστοσύνη στο προσωπικό ένστικτο, την ανοχή των αρνητικών συναισθημάτων και την ενδυνάμωση από τις στρεσογόνες επιδράσεις, γ) τη θετική αποδοχή της αλλαγής και τις ασφαλείς σχέσεις, δ) τον έλεγχο και ε) τις επιρροές πνευματικού χαρακτήρα. Η κλίμακα μεταφράστηκε στα ελληνικά με τη μέθοδο της αντίστροφης ανεξάρτητης μετάφρασης. Η δοκιμασία της κλίμακας τόσο σε γενικό πληθυσμό όσο και σε κλινικά δείγματα έδειξε καλή εσωτερική συνέπεια (Cronbach's  $\alpha$  0,89), καθώς και καλή αξιοπιστία επαναληπτικών μετρήσεων (συντελεστής ενδοσυσχέτισης 0,87).

Στη παρούσα μελέτη τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την κλίμακα Connor-Davidson έδειξαν ότι ο δείκτης Cronbach's Alpha ήταν 0.922, υψηλότερος από το όριο του 0.7 που θεωρείται ως το ελάχιστο αποδεκτό επίπεδο αξιοπιστίας. Ο δείκτης, επομένως, υποδεικνύει εξαιρετική εσωτερική συνέπεια και η κλίμακα είναι αξιόπιστη για τη μέτρηση της ψυχικής ανθεκτικότητας.

#### *5.2.2.2. Battery for health and illness [BHI]*

Το 1966, αναπτύχθηκε η κλίμακα Battery for health and illness – BHI από τους Bruns και Disorbio προκειμένου να διερευνήσει την εμφάνιση και την ένταση των σωματικών συμπτωμάτων και προβλημάτων σε νεαρά άτομα. Πρόκειται για μία κλίμακα αυτοαναφοράς και αποτελείται από 64 συνηθισμένα ψυχοσωματικά συμπτώματα και οι ερωτηθέντες καλούνται να απαντήσουν αν κάποιο από αυτά μετά την εμφάνιση του αποτέλεσε πρόβλημα στην καθημερινότητα τους κατά τη διάρκεια των τελευταίων 3 μηνών. Ο δείκτης της έντασης ψυχοσωματικής συμπτωματολογίας προέκυψε από το

άθροισμα των βαθμών ανάλογα με το αν κάθε σύμπτωμα αποτέλεσε πρόβλημα για τον ερωτώμενο (Bruns & Disorbio, 2003, 2014).

Η βαθμολόγηση γίνεται με βάση μια 4-βάθμια κλίμακα τύπου Likert για κάθε αναφερόμενο ψυχοσωματικό σύμπτωμα, με τις απαντήσεις να βαθμολογούνται μεταξύ 0 «δεν αποτέλεσε πρόβλημα» και 3 «ήταν μεγάλο πρόβλημα». Με βάση τις απαντήσεις του ερωτώμενου για κάθε ψυχοσωματικό σύμπτωμα υπολογίζεται ο Δείκτης Έντασης Ψυχοσωματικής Συμπτωματολογίας, ως άθροισμα των βαθμών που αντιστοιχούν στα συμπτώματα. Από τον δείκτη εσωτερικής συνέπειας προκύπτει ότι η αξιοπιστία βρίσκεται σε ικανοποιητικά επίπεδα (Cronbach's  $\alpha=0,96$ ). (Bruns & Disorbio, 2003, 2014).

Στη παρούσα μελέτη τα αποτελέσματα από την κλίμακα BHI-64 έδειξαν ότι ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach's Alpha ανήλθε στο 0.974, τιμή υψηλότερη από το όριο του 0.7, δηλαδή το ελάχιστο αποδεκτό επίπεδο αξιοπιστίας. Αυτό σημαίνει ότι η κλίμακα υποδεικνύει εξαιρετική εσωτερική συνέπεια, καθιστώντας τη κλίμακα ως ένα αξιόπιστο εργαλείο για τη μέτρηση των ψυχοσωματικών συμπτωμάτων.

#### *5.2.2.3. Wang & Law Emotional Intelligence Scale [WLEIS-16]*

Η Κλίμακα Συναισθηματικής Νοημοσύνης των Wang & Law (Wong & Law Emotional Intelligence Scale) σχεδιάστηκε για εργασιακά περιβάλλοντα με σκοπό να αξιολογεί την έκφραση και ρύθμιση των συναισθημάτων ενός ατόμου, την αναγνώριση των συναισθημάτων στους άλλους και τη χρήση των συναισθημάτων για την υποβοήθηση της απόδοσης. Η WLEIS, θεωρείται ένα από τα πιο ευρέως χρησιμοποιούμενα όργανα μέτρησης της συναισθηματικής νοημοσύνης στον κόσμο (Wong & Law, 2002).

Περιλαμβάνει 16 ερωτήματα-δηλώσεις, τα οποία ταξινομούνται ανά τέσσερα σε τέσσερις υποκλίμακες-διαστάσεις. Το άτομο αναφέρει το κατά πόσον συμφωνεί ή διαφωνεί με την κάθε ερώτηση-δήλωση. Οι απαντήσεις δίνονται με τη βοήθεια μιας 7-βάθμιας κλίμακας τύπου Likert, η οποία κυμαίνεται από το 1 («Διαφωνώ απόλυτα») έως το 7 («Συμφωνώ απόλυτα»). Οι υποκλίμακες της WLEIS που αξιολογούν τις τέσσερις διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης είναι: α) η αντίληψη των συναισθημάτων του εαυτού, β) η αντίληψη των συναισθημάτων του άλλου, γ) η χρήση των συναισθημάτων και δ) η ρύθμιση των συναισθημάτων (Wong & Law, 2002).

Η βαθμολογία σε κάθε επιμέρους διάσταση της WLEIS, προκύπτει από το μέσο όρο των απαντήσεων στις ερωτήσεις που συγκροτούν τη συγκεκριμένη υποκλίμακα.

Αναγνωρίζεται η αξιοπιστία και η εγκυρότητα της κλίμακας αυτής από την επιστημονική κοινότητα διότι μπορεί να προβλέψει καλύτερα εξωτερικές μεταβλητές σε σχέση με άλλα αντίστοιχα εργαλεία μέτρησης της συναισθηματικής νοημοσύνης. Η WLEIS έχει δοκιμαστεί και σε διαφορετικές χώρες και για διαφορετικές δημογραφικές ομάδες. Ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach's Alpha της ελληνικής έκδοσης της κλίμακας διαμορφώνεται σε 0.90 (Wong & Law, 2002).

Στη παρούσα μελέτη τα αποτελέσματα που βρέθηκαν από την κλίμακα WLEIS έδειξαν ότι ο δείκτης Cronbach's Alpha ήταν 0.908, που υποδεικνύει πολύ καλή εσωτερική συνέπεια και η τιμή αυτή είναι πάνω από το αποδεκτό όριο του 0.70. Επιπλέον, οι διορθωμένοι συντελεστές συσχέτισης στοιχείου-σκορ κυμαίνονται από 0.456 έως 0.824, δείχνοντας καλή σύνδεση μεταξύ των στοιχείων. Μάλιστα, η αξιοπιστία παραμένει υψηλή ακόμη και αν αφαιρεθεί κάποιο στοιχείο. Επομένως, η κλίμακα αποτελεί ένα αξιόπιστο εργαλείο για τη μέτρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης.

### 5.3. Συλλογή δεδομένων

Η διαδικασία συλλογής δεδομένων πραγματοποιήθηκε από τον Σεπτέμβριο του 2024 έως και τον Δεκέμβριο του 2024. Διανεμήθηκαν ερωτηματολόγια τόσο σε εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής όσο και σε εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην πόλη των Ιωαννίνων και μέσω ηλεκτρονικής φόρμας, όπου η συλλογή δεδομένων διατυπώθηκε με βάση το εύρος πληθυσμού της περιοχής στην οποία εργάζεται ο κάθε εκπαιδευτικός. Οι εκπαιδευτικοί που κλήθηκαν να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο συγκεντρώθηκαν με την δειγματοληψία ευκολίας, ενώ η ηλεκτρονική διανομή ενδεχομένως οδήγησε και σε δειγματοληψία χιονοστιβάδας, καθώς το ερωτηματολόγιο προωθήθηκε και σε άλλα άτομα. Για την διαζώσης προσέγγιση των εκπαιδευτικών πραγματοποιήθηκε αρχικά τηλεφωνική επικοινωνία με την διεύθυνση των εκάστοτε σχολείων, προκειμένου να εξασφαλιστεί η δυνατότητα διανομής των ερωτηματολογίων. Ειδικότερα, ύστερα από συνεννόηση με τους εκπαιδευτικούς ενημερώθηκαν για τα προσωπικά στοιχεία της ερευνήτριας, την έρευνα και τον σκοπό της και αφού συναίνεσαν να συμμετάσχουν στην έρευνα, τούς δόθηκε ερωτηματολόγιο με προθεσμία συμπλήρωσης έως δύο εβδομάδες. Οι εκπαιδευτικοί διαβεβαιώθηκαν ότι η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου ήταν

ανώνυμη και πως τα αποτελέσματα θα χρησιμοποιούνταν αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς.

Η επιλογή του ερωτηματολογίου ήταν ατομικής συμπλήρωσης, καθώς οι συμμετέχοντες συμπλήρωναν τις ερωτήσεις μόνοι τους όποτε επιθυμούσαν, είτε σε έντυπη μορφή είτε ηλεκτρονικά, χωρίς άμεση παρέμβαση του ερευνητή. Το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει ερωτήσεις κλειστού τύπου, που επιτρέπουν την καλύτερη επεξεργασία των απαντήσεων των ερωτώμενων.

#### 5.4. Περιγραφή δείγματος

Στην παρούσα μελέτη συμμετείχαν συνολικά 120 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, από τους οποίους οι 90 ήταν δάσκαλοι ειδικής αγωγής (ΠΕ71) (22 άνδρες και 68 γυναίκες) και οι 30 ήταν δάσκαλοι γενικής αγωγής (ΠΕ70) (6 άνδρες και 24 γυναίκες). Όσον αφορά στην ηλικία, στους 120 εκπαιδευτικούς, οι περισσότερες απαντήσεις συγκεντρώνονται στις ηλικιακές ομάδες 27-35 (34 άτομα, 28.3%) και 46-60 (36 άτομα, 30.0%). Σχετικά με τους δασκάλους ΠΕ71, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων (66.7%) ανήκει στην ηλικιακή ομάδα 27 - 45 ετών, ενώ η μεγαλύτερη ηλικιακή κατηγορία είναι 27 - 35 ετών, όπου καταγράφεται το μεγαλύτερο ποσοστό (37.8%). Αναφορικά με τους δασκάλους ΠΕ70, το 70% των συμμετεχόντων είναι ηλικίας 46 - 60 ετών καταγράφοντας το υψηλότερο ποσοστό. Οι νεότερες ηλικιακές ομάδες (< 26 και 27 - 45) έχουν μικρότερη παρουσία στο δείγμα.

**Πίνακας 2. Ηλικία εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής**

| Ηλικία εκπαιδευτικών   |                    |   | < 26  | 27-35 | 36-45 | 46-60 | > 60 | Σύνολο |
|------------------------|--------------------|---|-------|-------|-------|-------|------|--------|
| Κατηγορία<br>πληθυσμού | Συνολικός<br>πληθ. | N | 18    | 34    | 30    | 36    | 2    | 120    |
|                        |                    | % | 15.0% | 28.3% | 25.0% | 30.0% | 1.7% | 100%   |
|                        | ΠΕ71               | N | 14    | 34    | 26    | 15    | 1    | 90     |
|                        |                    | % | 15.6% | 37.8% | 28.9  | 16.7% | 1.1% | 100%   |
|                        | ΠΕ70               | N | 4     | -     | 4     | 21    | 1    | 30     |
|                        |                    | % | 13.3% | -     | 13.3% | 70.0% | 3.3% | 100%   |

Ως προς την οικογενειακή τους κατάσταση, από τους 120 εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα, οι 36 είναι άγαμοι σε σχέση (30.0%), οι 13 είναι άγαμοι χωρίς σχέση (10.8%), οι 65 είναι έγγαμοι (54.2%), ενώ οι 6 είναι διαζευγμένοι (5.0%). Ειδικότερα, από τους/τις δασκάλους/ες ΠΕ71, οι 33 είναι άγαμοι-ες σε σχέση, (36.7%),

οι 11 είναι άγαμοι-ες χωρίς σχέση (12.2%), οι 43 είναι έγγαμοι-ες (47.8%) και οι 3 είναι διαζευγμένοι-ες (3.3%). Από τους/τις δασκάλους/ες ΠΕ70, μόνο 3 (10.0%) και 2 (6.7%) είναι άγαμοι-ες σε σχέση και χωρίς σχέση αντίστοιχα, οι 22 είναι έγγαμοι-ες (73.3%) και οι 3 είναι διαζευγμένοι-ες (10.0%).

**Πίνακας 3. Οικογενειακή κατάσταση εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής**

| Οικογενειακή κατάσταση |                 |   | Άγαμος-η σε σχέση | Άγαμος-η χωρίς σχέση | Έγγαμος-η | Διαζευγμένος-η | Σύνολο |
|------------------------|-----------------|---|-------------------|----------------------|-----------|----------------|--------|
| Κατηγορία πληθυσμού    | Συνολικός πληθ. | N | 36                | 13                   | 65        | 6              | 120    |
|                        |                 | % | 30.0%             | 10.8%                | 54.2%     | 5.0%           | 100%   |
|                        | ΠΕ71            | N | 33                | 11                   | 43        | 3              | 90     |
|                        |                 | % | 36.7%             | 12.2%                | 47.8%     | 3.3%           | 100%   |
|                        | ΠΕ70            | N | 3                 | 2                    | 22        | 3              | 30     |
|                        |                 | % | 10.0%             | 6.7%                 | 73.3%     | 10.0%          | 100%   |

Σχετικά με τον αριθμό των παιδιών, από τους 120 εκπαιδευτικούς, οι 56 δήλωσαν ότι δεν είχαν παιδιά (46.7%), ενώ τη δεύτερη μεγάλη κατηγορία αγγίζουν οι 34 εκπαιδευτικοί με 2 παιδιά (28.3%). Πιο συγκεκριμένα, οι δάσκαλοι/ες ΠΕ71 αποτελούν το υψηλότερο ποσοστό ατόμων χωρίς παιδιά (55.6%) συγκριτικά με τους ΠΕ70 (20.0%), 20 εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής έχουν 2 παιδιά (22.2%), ενώ μικρότερα ποσοστά έχουν 1 ή 3 παιδιά. Σχετικά με τους δασκάλους/ες ΠΕ70, οι 14 έχουν 2 παιδιά (46.7%), ενώ μόνο το 20.0% δεν έχει καθόλου παιδιά. Ακόμη, ελάχιστοι είναι οι εκπαιδευτικοί που έχουν 3 ή περισσότερα παιδιά (10.0%).

**Πίνακας 4. Αριθμός παιδιών εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής**

| Αριθμός παιδιών     |                 |   | 0     | 1     | 2     | 3    | 4    | Σύνολο |
|---------------------|-----------------|---|-------|-------|-------|------|------|--------|
| Κατηγορία πληθυσμού | Συνολικός πληθ. | N | 56    | 20    | 34    | 9    | 1    | 120    |
|                     |                 | % | 46.7% | 16.7% | 28.3% | 7.5% | 0.8% | 100%   |
|                     | ΠΕ71            | N | 50    | 13    | 20    | 7    | -    | 90     |
|                     |                 | % | 55.6% | 14.4% | 22.2% | 7.8% | -    | 100%   |
|                     | ΠΕ70            | N | 6     | 7     | 14    | 2    | 1    | 30     |
|                     |                 | % | 20.0% | 23.3% | 46.7% | 6.7% | 3.3% | 100%   |

Αναφορικά με τον τόπο διαμονής, από το σύνολο των 120 εκπαιδευτικών, οι 28 (23.4%) δήλωσαν ότι κατοικούν σε πόλεις με πληθυσμό κάτω από 15.000 και έως 50.000 κατοίκους. Η πλειοψηφία, 83 εκπαιδευτικοί (69.2%), διαμένει σε μεσαίου μεγέθους πόλεις, με πληθυσμό από 51.000 έως 150.000 κατοίκους. Σημαντικά μικρότερο είναι το ποσοστό των εκπαιδευτικών που ζουν σε μεγαλύτερες αστικές περιοχές, καθώς μόλις 7.5% (9 άτομα) κατοικούν σε πόλεις με 151.000 έως 800.000 κατοίκους ή με πληθυσμό πάνω από 800.000. Ωστόσο, αναλύοντας τα δεδομένα ανά ειδικότητα, παρατηρείται ότι οι εκπαιδευτικοί ΠΕ71 κατανέμονται ποικιλόμορφα, καθώς υπάρχουν άτομα που ζουν είτε σε μικρότερες είτε σε μεγαλύτερες πόλεις. Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί ΠΕ70 διαμένουν αποκλειστικά σε πόλεις με πληθυσμό 51.000 - 150.000 κατοίκους (100%).

**Πίνακας 5. Τόπος διαμονής εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής**

| Τόπος διαμονής                 |                        |   | Κάτω<br>από<br>15.000<br>κατοίκ<br>ους | 16.000<br>έως<br>50.000<br>κατοίκ<br>ους | 51.000<br>έως<br>150.000<br>κατοίκ<br>ους | 151.000<br>έως<br>800.000<br>κατοίκ<br>ους | Πάνω<br>από<br>800.000<br>κατοίκ<br>ους | Σύνολο |
|--------------------------------|------------------------|---|----------------------------------------|------------------------------------------|-------------------------------------------|--------------------------------------------|-----------------------------------------|--------|
| <b>Κατηγορία<br/>πληθυσμού</b> | Συνολι<br>κός<br>πληθ. | N | 14                                     | 14                                       | 83                                        | 2                                          | 7                                       | 120    |
|                                |                        | % | 11.7%                                  | 11.7%                                    | 69.2%                                     | 1.7%                                       | 5.8%                                    | 100%   |
|                                | ΠΕ71                   | N | 14                                     | 14                                       | 53                                        | 2                                          | 7                                       | 90     |
|                                |                        | % | 11.7%                                  | 11.7%                                    | 58.9%                                     | 2.2%                                       | 7.8                                     | 100%   |
|                                | ΠΕ70                   | N | -                                      | -                                        | 30                                        | -                                          | -                                       | 30     |
|                                |                        | % | -                                      | -                                        | 100%                                      | -                                          | -                                       | 100%   |

Σχετικά με το μορφωτικό τους επίπεδο, βρέθηκε ότι 28 εκπαιδευτικοί έχουν σεμινάριο (23.3%), 59 κατέχουν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών (49.2%), 6 κατέχουν διδακτορικό τίτλο σπουδών (5.0%), 13 εκπαιδευτικοί έχουν επιμορφωθεί σε μετεκπαίδευση/διδασκαλείο (10.8%), 8 κατέχουν βασικό πτυχίο στην ειδική αγωγή (6.7%), ενώ 6 δεν έχουν καμία επιμόρφωση (5.0%). Συγκεκριμένα, από τους/τις δασκάλους/ες της ειδικής αγωγής, 20 έχουν επιμόρφωση σε σεμινάριο (22.2%), 50 κατέχουν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών (55.6%), ενώ 6 διδακτορικό τίτλο σπουδών (6.7%), 6 έχουν κάνει μετεκπαίδευση/διδασκαλείο (6.7%) και τέλος 8 άτομα κατέχουν βασικό πτυχίο ειδικής αγωγής (8.9%). Από τους/τις δασκάλους/ες της γενικής αγωγής,

8 έχουν σεμινάριο (26.7%), 9 κατέχουν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών (30.0%), 7 έχουν επιμορφωθεί σε μετεκπαίδευση/διδασκαλείο (23.3%), ενώ 6 εκπαιδευτικοί δεν διαθέτουν καμία επιμόρφωση (20.0%).

**Πίνακας 6. Σπουδές στην Ειδική Αγωγή**

| Σπουδές στην Ε.Α.   |                 |   | Σεμινάριο | Μεταπτυχιακό | Διδακτορικό | Μετεκπαίδευση/Διδασκαλείο | Βασικό πτυχίο Ε.Α. | Καμία | Σύνολο |
|---------------------|-----------------|---|-----------|--------------|-------------|---------------------------|--------------------|-------|--------|
| Κατηγορία πληθυσμού | Συνολικός πληθ. | N | 28        | 59           | 6           | 13                        | 8                  | 6     | 120    |
|                     |                 | % | 23.3%     | 49.2%        | 5.0%        | 10.8%                     | 6.7%               | 5.0%  | 100%   |
|                     | ΠΕ71            | N | 20        | 50           | 6           | 6                         | 8                  | -     | 90     |
|                     |                 | % | 22.2%     | 55.6%        | 6.7%        | 6.7%                      | 8.9%               | -     | 100%   |
|                     | ΠΕ70            | N | 8         | 9            | -           | 7                         | -                  | 6     | 30     |
|                     |                 | % | 26.7%     | 30.0%        | -           | 23.3%                     | -                  | 20.0% | 100%   |

Σχετικά με την εργασιακή προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών στην ειδική αγωγή, οι 48 από τους συμμετέχοντες ανήκουν στην κατηγορία προϋπηρεσίας 0-5 έτη (40.0%) ενώ 33 άτομα (27.5%) διαθέτουν πάνω από 20 έτη εμπειρίας. Οι 19 από αυτούς έχουν 6-10 έτη προϋπηρεσία (15.8%), οι 12 διαθέτουν 11-15 έτη εργασιακής εμπειρίας (10.0%) και τέλος, μόνο 8 άτομα κατέχουν 16-20 έτη προϋπηρεσίας (6.7%). Όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς ΠΕ71, οι 43 έχουν 0-5 έτη προϋπηρεσίας (47.8%) και οι 19 έχουν 6-10 έτη (21.1%). Από τους 22, οι μισοί διαθέτουν 11-15 έτη εργασιακής εμπειρίας (12.2%) και οι άλλοι μισοί έχουν πάνω από 20 έτη προϋπηρεσίας (12.2%), ενώ μόνο 6 διαθέτουν 16-20 έτη προϋπηρεσίας (6.7%). Από τους εκπαιδευτικούς ΠΕ70, οι 22 αποτελούν την πλειοψηφία στην κατηγορία πάνω από 20 έτη προϋπηρεσίας (73.3%), ενώ οι υπόλοιπες κατηγορίες εργασιακής εμπειρίας συγκεντρώνουν μικρότερο αριθμό συμμετεχόντων. Επιπλέον, καμία συμμετοχή δεν καταγράφηκε στην κατηγορία 6-10 έτη προϋπηρεσίας.

**Πίνακας 7. Έτη εργασιακής προϋπηρεσίας στην Ειδική Αγωγή**

| Έτη εργασιακής προϋπηρεσίας στην Ε.Α. |                 |   | 0-5 έτη | 6-10 έτη | 11-15 έτη | 16-20 έτη | > 20 έτη | Σύνολο |
|---------------------------------------|-----------------|---|---------|----------|-----------|-----------|----------|--------|
| <b>Κατηγορία πληθυσμού</b>            | Συνολικός πληθ. | N | 48      | 19       | 12        | 8         | 33       | 120    |
|                                       |                 | % | 40.0%   | 15.8%    | 10.0%     | 6.7%      | 27.5 %   | 100%   |
|                                       | ΠΕ71            | N | 43      | 19       | 11        | 6         | 11       | 90     |
|                                       |                 | % | 47.8%   | 21.1%    | 12.2%     | 6.7%      | 12.2 %   | 100%   |
|                                       | ΠΕ70            | N | 5       | -        | 1         | 2         | 22       | 30     |
|                                       |                 | % | 16.7%   | -        | 3.3%      | 6.7%      | 73.3 %   | 100%   |

Όσον αφορά την επαγγελματική θέση των εκπαιδευτικών ΠΕ71 την παρούσα χρονική περίοδο, 25 από αυτούς εργάζονται ως παράλληλη στήριξη σε γενικό σχολείο (27.8%), ενώ μόνο 5 ως ιδιωτική παράλληλη στήριξη σε γενικό σχολείο (5.6%). Επιπλέον, 30 εκπαιδευτικοί κατέχουν επαγγελματική θέση σε τμήμα ένταξης σε γενικό σχολείο (33.3%) και οι άλλοι 30 εργάζονται σε ειδικό σχολείο (33.3%). Αντιθέτως, όλοι οι εκπαιδευτικοί ΠΕ70 (30 άτομα) εργάζονται αποκλειστικά σε σχολείο γενικής εκπαίδευσης.

**Πίνακας 8. Επαγγελματική θέση εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής**

| Επαγγελματική θέση         |      |   | Παράλληλη στήριξη | Ιδιωτική παράλληλη στήριξη | Τμήμα ένταξης | Ειδικό σχολείο | Γενικό σχολείο | Σύνολο |
|----------------------------|------|---|-------------------|----------------------------|---------------|----------------|----------------|--------|
| <b>Κατηγορία πληθυσμού</b> | ΠΕ71 | N | 25                | 5                          | 30            | 30             | -              | 90     |
|                            |      | % | 27.8%             | 5.6%                       | 33.3%         | 33.3%          | -              | 100%   |
|                            | ΠΕ70 | N | -                 | -                          | -             | -              | 30             | 30     |
|                            |      | % | -                 | -                          | -             | -              | 100%           | 100%   |

Σχετικά με την απόσταση του σπιτιού και του σχολείου εργασίας, από τους 120 εκπαιδευτικούς, οι 75 δήλωσαν ότι η απόσταση είναι λιγότερο από 5 χιλιόμετρα (62.5%), οι 34 απάντησαν 5-10 χιλιόμετρα (28.3%), ενώ μικρότερος αριθμός ατόμων δήλωσαν ότι η απόσταση είναι είτε 11-20 χιλιόμετρα (5.8%) είτε πάνω από 20

χιλιόμετρα (3.3%). Πιο συγκεκριμένα, για τους εκπαιδευτικούς ΠΕ71, οι 53, που αποτελούν και την πλειοψηφία, διαμένουν σε απόσταση μικρότερη από 5 χιλιόμετρα από το σχολείο τους (58.9%), ενώ ένας σημαντικός αριθμός ατόμων (27 άτομα, ποσοστό 30%) διανύει 5-10 χιλιόμετρα καθημερινά. Μικρός είναι ο αριθμός των εκπαιδευτικών που διανύουν μεγαλύτερες αποστάσεις, δηλαδή οι 7 κάνουν 11-20 χιλιόμετρα, ενώ μόνο 3 εργάζονται σε απόσταση πάνω από 20 χιλιόμετρα. Για τους εκπαιδευτικούς ΠΕ70, οι 22 διανύουν λιγότερα από 5 χιλιόμετρα (73.3%), οι 7 εργάζονται σε απόσταση 5-10 χιλιόμετρα (23.3%), ενώ μόλις ένας εκπαιδευτικός διανύει απόσταση πάνω από 20 χιλιόμετρα (3.3%).

**Πίνακας 9. Απόσταση μεταξύ σπιτιού και σχολείου**

| Απόσταση μεταξύ σπιτιού και σχολείου |                 |   | < 5<br>χιλ. | 5-10<br>χιλ. | 11-20<br>χιλ. | > 20<br>χιλ. | Σύνολο |
|--------------------------------------|-----------------|---|-------------|--------------|---------------|--------------|--------|
| Κατηγορία<br>πληθυσμού               | Συνολικός πληθ. | N | 75          | 34           | 7             | 4            | 120    |
|                                      |                 | % | 62.5%       | 28.3%        | 5.8%          | 3.3%         | 100%   |
|                                      | ΠΕ71            | N | 53          | 27           | 7             | 3            | 90     |
|                                      |                 | % | 58.9%       | 30.0%        | 7.8%          | 3.3%         | 100%   |
|                                      | ΠΕ70            | N | 22          | 7            | -             | 1            | 30     |
|                                      |                 | % | 73.3%       | 23.3%        | -             | 3.3%         | 100%   |

Όσον αφορά την υποστήριξη από τον κοινωνικό περίγυρο, από το σύνολο των 120 εκπαιδευτικών, οι 7 δήλωσαν ότι λαμβάνουν σπάνια υποστήριξη από τον κοινωνικό περίγυρο (5.8%), οι 36 δήλωσαν μερικές φορές (30.0%), οι 56, που αποτελούν και την πλειοψηφία, ανέφεραν ότι λαμβάνουν υποστήριξη συχνά από τους άλλους (46.7%) και τέλος, οι 21 δήλωσαν πολύ συχνά (17.5%). Πιο συγκεκριμένα, από την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών ΠΕ71, 49 σε αριθμό, δήλωσαν ότι έχουν υποστήριξη συχνά από τον κοινωνικό τους περίγυρο (54.4%), οι 24 δήλωσαν μερικές φορές (26.7%), ενώ μικρότερος αριθμός εκπαιδευτικών, 6 και 11 δήλωσαν σπάνια και πολύ συχνά αντίστοιχα (6.7% και 12.2%). Από του εκπαιδευτικούς ΠΕ70, μόνο ένα άτομο δήλωσε ότι λαμβάνει σπάνια υποστήριξη από το περιβάλλον του (3.3%), οι 12 ανέφεραν μερικές φορές (40.0%), οι 7 συχνά (23.3%) και τέλος, οι 10 δήλωσαν πολύ συχνά (33.3%).

**Πίνακας 10. Υποστήριξη από κοινωνικό περίγυρο**

| Υποστήριξη από κοινωνικό περίγυρο |                 |   | Σπάνια | Μερικές φορές | Συχνά | Πολύ συχνά | Σύνολο |
|-----------------------------------|-----------------|---|--------|---------------|-------|------------|--------|
| Κατηγορία πληθυσμού               | Συνολικός πληθ. | N | 7      | 36            | 56    | 21         | 120    |
|                                   |                 | % | 5.8%   | 30.0%         | 46.7% | 17.5%      | 100%   |
|                                   | ΠΕ71            | N | 6      | 24            | 49    | 11         | 90     |
|                                   |                 | % | 6.7%   | 26.7%         | 54.4% | 12.2%      | 100%   |
|                                   | ΠΕ70            | N | 1      | 12            | 7     | 10         | 30     |
|                                   |                 | % | 3.3%   | 40.0%         | 23.3% | 33.3%      | 100%   |

Σχετικά με την ερώτηση πόσο συχνά οι εκπαιδευτικοί νιώθουν ότι πετυχαίνουν τους επαγγελματικούς τους στόχους, από τους 120 εκπαιδευτικούς, οι 82 δήλωσαν ότι νιώθουν να τους πετυχαίνουν συχνά (68.3%), ενώ οι 24 απάντησαν μερικές φορές (20.0%) και οι 14 πολύ συχνά (11.7%). Από τους/τις δασκάλους/ες ΠΕ71, οι 20 δήλωσαν ότι επιτυγχάνουν τους επαγγελματικούς τους στόχους μερικές φορές (22.2%), οι 59, που ήταν και οι περισσότεροι, απάντησαν συχνά (65.6%) και τέλος, οι 11 δήλωσαν πολύ συχνά (12.2%). Από τους ΠΕ70, οι περισσότεροι, 23 σε αριθμό, δήλωσαν ότι αισθάνονται πως έχουν πετύχει τους επαγγελματικούς τους στόχους συχνά (76.7%), ενώ ελάχιστοι ήταν οι εκπαιδευτικοί, 4 και 3, που απάντησαν μερικές φορές και πολύ συχνά αντίστοιχα (13.3% και 10.0%).

**Πίνακας 11. Συχνότητα επίτευξης επαγγελματικών στόχων**

| Συχνότητα επίτευξης επαγγελματικών στόχων |                 |   | Μερικές φορές | Συχνά | Πολύ συχνά | Σύνολο |
|-------------------------------------------|-----------------|---|---------------|-------|------------|--------|
| Κατηγορία πληθυσμού                       | Συνολικός πληθ. | N | 24            | 82    | 14         | 120    |
|                                           |                 | % | 20.0%         | 68.3% | 11.7%      | 100%   |
|                                           | ΠΕ71            | N | 20            | 59    | 11         | 90     |
|                                           |                 | % | 22.2%         | 65.6% | 12.2%      | 100%   |
|                                           | ΠΕ70            | N | 4             | 23    | 3          | 30     |
|                                           |                 | % | 13.3%         | 76.7% | 10.0%      | 100%   |

Αναφορικά με την υποστήριξη από τη διοίκηση του σχολείου, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών είτε είναι πολύ ικανοποιημένοι (44 άτομα, ποσοστό 36.7%) είτε ικανοποιημένοι (52 άτομα, ποσοστό 43.3%). Επιπλέον, 6 εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι είναι δυσαρεστημένοι (5.0%) και 2 μόνο εκπαιδευτικοί είναι πολύ δυσαρεστημένοι (1.7%). Ουδέτερη στάση κράτησαν 16 εκπαιδευτικοί (13.3%). Ειδικότερα, σχετικά με τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, οι 30 δήλωσαν ότι είναι πολύ ικανοποιημένοι (33.3%) και οι 42 ικανοποιημένοι (46.7%) από την διοικητική υποστήριξη του σχολείου. Δυσανεμία παρατηρείται σε 7 εκπαιδευτικούς, όπου οι 6 δήλωσαν δυσαρεστημένοι (6.7%) και ένας μόνο δήλωσε πολύ δυσαρεστημένος (1.1%), ενώ 11 άτομα προτίμησαν ουδέτερη στάση (12.2%). Όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής, 14 από αυτούς δήλωσαν πως είναι πολύ ικανοποιημένοι (46.7%) και 10 ικανοποιημένοι (33.3%) με την υποστήριξη που λαμβάνουν από τη διοίκηση του σχολείου. Από αυτούς, 5 έδειξαν ουδέτερη στάση (16.7%), ενώ μόνο ένα άτομο δήλωσε ότι είναι πολύ δυσαρεστημένο (3.3%).

**Πίνακας 12. Υποστήριξη από τη διοίκηση του σχολείου**

| Υποστήριξη από τη διοίκηση του σχολείου |                 |   | Πολύ ικανοποιημένος/η | Ικανοποιημένος/η | Ούτε ικανοποιημένος/η, ούτε δυσαρεστημένος/η | Δυσανεστημένος/η | Πολύ δυσαρεστημένος/η | Σύνολο |
|-----------------------------------------|-----------------|---|-----------------------|------------------|----------------------------------------------|------------------|-----------------------|--------|
| <b>Κατηγορία πληθυσμού</b>              | Συνολικός πληθ. | N | 44                    | 52               | 16                                           | 6                | 2                     | 120    |
|                                         |                 | % | 36.7%                 | 43.3%            | 13.3%                                        | 5.0%             | 1.7%                  | 100%   |
|                                         | ΠΕ71            | N | 30                    | 42               | 11                                           | 6                | 1                     | 90     |
|                                         |                 | % | 33.3%                 | 46.7%            | 12.2%                                        | 6.7%             | 1.1%                  | 100%   |
|                                         | ΠΕ70            | N | 14                    | 10               | 5                                            | -                | 1                     | 30     |
|                                         |                 | % | 46.7%                 | 33.3%            | 16.7%                                        | -                | 3.3%                  | 100%   |

Σχετικά με τις τρέχουσες συνθήκες εργασίας, από το σύνολο των εκπαιδευτικών, οι 12 απάντησαν ότι είναι εξαιρετικές (10.0%), οι 36 και οι 34, που ήταν και οι περισσότεροι, δήλωσαν ότι είναι καλές και ικανοποιητικές αντίστοιχα (30.0% και 28.3%), οι 30 δήλωσαν ότι είναι μέτριες (25.0%), ενώ μόνο 8 απάντησαν ότι οι συνθήκες εργασίας είναι κακές (6.7%). Από τους εκπαιδευτικούς ΠΕ71, οι 32 απάντησαν ότι οι τρέχουσες συνθήκες εργασίας είναι καλές (35.6%), οι 24 απάντησαν ότι είναι ικανοποιητικές (26.7%) και οι 22 απάντησαν ότι είναι μέτριες (24.4%). Ελάχιστοι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι οι εργασιακές συνθήκες είναι εξαιρετικές (5 άτομα, ποσοστό 5.6%) και κακές (7 άτομα, ποσοστό 7.8%) Από τους εκπαιδευτικούς ΠΕ70, οι 10 απάντησαν ότι συνθήκες εργασίας είναι ικανοποιητικές (33.3%), οι 8 δήλωσαν ότι είναι μέτριες (26.7%) και οι 7 απάντησαν ότι είναι εξαιρετικές (23.3%). Ακόμη, 4 εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι είναι καλές (13.3%), ενώ μόνο ένας απάντησε ότι οι εργασιακές συνθήκες είναι κακές (3.3%).

**Πίνακας 13. Τρέχουσες συνθήκες εργασίας**

| Τρέχουσες συνθήκες εργασίας |                 |   | Εξαιρετικές | Καλές | Ικανοποιητικές | Μέτριες | Κακές | Σύνολο |
|-----------------------------|-----------------|---|-------------|-------|----------------|---------|-------|--------|
| <b>Κατηγορία πληθυσμού</b>  | Συνολικός πληθ. | N | 12          | 36    | 34             | 30      | 8     | 120    |
|                             |                 | % | 10.0%       | 30.0% | 28.3%          | 25.0%   | 6.7%  | 100%   |
|                             | ΠΕ71            | N | 5           | 32    | 24             | 22      | 7     | 90     |
|                             |                 | % | 5.6%        | 35.6% | 26.7%          | 24.4%   | 7.8%  | 100%   |
|                             | ΠΕ70            | N | 7           | 4     | 10             | 8       | 1     | 30     |
|                             |                 | % | 23.3%       | 13.3% | 33.3%          | 26.7%   | 3.3%  | 100%   |

Όσον αφορά τις στρατηγικές χαλάρωσης για την αντιμετώπιση του εργασιακού άγχους, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων απάντησε μερικές φορές την εβδομάδα (38 άτομα, ποσοστό 31.7%), 28 εκπαιδευτικοί απάντησαν σπάνια (23.3%), οι 26 χρησιμοποιούν στρατηγικές χαλάρωσης μερικές φορές το μήνα (21.7%), 15 άτομα απάντησαν καθημερινά (12.5%), ενώ 13 εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι δεν χρησιμοποιούν ποτέ στρατηγικές χαλάρωσης (10.8%). Πιο συγκεκριμένα, 27 εκπαιδευτικοί ΠΕ71 αξιοποιούν στρατηγικές χαλάρωσης μερικές φορές την εβδομάδα (30.0%) και 20 εκπαιδευτικοί μερικές φορές το μήνα (22.2%). Από τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, οι 14 χρησιμοποιούν καθημερινά στρατηγικές χαλάρωσης (15.6%), οι 21 χρησιμοποιούν σπάνια (23.3%), ενώ 8 άτομα δήλωσαν ότι δεν χρησιμοποιούν ποτέ

(8.9%). Από τους εκπαιδευτικούς ΠΕ70, οι 11 απάντησαν πως χρησιμοποιούν στρατηγικές χαλάρωσης μερικές φορές την εβδομάδα (36.7%), οι 6 απάντησαν μερικές φορές το μήνα (20.0%), οι 7 δήλωσαν σπάνια (23.3%), ενώ 5 άτομα δεν καταφεύγουν ποτέ σε στρατηγικές χαλάρωσης (16.7%) και μόνο ένα άτομο χρησιμοποιεί καθημερινά (3.3%).

**Πίνακας 14. Στρατηγικές χαλάρωσης**

| Στρατηγικές χαλάρωσης |                 |   | Καθημερινά | Μερικές φορές την εβδομάδα | Μερικές φορές το μήνα | Σπάνια | Ποτέ  | Σύνολο |
|-----------------------|-----------------|---|------------|----------------------------|-----------------------|--------|-------|--------|
| Κατηγορία πληθυσμού   | Συνολικός πληθ. | N | 15         | 38                         | 26                    | 28     | 13    | 120    |
|                       |                 | % | 12.5%      | 31.7%                      | 21.7%                 | 23.3%  | 10.8% | 100%   |
|                       | ΠΕ71            | N | 14         | 27                         | 20                    | 21     | 8     | 90     |
|                       |                 | % | 15.6%      | 30.0%                      | 22.2%                 | 23.3%  | 8.9%  | 100%   |
|                       | ΠΕ70            | N | 1          | 11                         | 6                     | 7      | 5     | 30     |
|                       |                 | % | 3.3%       | 36.7%                      | 20.0%                 | 23.3%  | 16.7% | 100%   |

Αναφορικά με την διατήρηση ισορροπίας ανάμεσα στην εργασία και την προσωπική ζωή, από το σύνολο των εκπαιδευτικών οι 58 απάντησαν ότι είναι μέτρια εύκολο να διατηρήσουν μια ισορροπία (48.3%) και οι 44 απάντησαν ότι είναι πολύ εύκολο (36.7%). Μικρός αριθμός συμμετεχόντων απάντησε ότι δεν είναι καθόλου εύκολο (5 άτομα, ποσοστό 4.2%) και λίγο εύκολο (9 άτομα, ποσοστό 7.5%), ενώ υπήρξαν και 4 άτομα που δήλωσαν ότι είναι πάρα πολύ εύκολο να διατηρήσουν ισορροπία (3.3%). Πιο συγκεκριμένα για τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, οι περισσότεροι δήλωσαν πως είτε είναι μέτρια εύκολο (42 άτομα, 46.7%) είτε πολύ εύκολο (36 άτομα, 40.0%) να ισορροπήσουν ανάμεσα στην εργασία και την προσωπική τους ζωή. Από αυτούς, 4 εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι δεν είναι καθόλου εύκολο (4.4%), 6 ότι είναι λίγο εύκολο (6.7%), ενώ μόνο 2 δήλωσαν ότι είναι πάρα πολύ εύκολο να διατηρήσουν μια ισορροπία (2.2%). Όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής, η πλειοψηφία, δηλαδή 16 άτομα, δήλωσαν ότι είναι μέτρια εύκολο να διατηρήσουν ισορροπία μεταξύ εργασίας και προσωπικής ζωής (53.3%), ακολουθώντας 8 εκπαιδευτικοί να δηλώνουν ότι είναι πολύ εύκολο (26.7%). Από τους 30 εκπαιδευτικούς, 2 δήλωσαν ότι είναι πάρα πολύ εύκολο (6.7%), 3 ότι είναι λίγο

εύκολο (10.0%), ενώ μόνο ένας απάντησε ότι δεν είναι καθόλου εύκολο να διατηρήσει ισορροπία ανάμεσα στην εργασία και την προσωπική ζωή (3.3%).

**Πίνακας 15. Βαθμός ευκολίας στη διατήρηση ισορροπίας μεταξύ εργασίας και προσωπικής ζωής**

| Διατήρηση ισορροπίας<br>μεταξύ εργασίας και<br>προσωπικής ζωής |                    |   | Καθόλου<br>εύκολο | Λίγο<br>εύκολο | Μέτρια<br>εύκολο | Πολύ<br>εύκολο | Πάρα<br>πολύ<br>εύκολο | Σύνολο |
|----------------------------------------------------------------|--------------------|---|-------------------|----------------|------------------|----------------|------------------------|--------|
| <b>Κατηγορία<br/>πληθυσμού</b>                                 | Συνολικός<br>πληθ. | N | 5                 | 9              | 58               | 44             | 4                      | 120    |
|                                                                |                    | % | 4.2%              | 7.5%           | 48.3%            | 36.7%          | 3.3%                   | 100%   |
|                                                                | ΠΕ71               | N | 14                | 6              | 42               | 36             | 2                      | 90     |
|                                                                |                    | % | 4.4%              | 6.7%           | 46.7%            | 40.0%          | 2.2%                   | 100%   |
|                                                                | ΠΕ70               | N | 1                 | 3              | 16               | 8              | 2                      | 30     |
|                                                                |                    | % | 3.3%              | 10.0%          | 53.3%            | 26.7%          | 6.7%                   | 100%   |

Σχετικά με την ικανοποίηση μισθού, από το σύνολο των 120 εκπαιδευτικών, οι 43 κράτησαν ουδέτερη στάση (35.8%), οι 38 δήλωσαν ότι είναι δυσαρεστημένοι (31.7%), ενώ 21 εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι είναι πολύ δυσαρεστημένοι (17.5%). Οι 15 δήλωσαν ότι είναι ικανοποιημένοι με τον μισθό τους (12.5%), ενώ μόνο 3 απάντησαν ότι είναι πολύ ικανοποιημένοι (2.5%). Από τους 90 εκπαιδευτικούς ΠΕ71, μόνο 3 απάντησαν ότι είναι πολύ ικανοποιημένοι (3.3%) και 12 απάντησαν ικανοποιημένοι (13.3%). Οι 39 δήλωσαν πως δεν είναι ούτε ικανοποιημένοι αλλά ούτε και δυσαρεστημένοι με τον μισθό τους (43.3%), ενώ οι 28 δήλωσαν ότι είναι δυσαρεστημένοι (31.1%) και οι 8 πολύ δυσαρεστημένοι (8.9%). Από τους 30 εκπαιδευτικούς ΠΕ70, 3 δήλωσαν ότι είναι ικανοποιημένοι (10.0%) και 4 κράτησαν ουδέτερη στάση (13.3%). Ακόμη, 10 εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι είναι δυσαρεστημένοι (33.3%) και 13 απάντησαν πως είναι πολύ δυσαρεστημένοι με τον μισθό τους σε σχέση με τις ανάγκες και τις υποχρεώσεις τους (43.3%).

**Πίνακας 16. Ικανοποίηση από το μισθό**

| Ικανοποίηση από το μισθό   |                 |   | Πολύ ικανοποιημένος/η | Ικανοποιημένος/η | Ούτε ικανοποιημένος/η, ούτε δυσαρεστημένος/η | Δυσαρεστημένος/η | Πολύ δυσαρεστημένος/η | Σύνολο |
|----------------------------|-----------------|---|-----------------------|------------------|----------------------------------------------|------------------|-----------------------|--------|
| <b>Κατηγορία πληθυσμού</b> | Συνολικός πληθ. | N | 3                     | 15               | 43                                           | 38               | 21                    | 120    |
|                            |                 | % | 2.5%                  | 12.5%            | 35.8%                                        | 31.7%            | 17.5%                 | 100%   |
|                            | ΠΕ71            | N | 3                     | 12               | 39                                           | 28               | 8                     | 90     |
|                            |                 | % | 3.3%                  | 13.3%            | 43.3%                                        | 31.1%            | 8.9%                  | 100%   |
|                            | ΠΕ70            | N | -                     | 3                | 4                                            | 10               | 13                    | 30     |
|                            |                 | % | -                     | 10.0%            | 13.3%                                        | 33.3%            | 43.3%                 | 100%   |

### 5.5. Στατιστική επεξεργασία δεδομένων

Για τη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων της έρευνας χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο IBM SPSS έκδοσης 29.0 (Statistical Package for Social Sciences – Στατιστικό πακέτο εφαρμογών για τις Κοινωνικές Επιστήμες). Τα κατηγορικά δεδομένα περιγράφηκαν μέσω συχνοτήτων και ποσοστών, ενώ οι συνεχείς μεταβλητές αναλύθηκαν με τη μέση τιμή και την τυπική απόκλιση.

Για τη σύγκριση των μέσων όρων μεταξύ δύο ομάδων σε σχέση με μια εξαρτημένη μεταβλητή, χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση διακύμανσης με έναν παράγοντα (One-Way ANOVA), προκειμένου να διερευνηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα. Για την εξέταση των σχέσεων μεταξύ συνεχών μεταβλητών εφαρμόστηκε ο δείκτης συσχέτισης Pearson  $r$ , ενώ η πολλαπλή γραμμική παλινδρόμηση χρησιμοποιήθηκε για την πρόβλεψη και ανάλυση συγκεκριμένων ερωτημάτων. Η αξιοπιστία των δεδομένων ελέγχθηκε μέσω του συντελεστή Cronbach's Alpha.

Αυτές οι στατιστικές μέθοδοι επιλέχθηκαν για να απαντήσουν στα ερευνητικά ερωτήματα, με έμφαση στη στατιστική σημαντικότητα ( $p < 0.05$ ), όπου μικρότερες τιμές  $p$  υποδηλώνουν ισχυρότερες συσχετίσεις ή διαφορές μεταξύ μεταβλητών.

## Κεφάλαιο 6<sup>ο</sup>: Παρουσίαση των αποτελεσμάτων

### 6.1. Αποτελέσματα

Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα, όπως προέκυψαν από τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν, προκειμένου να απαντηθούν τα βασικά ερωτήματα της παρούσας έρευνας. Ειδικότερα, τα παρακάτω αποτελέσματα επιχειρούν να εντοπίσουν το επίπεδο ψυχικής ανθεκτικότητας, ψυχοσωματικών συμπτωμάτων και συναισθηματικής νοημοσύνης των ειδικών παιδαγωγών, καθώς και τους παράγοντες που επιδρούν στη διαμόρφωσή τους. Μελετάται η συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών αυτών, προκειμένου να διερευνηθεί αν η ψυχική ανθεκτικότητα σχετίζεται με τη συναισθηματική νοημοσύνη και τα ψυχοσωματικά συμπτώματα, καθώς και αν η συναισθηματική νοημοσύνη σχετίζεται με τα ψυχοσωματικά συμπτώματα. Εν συνεχεία, διερευνάται εάν η συναισθηματική νοημοσύνη, τα ψυχοσωματικά συμπτώματα και οι δημογραφικοί-επαγγελματικοί παράγοντες μπορούν να λειτουργήσουν ως δείκτες πρόβλεψης για τη ψυχική ανθεκτικότητα και τέλος, εξετάζονται πιθανές διαφορές στις τρεις βασικές μεταβλητές μεταξύ εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής, με σκοπό να βρεθούν τυχόν διαφοροποιήσεις που ενδεχομένως να οφείλονται στις εξειδικευμένες απαιτήσεις του επαγγέλματος των ειδικών παιδαγωγών.

#### *6.1.1. Επίπεδο Ψυχικής Ανθεκτικότητας Ειδικών Παιδαγωγών και Δημογραφικοί Παράγοντες*

Οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής παρουσίασαν μέτρια προς υψηλά επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας, γεγονός που αποτυπώνεται στη δυνατότητά τους να προσαρμόζονται σε αλλαγές και να θέτουν και να επιτυγχάνουν στόχους. Συγκεκριμένα, η ικανότητα προσαρμογής τους φαίνεται να είναι ισχυρή, με μέσο όρο 3.00 (T.A. = 0.88), ενώ ταυτόχρονα φαίνεται πως οι περισσότεροι από τους συμμετέχοντες μπορούν να διαχειρίζονται αλλαγές και προκλήσεις ως ευκαιρίες στην επαγγελματική τους πορεία, με μέσο όρο 2.71 (SD = 0.83). Ακόμα, η διαχείριση δυσάρεστων συναισθημάτων παρουσιάζει μέσο όρο 2.46 (T.A. = 0.85), με αρκετά άτομα να έχουν ισχυρή ικανότητα ελέγχου των συναισθημάτων τους σε αγχώδεις καταστάσεις και μέσο όρο 2.41 (T.A. = 0.92). Εξίσου υψηλό είναι το επίπεδο δέσμευσης σε στόχους και προσπάθειας, με

ενδεικτικό παράδειγμα την ερώτηση «Κάνω την καλύτερη δυνατή προσπάθεια, ό,τι κι αν γίνει», όπου ο μέσος όρος είναι 3.37 (T.A. = 0.69), δείχνοντας μια σταθερή αίσθηση επιμονής και αυτοπεποίθησης.

Ωστόσο, υπάρχουν τομείς με μεγαλύτερη αβεβαιότητα, γεγονός που μπορεί να υποδηλώνει διαφορετικά επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας των ερωτηθέντων. Για παράδειγμα, στην ερώτηση με την αντίληψη του ρόλου της μοίρας και του Θεού, η μέση τιμή είναι 1.98 (T.A. = 1.25), δείχνοντας ότι κάποιοι συμμετέχοντες αποδίδουν εξωτερικούς παράγοντες στην ανθεκτικότητά τους, ενώ άλλοι θεωρούν την προσωπική προσπάθεια πιο σημαντική. Αντιστοίχως, η ικανότητα διαχείρισης της πίεσης παρουσιάζει μέσο όρο 2.41 (T.A. = 0.92), δείχνοντας ότι ενώ ένα σημαντικό ποσοστό εκπαιδευτικών διαχειρίζεται ικανοποιητικά το στρες, υπάρχει και ένα ποσοστό που ενδεχομένως αντιμετωπίζει προκλήσεις στο τομέα αυτό. Παρατηρείται ακόμα διαφοροποίηση αναφορικά με την αντίληψη ελέγχου της ζωής, με μέσο όρο 2.63 (T.A. = 0.81), με κάποιους εκπαιδευτικούς να νιώθουν περισσότερη αυτονομία από άλλους.

Η τυπική απόκλιση αποτελεί επίσης σημαντικό δείκτη, καθώς υπογραμμίζει την ομοιογένεια ή την ποικιλομορφία στις απαντήσεις. Σε ερωτήσεις που σχετίζονται με την αυτοπεποίθηση και την αυτοαποτελεσματικότητα, όπως «Κάνω τη καλύτερη δυνατή προσπάθεια ό,τι κι αν γίνει», η τυπική απόκλιση είναι 0.69, το οποίο δείχνει σχετική συμφωνία μεταξύ των συμμετεχόντων. Αντίθετα, σε ερωτήσεις φιλοσοφικού ή προσωπικού χαρακτήρα, όπως «Τα πράγματα συμβαίνουν για κάποιο λόγο», η τυπική απόκλιση είναι 1.13, γεγονός που υποδηλώνει ότι οι αντιλήψεις των συμμετεχόντων διαφέρουν σημαντικά.

Εκτός από την ανάλυση των απαντήσεων σε κάθε ερώτηση της κλίμακας CD-RISK, υπολογίστηκαν και οι μέσοι όροι των πέντε διαστάσεων της: Προσωπικές ικανότητες, υψηλές προσδοκίες και επιμονή, Εμπιστοσύνη στο προσωπικό ένστικτο, ανοχή αρνητικών συναισθημάτων και ενδυνάμωση από τις στρεσογόνες επιδράσεις, Θετική αποδοχή της αλλαγής και ασφαλείς σχέσεις, Έλεγχος και Επιρροές πνευματικού χαρακτήρα. Οι συμμετέχοντες κατέγραψαν υψηλότερη μέση τιμή στην υποκλίμακα «προσωπικές ικανότητες, υψηλές προσδοκίες και επιμονή» ( $M = 31.19$ ), ενώ χαμηλότερη μέση τιμή παρατηρήθηκε στην υποκλίμακα «επιρροές πνευματικού χαρακτήρα» ( $M = 4.92$ ). Ο συνολικός μέσος όρος των διαστάσεων της ψυχικής ανθεκτικότητας υπολογίστηκε σε 13.65, το οποίο σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί

παρουσιάζουν μέτρια προς υψηλά επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας. Οι αναλυτικές μέσες τιμές και οι τυπικές αποκλίσεις για κάθε ερώτηση καταγράφονται στον σχετικό πίνακα.

**Πίνακας 17. Στατιστική Περιγραφή Επιπέδου Ψυχικής Ανθεκτικότητας Ειδικών Παιδαγωγών**

| <b>Ερωτήσεις Κλίμακας Ανθεκτικότητας - CD-RISK-25 (Εύρος 1-5)</b>                                                      | <b>M.O.</b>  | <b>T.A.</b>  |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------|--------------|
| 22. Προηγούμενες επιτυχίες μου δίνουν αυτοπεποίθηση για καινούριες προκλήσεις.                                         | 3.08         | .697         |
| 27. Κάνω την καλύτερη δυνατή προσπάθεια, ό,τι κι αν γίνει                                                              | 3.37         | .696         |
| 28. Μπορώ να επιτυγχάνω τους στόχους μου.                                                                              | 2.94         | .708         |
| 29. Όταν τα πράγματα φαίνονται χωρίς ελπίδα, εγώ δεν παραιτούμαι.                                                      | 3.00         | .874         |
| 32. Προτιμώ να παίρνω το προβάδισμα στην επίλυση προβλημάτων                                                           | 2.35         | .927         |
| 33. Δεν αποθαρρύνομαι εύκολα από την αποτυχία.                                                                         | 2.40         | .980         |
| 34. Με θεωρώ δυνατό άτομο.                                                                                             | 2.94         | .784         |
| 35. Μπορώ να παίρνω μη δημοφιλείς ή δύσκολες αποφάσεις.                                                                | 2.52         | .837         |
| 40. Μου αρέσουν οι προκλήσεις.                                                                                         | 2.57         | .971         |
| 41. Εργάζομαι για να επιτυγχάνω τους στόχους μου.                                                                      | 3.13         | .823         |
| 42. Καμαρώνω για τις επιτεύξεις μου.                                                                                   | 2.84         | 1.08         |
| <b>Προσωπικές ικανότητες, υψηλές προσδοκίες και επιμονή</b>                                                            | <b>31.19</b> | <b>6.53</b>  |
| 24. Το να ανταπεξέρχομαι στο στρες μου δίνει δύναμη.                                                                   | 2.66         | .886         |
| 31. Όταν βρίσκομαι κάτω από πίεση, συγκεντρώνομαι και σκέφτομαι καθαρά.                                                | 2.41         | .922         |
| 36. Μπορώ να χειρίζομαι δυσάρεστα συναισθήματα.                                                                        | 2.46         | .850         |
| 37. Έχω ανάγκη να ακολουθώ την διαίσθησή μου.                                                                          | 2.52         | .902         |
| <b>Εμπιστοσύνη στο προσωπικό ένστικτο, ανοχή αρνητικών συναισθημάτων και ενδυνάμωση από τις στρεσογόνες επιδράσεις</b> | <b>10.07</b> | <b>2.55</b>  |
| 18. Μπορώ να προσαρμόζομαι στην αλλαγή.                                                                                | 3.00         | .886         |
| 19. Έχω στενές και ασφαλείς σχέσεις.                                                                                   | 3.04         | .701         |
| 21. Μπορώ να τα βγάλω πέρα με ό,τι μου προκύπτει.                                                                      | 2.47         | .752         |
| 23. Βλέπω την εύθυμη πλευρά των πραγμάτων.                                                                             | 2.71         | .837         |
| 26. Τα πράγματα συμβαίνουν για κάποιο λόγο.                                                                            | 2.62         | 1.13         |
| 30. Ξέρω πού να στραφώ για βοήθεια.                                                                                    | 2.84         | .923         |
| <b>Θετική αποδοχή της αλλαγής και ασφαλείς σχέσεις</b>                                                                 | <b>16.70</b> | <b>3.28</b>  |
| 25. Έχω την τάση να ανακάμπτω μετά από κάποια δοκιμασία ή ασθένεια.                                                    | 2.77         | .921         |
| 39. Νιώθω ότι έχω τον έλεγχο της ζωής μου.                                                                             | 2.63         | .813         |
| <b>Έλεγχος</b>                                                                                                         | <b>5.41</b>  | <b>1.49</b>  |
| 20. Μερικές φορές η μοίρα και ο Θεός μπορούν να βοηθήσουν.                                                             | 1.98         | 1.25         |
| 38. Έχω ισχυρή αίσθηση σκοπού                                                                                          | 2.93         | .884         |
| <b>Επιρροές πνευματικού χαρακτήρα</b>                                                                                  | <b>4.92</b>  | <b>1.55</b>  |
| Συνολικός μέσος όρος διαστάσεων Ψ.Α.                                                                                   | 13.65        | 2.63         |
| <b>ΣΥΝΟΛΟ (N = 90)</b>                                                                                                 | <b>68.28</b> | <b>13.15</b> |

Η διαφορά ψυχικής ανθεκτικότητας μεταξύ ανδρών και γυναικών μέσω ανάλυσης διακύμανσης ANOVA δεν έδειξε κάποια στατιστικά σημαντική διαφορά ( $p = 0.718$ ). Παρόλο που οι γυναίκες παρουσιάζουν ελαφρώς υψηλότερο μέσο όρο (68.79) σε σχέση με τους άνδρες (66.73), αυτή η διαφορά δεν είναι σημαντική. Ο δείκτης μεγέθους επίδρασης (Cohen's  $d$ ) για τη διαφορά μεταξύ των φύλων ήταν 0.005, υποδηλώνοντας πολύ μικρή επίδραση. Τα Post hoc tests δεν πραγματοποιήθηκαν επειδή υπάρχουν λιγότερες από τρεις ομάδες. Επομένως, τα αποτελέσματα δείχνουν ότι

το φύλο δεν αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για την ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, όπως φάνηκε και από τον δείκτη μεγέθους επίδρασης.

Η ανάλυση διακύμανσης ANOVA εξετάστηκε προκειμένου να διερευνηθεί εάν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στο επίπεδο ψυχικής ανθεκτικότητας σε σχέση με την ηλικία των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης έδειξαν ότι δεν υπήρξε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των ηλικιακών ομάδων ( $F(4,85) = 2.050, p = 0.095$ ). Παρόλο που παρατηρήθηκαν διακυμάνσεις στους μέσους όρους, με υψηλότερη ανθεκτικότητα στην ομάδα των 36-45 ετών ( $M = 72.92$ ) και χαμηλότερη στην ομάδα 27-35 ετών ( $M = 64.56$ ), η διαφορά δεν ήταν επαρκής για να θεωρηθεί στατιστικά σημαντική. Τα Post hoc tests δεν πραγματοποιήθηκαν λόγω του μικρού αριθμού περιπτώσεων στην ηλικιακή ομάδα άνω των 60 ετών ( $N = 1$ ).

Η ανάλυση διακύμανσης ANOVA που έγινε για να εξεταστεί εάν η υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στο επίπεδο ψυχικής ανθεκτικότητας σε σχέση με την επαγγελματική θέση των ειδικών παιδαγωγών, έδειξε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των ομάδων ( $F(3,86) = 0.292, p = 0.831$ ) και άρα η θέση εργασίας τους είτε είναι σε ειδικό σχολείο είτε σε τμήμα ένταξης ή ως παράλληλη στήριξη δεν επηρεάζει την ψυχική ανθεκτικότητά τους. Μάλιστα, το μέγεθος επίδρασης ήταν πολύ μικρό ( $\eta^2 = .010$ ), ενισχύοντας το εύρημα ότι η εργασιακή θέση δεν καθορίζει την ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών.

Επιπλέον, η ανάλυση διακύμανσης (ANOVA) δεν ανέδειξε σημαντικές διαφορές στο επίπεδο ψυχικής ανθεκτικότητας μεταξύ των ομάδων σε σχέση με τον βαθμό ικανοποίησης από την διοίκηση του σχολείου ( $F(4,85) = 0.650, p = 0.629$ ). Παρόλο που οι μέσοι όροι δείχνουν μια τάση υψηλότερης ανθεκτικότητας στους εκπαιδευτικούς που δήλωσαν μεγαλύτερη ικανοποίηση από την διοίκηση ( $M = 70.83$ ), η διαφορά αυτή δεν έδειξε σημαντική διαφορά. Τα Post hoc tests δεν πραγματοποιήθηκαν λόγω του μικρού αριθμού περιπτώσεων στις ομάδες "δυσανεστημένος/η" ( $N = 6$ ) και "πολύ δυσανεστημένος/η" ( $N = 1$ ).

Ακόμη, η ανάλυση διακύμανσης (ANOVA) δεν έδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές στο επίπεδο ψυχικής ανθεκτικότητας μεταξύ των ομάδων σε σχέση με την ικανοποίηση από τον μισθό. ( $F(4,85) = 1.606, p = 0.180$ ). Μολονότι καταγράφηκαν αυξημένα επίπεδα ανθεκτικότητας στους συμμετέχοντες που δήλωσαν "πολύ

ικανοποιημένοι/ες" με το μισθό τους ( $M = 78.33$ ), με μέση διαφορά έως και 17,83 μονάδες σε σύγκριση με τους "πολύ δυσαρεστημένους/ες" ( $M = 60.50$ ), οι διαφορές αυτές δεν έδειξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές.

Αντίστοιχα, άλλοι παράγοντες, όπως η οικογενειακή κατάσταση, ο αριθμός παιδιών, ο πληθυσμός της πόλης, το επίπεδο σπουδών, η απόσταση σπιτιού-σχολείου, οι συνθήκες εργασίας και η συχνότητα χρήσης στρατηγικών χαλάρωσης δεν φάνηκαν να επηρεάζουν σημαντικά το επίπεδο ψυχικής ανθεκτικότητας. Αυτό επιβεβαιώνεται και από τα Post hoc tests που έδειξαν ότι δεν υπάρχουν σημαντικές διαφορές μεταξύ των ομάδων.

Η ανάλυση ANOVA για το επίπεδο ψυχικής ανθεκτικότητας σε σχέση με τα έτη εργασιακής προϋπηρεσίας έδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των ομάδων ( $F(4,85) = 2.946$ ,  $p = 0.025$ ). Αυτό υποδηλώνει ότι τα έτη προϋπηρεσίας μπορεί να επηρεάζουν το επίπεδο ψυχικής ανθεκτικότητας. Το μέγεθος επίδρασης ήταν μέτριο ( $\eta^2 = 0.122$ ). Τα Post hoc tests έδειξαν μια τάση προς σημαντική διαφορά μεταξύ των εκπαιδευτικών με 16-20 έτη εργασιακής προϋπηρεσίας ( $M = 80.33$ ) και εκείνων με 0-5 έτη ( $M = 64.67$ ) (Mean Difference = 15.66,  $p = 0.055$ ), υποδηλώνοντας ότι οι πιο έμπειροι εκπαιδευτικοί μπορεί να εμφανίζουν υψηλότερη ψυχική ανθεκτικότητα σε σύγκριση με τους νεότερους συναδέλφους.

Επιπλέον, η ανάλυση ANOVA για το επίπεδο ψυχικής ανθεκτικότητας σε σχέση με την συχνότητα υποστήριξης από τον περίγυρο έδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των ομάδων ( $F(3,86) = 3.892$ ,  $p = 0.012$ ). Αυτό σημαίνει ότι η συχνότητα με την οποία οι συμμετέχοντες λαμβάνουν υποστήριξη από τον κοινωνικό τους περίγυρο επηρεάζει σημαντικά το επίπεδο ψυχικής ανθεκτικότητας. Τα Post hoc tests έδειξαν ότι τα άτομα που λαμβάνουν "πολύ συχνά" υποστήριξη από το κοινωνικό τους περίγυρο ( $M = 79.27$ ) εμφάνισαν κατά 13,40 μονάδες υψηλότερη ψυχική ανθεκτικότητα με όσους λαμβάνουν υποστήριξη "μερικές φορές" ( $M = 65.88$ ) και κατά 12.95 μονάδες υψηλότερη ψυχική ανθεκτικότητα σε σχέση με όσους λαμβάνουν υποστήριξη "συνά" ( $M = 66.33$ ). Ωστόσο, δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της ομάδας "πολύ συχνά" και "σπάνια", καθώς το p-value είναι πάνω από 0.05.

Η ανάλυση ANOVA για το επίπεδο ψυχικής ανθεκτικότητας σε σχέση με τους επαγγελματικούς στόχους έδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των ομάδων ( $F(2,87) = 21.664$ ,  $p = 0.001$ ) με μεγάλο μέγεθος επίδρασης ( $\eta^2 = 0.332$ ). Αυτό

υποδηλώνει ότι η συχνότητα με την οποία οι συμμετέχοντες νιώθουν ότι πετυχαίνουν τους επαγγελματικούς τους στόχους επηρεάζει σημαντικά το επίπεδο ψυχικής ανθεκτικότητας. Τα Post hoc tests έδειξαν ότι οι συμμετέχοντες που νιώθουν ότι πετυχαίνουν τους στόχους τους "πολύ συχνά" ( $M = 83.55$ ) εμφάνισαν κατά 26.45 μονάδες υψηλότερη ψυχική ανθεκτικότητα σε σύγκριση με εκείνους που νιώθουν ότι τους πετυχαίνουν "μερικές φορές" ( $M = 57.10$ ) και κατά 14.31 μονάδες υψηλότερη σε σχέση με όσους δήλωσαν "συνά" ( $M = 69.24$ ). Επιπλέον, στατιστικά σημαντική διαφορά εντοπίστηκε και μεταξύ των ομάδων "συνά" και "μερικές φορές", με την πρώτη ομάδα να εμφανίζει 12.14 μονάδες υψηλότερη ανθεκτικότητα από εκείνους που δήλωσαν "μερικές φορές". Αυτό σημαίνει ότι η συστηματική αίσθηση επιτυχίας συνδέεται με υψηλότερη ψυχική ανθεκτικότητα.

Ακόμη, η ανάλυση ANOVA για το επίπεδο ψυχικής ανθεκτικότητας σε σχέση με την ισορροπία ζωής-εργασίας έδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των ομάδων ( $F(4,85) = 2.735$ ,  $p = 0.034$ ). Αυτό υποδηλώνει ότι η ικανότητα διατήρησης ισορροπίας μεταξύ της εργασίας και της προσωπικής ζωής επηρεάζει σημαντικά το επίπεδο ψυχικής ανθεκτικότητας. Τα Post hoc tests έδειξαν μια τάση με υψηλότερη ψυχική ανθεκτικότητα σε όσους δήλωσαν ότι διατηρούσαν "πάρα πολύ εύκολα" ισορροπία μεταξύ προσωπικής ζωής και εργασίας ( $M = 86.50$ ), καθώς παρουσίασαν σταθερά υψηλότερες τιμές σε σύγκριση με όλες τις υπόλοιπες ομάδες, με διαφορές που κυμάνθηκαν από 15.19 έως 28.75 μονάδες. Αυτό υποδηλώνει ότι όσο πιο εύκολα επιτυγχάνεται η ισορροπία μεταξύ προσωπικής ζωής και εργασίας, τόσο υψηλότερη είναι η ψυχική ανθεκτικότητα.

**Πίνακας 18. Δημογραφικοί και Επαγγελματικοί Παράγοντες σε σχέση με το Επίπεδο Ψυχικής Ανθεκτικότητας**

| Μεταβλητές                | Εύρος τιμών                                                                                | M.O.  | T.A.  | F*    | P-value |
|---------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------|-------|-------|-------|---------|
| 1. Φύλο                   | 1= Άνδρας, 2= Γυναίκα                                                                      | 68.28 | 13.15 | 0.408 | 0.718   |
| 2. Ηλικία                 | 1= <26, 2= 27-35, 3=36-45, 4= 46-60, 5= >60                                                | 68.28 | 13.15 | 2.050 | 0.095   |
| 3. Οικογενειακή κατάσταση | 1= Άγαμος-η σε σχέση, 2 Άγαμος-η χωρίς σχέση, 3 = Έγγαμος-η, 4= Διαζευγμένος-η, 5= Χήρος-α | 68.28 | 13.15 | 1.100 | 0.354   |
| 4. Αριθμός παιδιών        | 0= Χωρίς παιδιά, 1= 1 παιδί, 2= 2 παιδιά, 3= ≥ 3 παιδιά                                    | 68.28 | 13.15 | 0.621 | 0.603   |
| 5. Πληθυσμός πόλης        | 1= < 15.000, 2= 16.000 - 50.000, 3= 51.000 - 150.000, 4= 151.000 - 800.000, 5= > 800.000   | 68.28 | 13.15 | 0.748 | 0.562   |

|                                            |                                                                                                                                                                                                                                                       |       |       |        |       |
|--------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|-------|--------|-------|
| 6. Επίπεδο σπουδών                         | 1= Σεμινάριο, 2= Μεταπτυχιακό, 3= Διδακτορικό, 4= Μετεκπαίδευση / Διδασκαλείο, 5= Άλλο: Βασικό Πτυχίο Ε.Α, 6= Καμία                                                                                                                                   | 68.28 | 13.15 | 1.032  | 0.396 |
| 7. Έτη εργασιακής προϋπηρεσίας             | 1= 0-5, 2= 6-10, 3= 11-15, 4= 16-20, 5= >20                                                                                                                                                                                                           | 68.28 | 13.15 | 2.946  | 0.025 |
| 8. Επαγγελματική θέση                      | 1= Εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης σε γενικό σχολείο, 2= Εκπαιδευτικός ιδιωτικής παράλληλης στήριξης σε γενικό σχολείο, 3= Εκπαιδευτικός τμήματος ένταξης σε γενικό σχολείο, 4= Εκπαιδευτικός σε ειδικό σχολείο, 5= Εκπαιδευτικός σε γενικό σχολείο | 68.28 | 13.15 | 0.292  | 0.831 |
| 9. Απόσταση σπιτιού-σχολείου               | 1= <5km, 2= 5-10km, 3= 11-20km, 4= >20km                                                                                                                                                                                                              | 68.28 | 13.15 | 1.361  | 0.260 |
| 10. Συχνότητα Υποστήριξης από τον Περίγυρο | 1= Ποτέ, 2= Σπάνια, 3= Μερικές φορές, 4= Συχνά, 5= Πολύ συχνά                                                                                                                                                                                         | 68.28 | 13.15 | 3.892  | 0.012 |
| 11. Επαγγελματικοί Στόχοι                  | 1= Ποτέ, 2= Σπάνια, 3= Μερικές φορές, 4= Συχνά, 5= Πολύ συχνά                                                                                                                                                                                         | 68.28 | 13.15 | 21.664 | 0.001 |
| 12. Ικανοποίηση από τη διοίκηση            | 1= Πολύ ικανοποιημένος/η, 2= Ικανοποιημένος/η, 3= Ούτε ικανοποιημένος/η, ούτε δυσαρεστημένος/η, 4= Δυσανεστημένος/η, 5= Πολύ δυσαρεστημένος/η                                                                                                         | 68.28 | 13.15 | 0.650  | 0.629 |
| 13. Συνθήκες εργασίας                      | 1= Εξαιρετικές, 2= Καλές, 3= Ικανοποιητικές, 4= Μέτριες, 5= Κακές                                                                                                                                                                                     | 68.28 | 13.15 | 1.985  | 0.104 |
| 14. Συχνότητα χρήσης στρατηγικών χαλάρωσης | 1= Καθημερινά, 2= Μερικές φορές την εβδομάδα, 3= Μερικές φορές το μήνα, 4= Σπάνια, 5= Ποτέ                                                                                                                                                            | 68.28 | 13.15 | 0.598  | 0.665 |
| 15. Ισορροπία Ζωής-Εργασίας                | 1= Καθόλου εύκολο, 2= Λίγο εύκολο, 3= Μέτρια εύκολο, 4= Πολύ εύκολο, 5= Πάρα πολύ εύκολο                                                                                                                                                              | 68.28 | 13.15 | 2.735  | 0.034 |
| 16. Ικανοποίηση από τον μισθό              | 1= Πολύ ικανοποιημένος/η, 2= Ικανοποιημένος/η, 3= Ούτε ικανοποιημένος/η, ούτε δυσαρεστημένος/η, 4= Δυσανεστημένος/η, 5= Πολύ δυσαρεστημένος/η                                                                                                         | 68.28 | 13.15 | 1.606  | 0.180 |

(Σημείωση\*: 1.  $df = 1.88$ , 11.  $df = 2.87$ , 3,4,8,9,10.  $df = 3.86$ , 2,5,6,7,12,13,14,15,16.  $df = 4.85$ )

### 6.1.2. Επίπεδο Ψυχοσωματικών Συμπτωμάτων Ειδικών Παιδαγωγών και Δημογραφικοί Παράγοντες

Οι ερωτηθέντες παρουσίασαν γενικά χαμηλά έως μέτρια επίπεδα ψυχοσωματικών συμπτωμάτων, γεγονός που υποδηλώνει καλή ψυχική και σωματική υγεία. Συχνότερα και εντονότερα συμπτώματα αναφέρονται στη νευρικότητα ( $M = 1.30$ ) και την

ευερεθιστότητα ( $M = 1.30$ ), στον ελαφρύ πονοκέφαλο ( $M = 1.38$ ), καθώς και στο αίσθημα κούρασης ( $M = 1.19$ ). Παρόμοια ευρήματα καταγράφονται και σε άλλες μεταβλητές, όπως το κλάμα με ευκολία ( $M = 1.06$ ) και το πιάσιμο στον αυχένα ( $M = 1.02$ ), όπου παρατηρούνται γενικά εντονότερα συγκριτικά με τα υπόλοιπα συμπτώματα. Η τυπική απόκλιση υπογραμμίζει ομοιογένεια σε θέματα όπως η ευερεθιστότητα ( $T.A. = 0.84$ ), αλλά μεγαλύτερη ποικιλομορφία σε θέματα όπως το πιάσιμο στον αυχένα ( $T.A. = 1.04$ ).

Επιπλέον, υπάρχουν ορισμένα συμπτώματα που εμφανίζονται με μέτρια συχνότητα σε ένα ποσοστό των εκπαιδευτικών, όπως είναι τα στομαχικά προβλήματα ( $M = 0.92$ ) και οι δυνατοί καρδιακοί παλμοί ( $M = 0.92$ ), ενδεχομένως ως αντίδραση σε στρεσογόνες καταστάσεις, καθώς και οι πόνοι στη μέση ( $M = 0.83$ ). Η τυπική απόκλιση είναι μέτρια προς υψηλή με διακυμάνσεις στις απαντήσεις, καθώς ο βαθμός έντασης των συμπτωμάτων διαφέρει μεταξύ των συμμετεχόντων. Άλλα συμπτώματα με μέτρια εμφάνιση στους ειδικούς παιδαγωγούς σχετίζονται με τους έντονους πονοκεφάλους ( $M = 0.89$ ) και τις ημικρανίες ( $M = 0.90$ ). Τα συμπτώματα αυτά είναι πιθανό να σχετίζονται με την ένταση του επαγγέλματος και την διαχείριση των μαθητών, που πολλές φορές επιβαρύνουν την ψυχική και σωματική κατάσταση των εκπαιδευτικών. Ακόμη, η αϋπνία ( $M = 0.90$ ) εμφανίζεται με μέτρια συχνότητα που επηρεάζει ένα ποσοστό των εκπαιδευτικών. Η τυπική απόκλιση είναι μέτρια προς υψηλή με μεγάλη ποικιλία στις απαντήσεις, καθώς κάποια άτομα δήλωσαν ότι βιώνουν έντονα προβλήματα με τον ύπνο, ενώ άλλα καθόλου. Δυσκολία αυτοσυγκέντρωσης παρουσιάζεται επίσης στους εκπαιδευτικούς με μέτρια εμφάνιση ( $M = 0.87$ ), όπως επίσης και οι κρίσεις άγχους ( $M = 0.79$ ). Η μέτρια προς υψηλή τυπική απόκλιση δείχνει ότι οι απαντήσεις διαφέρουν, με κάποιους να βιώνουν αυτό το σύμπτωμα εντονότερα σε σχέση με άλλους. Συμπτώματα, όπως η ζαλάδα ( $M = 0.76$ ) και οι αλλαγές βάρους ( $M = 0.76$ ) παρουσιάζουν επίσης μέτρια συχνότητα, παρόλο που στο σύνολο δεν φαίνεται να είναι κυρίαρχα προβλήματα, λόγω παρόμοιων απαντήσεων χωρίς μεγάλη διακύμανση στις εμπειρίες των ειδικών παιδαγωγών.

Επιπλέον, οι συμμετέχοντες παρουσίασαν πιο σπάνια συμπτώματα με χαμηλό βαθμό εμφάνισης, όπως εφιάλτες ( $M = 0.48$ ), λιποθυμία ( $M = 0.20$ ) και αναγούλες ( $M = 0.27$ ). Η τυπική απόκλιση υπογραμμίζει ομοιογένεια σε θέματα όπως η λιποθυμία ( $T.A. = 0.52$ ), αλλά μεγαλύτερη ποικιλομορφία σε θέματα όπως η δυσκοιλιότητα ( $T.A.$

= 0.93). Για συνοπτικούς λόγους, δεν καταγράφεται λεπτομερής ανάλυση όλων των συμπτωμάτων, αλλά παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα.

Επομένως, τα αποτελέσματα δείχνουν πως οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής παρουσιάζουν χαμηλά έως μέτρια επίπεδα ψυχοσωματικών συμπτωμάτων, υποδηλώνοντας ότι η συνολική υγεία τους παραμένει σχετικά καλή, παρόλο τις εργασιακές απαιτήσεις. Ωστόσο, κάποια από τα συμπτώματα, όπως νευρική, ελαφροί πονοκέφαλοι και πιάσιμο στον αυχένα, εμφανίζονται συχνότερα από άλλα με βάση την διαφοροποίηση στις τυπικές αποκλίσεις, που ενδέχεται να οφείλεται σε ατομικούς παράγοντες. Αρκετοί εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν δυνατούς καρδιακούς παλμούς και κρίσεις άγχους, παρόλο που τα σωματικά συμπτώματα είναι χαμηλά σε γενικές γραμμές, γεγονός που πιθανόν να αντανακλά τη φυσιολογική ανταπόκριση του οργανισμού στο καθημερινό άγχος.

**Πίνακας 19. Στατιστική Περιγραφή Επιπέδου Ψυχοσωματικών Συμπτωμάτων Ειδικών Παιδαγωγών**

| <b>Ερωτήσεις Κλίμακας Ψυχοσωματικών Συμπτωμάτων – BHI-64 (Εύρος 0-3)</b>    | <b>Μέσος όρος</b> | <b>Τ.Α</b> |
|-----------------------------------------------------------------------------|-------------------|------------|
| 43. Νευρική;                                                                | 1.30              | .741       |
| 44. Είσαι ευερέθιστος(-η) ή νιώθεις ένα «σφίξιμο στο στομάχι»;              | 1.30              | .841       |
| 45. Κρυάδες, ρίγη;                                                          | 0.62              | .787       |
| 46. Μούδιασμα ή τσιμπήματα;                                                 | 0.61              | .883       |
| 47. Τρεμούλα ή αστάθεια;                                                    | 0.47              | .824       |
| 48. Δεν μπορείς να ηρεμήσεις;                                               | 0.84              | .886       |
| 49. Έχεις την αίσθηση ότι βγήκες από το σώμα σου και βλέπεις τον εαυτό σου; | 0.29              | .674       |
| 50. Κρύα χέρια;                                                             | 0.90              | .949       |
| 51. Ξερό στόμα;                                                             | 0.64              | .825       |
| 52. Γουργούρισμα στο στομάχι;                                               | 0.80              | .851       |
| 53. Ελαφρύς πονοκέφαλος;                                                    | 1.38              | .919       |
| 54. Στομαχικά προβλήματα/διαταραχές;                                        | 0.92              | 1.030      |
| 55. Μια μόνιμη στεναχώρια;                                                  | 0.74              | .978       |
| 56. Δυσκολία αυτοσυγκέντρωσης;                                              | 0.87              | .887       |
| 57. Ανατιολόγητοι ή αόριστοι φόβοι;                                         | 0.72              | .862       |
| 58. Φόβος ότι θα εγκαταλείψεις το σπίτι σου;                                | 0.36              | .724       |
| 59. Αναμνήσεις οδυνηρών περιστατικών;                                       | 0.77              | .887       |
| 60. Εφιάλτες;                                                               | 0.48              | .782       |
| 61. Σκέψεις που δεν μπορείς να ελέγξεις;                                    | 0.83              | 1.008      |
| 62. Εμμονή να κάνεις άσκοπα πράγματα;                                       | 0.56              | .836       |
| 63. Κρίσεις άγχους;                                                         | 0.79              | 1.044      |
| 64. Ένα αίσθημα ότι τα χάνεις;                                              | 0.64              | .891       |
| 65. Ένα αίσθημα ότι όλα είναι ψεύτικα;                                      | 0.46              | .863       |
| 66. Πιάσιμο στον αυχένα;                                                    | 1.02              | 1.049      |
| 67. Κόμπος στο λαιμό/δυσκολία να καταπιείς;                                 | 0.48              | .753       |
| 68. Απώλεια της φωνής;                                                      | 0.39              | .745       |
| 69. Προβλήματα ακοής/δυσκολία να ακούς;                                     | 0.30              | .626       |
| 70. Βλέπεις τα αντικείμενα διπλά;                                           | 0.27              | .632       |

|                                                                               |       |       |
|-------------------------------------------------------------------------------|-------|-------|
| 71. Βλέπεις τα αντικείμενα θολά;                                              | 0.39  | .803  |
| 72. Χάζεμα, μια αίσθηση ότι τα πράγματα μένουν ακίνητα (στατικότητα εικόνας); | 0.23  | .601  |
| 73. Λιποθυμία;                                                                | 0.20  | .524  |
| 74. Απώλεια μνήμης;                                                           | 0.44  | .705  |
| 75. Περιστασιακές νευρικές κρίσεις ή σπασμοί;                                 | 0.20  | .584  |
| 76. Αίσθημα παραλυσίας;                                                       | 0.21  | .627  |
| 77. Πιάνεται η ανάσα σου όταν εισπνέεις/εκπνέεις τον αέρα;                    | 0.38  | .728  |
| 78. Δυνατοί καρδιακοί παλμοί (χτυπά δυνατά η καρδιά σου);                     | 0.92  | .851  |
| 79. Ασταθείς καρδιακοί παλμοί (φτερούγισμα της καρδιάς);                      | 0.62  | .919  |
| 80. Πόνος στο στήθος;                                                         | 0.57  | .835  |
| 81. Ζαλάδα;                                                                   | 0.76  | .769  |
| 82. Πόνος ή μούδιασμα της αριστερής ωμοπλάτης;                                | 0.31  | .647  |
| 83. Αισθάνεσαι συνέχεια κουρασμένος(-η);                                      | 1.19  | .923  |
| 84. Αϋπνία/δεν μπορείς να κοιμηθείς;                                          | 0.90  | .960  |
| 85. Ανορεξία;                                                                 | 0.31  | .630  |
| 86. Βουλιμία/θέλεις να τρως συνέχεια;                                         | 0.60  | .872  |
| 87. Κάνεις σκέψεις που αφορούν τον θάνατό σου;                                | 0.46  | .752  |
| 88. Κλαις εύκολα;                                                             | 1.06  | .952  |
| 89. Κράμπες (σφίξιμο της γάμπας του ποδιού με πόνους);                        | 0.34  | .621  |
| 90. Αναγούλες ή εμετοί;                                                       | 0.27  | .577  |
| 91. Νιώθεις πρησμένος (-η) ή φουσκωμένος (-η);                                | 0.68  | .791  |
| 92. Σου έρχεται αναγούλα/αηδιάζεις σε κάποια φαγητά;                          | 0.41  | .777  |
| 93. Αλλάζει εύκολα το βάρος σου;                                              | 0.76  | .708  |
| 94. Δυσκοιλιότητα;                                                            | 0.66  | .926  |
| 95. Διάρροια;                                                                 | 0.41  | .777  |
| 96. Στομαχόπονος;                                                             | 0.71  | .877  |
| 97. Ναυτία                                                                    | 0.46  | .837  |
| 98. Έντονοι πονοκέφαλοι;                                                      | 0.89  | 1.033 |
| 99. Πιασίματα, πονάει η μέση ή η ραχοκοκαλιά σου;                             | 0.83  | .903  |
| 100. Ημικρανίες (πόννοι σε μια πλευρά του κεφαλιού και ναυτία);               | 0.90  | .960  |
| 101. Οξείς, έντονοι πόννοι στη πλάτη;                                         | 0.43  | .808  |
| 102. Πόννοι στις αρθρώσεις;                                                   | 0.51  | .851  |
| 103. Πόννοι στα χέρια ή στα πόδια;                                            | 0.62  | .907  |
| 104. Δεν σε ενδιαφέρει να βγαίνεις ραντεβού με κάποια(-ον);                   | 0.46  | .796  |
| 105. Νιώθεις άρρωστος (-η) τον περισσότερο χρόνο;                             | 0.41  | .792  |
| 106. Αρρωσταίνουν πολύ συχνά στην οικογένειά σου;                             | 0.60  | .818  |
| ΣΥΝΟΛΟ (N = 90)                                                               | 39.83 | 32.31 |

Η διαφορά στα ψυχοσωματικά συμπτώματα μεταξύ ανδρών και γυναικών μέσω ανάλυση διακύμανσης ANOVA δεν έδειξε κάποια στατιστικά σημαντική διαφορά ( $p = 0.626$ ). Παρόλο που οι άνδρες παρουσιάζουν ελαφρώς υψηλότερο μέσο όρο (42.77) σε σύγκριση με τις γυναίκες (38.88), το μέγεθος επίδρασης ήταν πολύ μικρό (Cohen's  $d = 0.003$ ) και επομένως αυτή η διαφορά δεν είναι σημαντική. Τα Post hoc tests δεν πραγματοποιήθηκαν επειδή υπάρχουν λιγότερες από τρεις ομάδες. Επομένως, τα αποτελέσματα δείχνουν ότι το φύλο δεν φαίνεται να επηρεάζει σημαντικά το επίπεδο ψυχοσωματικών συμπτωμάτων των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής.

Η ανάλυση διακύμανσης ANOVA εξετάστηκε προκειμένου να διερευνηθεί εάν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στο επίπεδο ψυχοσωματικών συμπτωμάτων σε σχέση με την ηλικία των ειδικών παιδαγωγών. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης έδειξαν ότι δεν υπήρξε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των ηλικιακών ομάδων ( $F(4,85) = 1.026, p = 0.399$ ). Αυτό σημαίνει ότι το επίπεδο των ψυχοσωματικών συμπτωμάτων δεν διαφέρει σημαντικά ανάλογα με την ηλικία των συμμετεχόντων. Μάλιστα, το μέγεθος επίδρασης ήταν πολύ μικρό ( $\eta^2 = 0.046$ ). Επιπλέον, τα Post hoc tests δεν πραγματοποιήθηκαν λόγω του μικρού αριθμού περιπτώσεων σε κάποιες ηλικιακές ομάδες και επομένως τα αποτελέσματα αυτών των αναλύσεων να μην είναι αξιόπιστα.

Αντίστοιχα, άλλοι παράγοντες, όπως ο πληθυσμός πόλης, το επίπεδο σπουδών, τα έτη εργασιακής προϋπηρεσίας, η επαγγελματική θέση, η απόσταση σπιτιού-σχολείου, η συχνότητα υποστήριξης από τον περίγυρο, οι επαγγελματικοί στόχοι, οι συνθήκες εργασίας και η συχνότητα χρήσης στρατηγικών χαλάρωσης δεν φαίνεται να επηρεάζουν σημαντικά το επίπεδο των ψυχοσωματικών συμπτωμάτων. Αυτό επιβεβαιώνεται και από τα Post hoc tests που έδειξαν ότι δεν υπάρχουν σημαντικές διαφορές μεταξύ των ομάδων.

Η ανάλυση ANOVA για το επίπεδο ψυχοσωματικών συμπτωμάτων σε σχέση με την οικογενειακή κατάσταση έδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των ομάδων ( $F(3,86) = 4.505, p = 0.006$ ). Το μέγεθος επίδρασης ήταν μέτριο προς υψηλό ( $\eta^2 = 0.136$ ), που σημαίνει ότι η οικογενειακή κατάσταση (π.χ. άγαμος, έγγαμος, διαζευγμένος) επηρεάζει σημαντικά το επίπεδο των ψυχοσωματικών συμπτωμάτων. Τα Post hoc tests έδειξαν ότι υπάρχουν σημαντικές διαφορές μεταξύ των έγγαμων ( $M = 29.95$ ) και των άγαμων σε σχέση ( $M = 53.54$ ), δείχνοντας ότι οι έγγαμοι παρουσιάζουν σημαντικά χαμηλότερα επίπεδα ψυχοσωματικών συμπτωμάτων σε σύγκριση με τους άγαμους σε σχέση (Mean Difference =  $-25.59, p = 0.003$ ). Αυτό υποδηλώνει ότι οι άγαμοι σε σχέση βιώνουν περισσότερα ψυχοσωματικά συμπτώματα συγκριτικά με τους έγγαμους, γεγονός που μπορεί να σχετίζεται με αυξημένα επίπεδα άγχους ή αβεβαιότητας στις σχέσεις τους.

Επιπλέον, η ανάλυση ANOVA για το επίπεδο ψυχοσωματικών συμπτωμάτων σε σχέση με τον αριθμό παιδιών έδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των ομάδων ( $F(3,86) = 2.834, p = 0.043$ ). Αυτό σημαίνει ότι ο αριθμός των παιδιών

επηρεάζει σημαντικά το επίπεδο των ψυχοσωματικών συμπτωμάτων. Σύμφωνα με τα Post hoc tests, παρατηρήθηκε μια ήπια τάση ως προς την ομάδα "χωρίς παιδιά" ( $M = 48.12$ ), η οποία εμφάνισε υψηλότερα επίπεδα ψυχοσωματικών συμπτωμάτων συγκριτικά με όσους έχουν παιδιά, με διαφορές που κυμαίνονται από 15.32 έως 24.27 μονάδες.

Η ανάλυση ANOVA για το επίπεδο ψυχοσωματικών συμπτωμάτων σε σχέση με την ικανοποίηση από τη διοίκηση του σχολείου έδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των ομάδων ( $F(4,85) = 4.830$ ,  $p = 0.001$ ) με μέτριο προς ισχυρό μέγεθος επίδρασης ( $\eta^2 = 0.185$ ). Παρόλο που τα Post hoc tests δεν πραγματοποιήθηκαν λόγω του μικρού αριθμού περιπτώσεων ανάμεσα στις ομάδες "δυσανεστημένος/η" ( $N = 6$ ) και "πολύ δυσανεστημένος/η" ( $N = 1$ ), παρατηρήθηκε ότι εκείνοι που δήλωσαν "πολύ ικανοποιημένοι/ες" είχαν λιγότερα συμπτώματα ( $M = 32.27$ ) συγκριτικά με όσους δήλωσαν "πολύ δυσανεστημένοι/ες" ( $M = 112.00$ ). Η διαφορά αυτή ανάμεσα στις ομάδες ανέρχεται στις 79.73 μονάδες. Αυτό σημαίνει ότι η ικανοποίηση από τη διοίκηση του σχολείου επηρεάζει σημαντικά το επίπεδο των ψυχοσωματικών συμπτωμάτων.

Ακόμα, η ανάλυση ANOVA για το επίπεδο ψυχοσωματικών συμπτωμάτων σε σχέση με την ισορροπία ζωής-εργασίας έδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των ομάδων ( $F(4,85) = 2.747$ ,  $p = 0.033$ ) με μέτριο μέγεθος επίδρασης ( $\eta^2 = 0.114$ ). Αυτό υποδηλώνει ότι η ικανότητα διατήρησης ισορροπίας μεταξύ της εργασίας και της προσωπικής ζωής επηρεάζει σημαντικά το επίπεδο των ψυχοσωματικών συμπτωμάτων. Τα Post hoc tests έδειξαν μια τάση κατά την οποία οι συμμετέχοντες που δήλωσαν ότι διατηρούν "πάρα πολύ εύκολα" ισορροπία μεταξύ προσωπικής ζωής και εργασίας ( $M = 12.00$ ) εμφάνισαν λιγότερα ψυχοσωματικά συμπτώματα, με διαφορές έως και 60.5 μονάδες συγκριτικά με άλλες ομάδες.

Τέλος, η ανάλυση ANOVA για το επίπεδο ψυχοσωματικών συμπτωμάτων σε σχέση με την ικανοποίηση από τον μισθό έδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των ομάδων ( $F(4,85) = 3.744$ ,  $p = 0.007$ ), με μεγάλο μέγεθος επίδρασης ( $\eta^2 = 150$ ). Αυτό σημαίνει ότι η ικανοποίηση από τον μισθό επηρεάζει σημαντικά το επίπεδο των ψυχοσωματικών συμπτωμάτων. Τα Post hoc tests έδειξαν ότι η μόνη στατιστικά σημαντική διαφορά εντοπίζεται μεταξύ της ομάδας "ούτε ικανοποιημένος/η, ούτε δυσανεστημένος/η" ( $M = 30.49$ ) και της ομάδας "πολύ δυσανεστημένος/η" ( $M = 65.50$ )

(Mean Difference = -36.01,  $p = 0.031$ ). Αυτό δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής που δηλώνουν "ούτε ικανοποιημένος/η, ούτε δυσαρεστημένος/η" με το μισθό τους παρουσιάζουν σημαντικά χαμηλότερα επίπεδα ψυχοσωματικών συμπτωμάτων σε σύγκριση με εκείνους που δηλώνουν "πολύ δυσαρεστημένος/η".

**Πίνακας 20. Δημογραφικοί και Επαγγελματικοί παράγοντες σε σχέση με το Επίπεδο Ψυχοσωματικών Συμπτωμάτων**

| Μεταβλητές                                 | Εύρος τιμών                                                                                                                                                                                                                                           | M.O.  | T.A.  | F*    | P-value |
|--------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|-------|-------|---------|
| 1. Φύλο                                    | 1= Άνδρας, 2= Γυναίκα                                                                                                                                                                                                                                 | 39.83 | 32.31 | 0.239 | 0.626   |
| 2. Ηλικία                                  | 1= <26, 2= 27-35, 3=36-45, 4= 46-60, 5= >60                                                                                                                                                                                                           | 39.83 | 32.31 | 1.026 | 0.399   |
| 3. Οικογενειακή κατάσταση                  | 1= Άγαμος-η σε σχέση, 2 Άγαμος-η χωρίς σχέση, 3 = Έγγαμος-η, 4= Διαζευγμένος-η, 5= Χήρος-α                                                                                                                                                            | 39.83 | 32.31 | 4.505 | 0.006   |
| 4. Αριθμός παιδιών                         | 0= Χωρίς παιδιά, 1= 1 παιδί, 2= 2 παιδιά, 3= ≥ 3 παιδιά                                                                                                                                                                                               | 39.83 | 32.31 | 2.834 | 0.043   |
| 5. Πληθυσμός πόλης                         | 1= < 15.000, 2= 16.000 - 50.000, 3= 51.000 - 150.000, 4= 151.000 - 800.000, 5= > 800.000                                                                                                                                                              | 39.83 | 32.31 | 1.034 | 0.395   |
| 6. Επίπεδο σπουδών                         | 1= Σεμινάριο, 2= Μεταπτυχιακό, 3= Διδακτορικό, 4= Μετεκπαίδευση / Διδασκαλείο, 5= Άλλο: Βασικό Πτυχίο Ε.Α, 6= Καμία                                                                                                                                   | 39.83 | 32.31 | 0.920 | 0.456   |
| 7. Έτη εργασιακής προϋπηρεσίας             | 1= 0-5, 2= 6-10, 3= 11-15, 4= 16-20, 5= >20                                                                                                                                                                                                           | 39.83 | 32.31 | 0.974 | 0.426   |
| 8. Επαγγελματική θέση                      | 1= Εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης σε γενικό σχολείο, 2= Εκπαιδευτικός ιδιωτικής παράλληλης στήριξης σε γενικό σχολείο, 3= Εκπαιδευτικός τμήματος ένταξης σε γενικό σχολείο, 4= Εκπαιδευτικός σε ειδικό σχολείο, 5= Εκπαιδευτικός σε γενικό σχολείο | 39.83 | 32.31 | 0.670 | 0.572   |
| 9. Απόσταση σπιτιού-σχολείου               | 1= <5km, 2= 5-10km, 3= 11-20km, 4= >20km                                                                                                                                                                                                              | 39.83 | 32.31 | 0.836 | 0.478   |
| 10. Συχνότητα Υποστήριξης από τον Περίγυρο | 1= Ποτέ, 2= Σπάνια, 3= Μερικές φορές, 4= Συχνά, 5= Πολύ συχνά                                                                                                                                                                                         | 39.83 | 32.31 | 0.444 | 0.722   |
| 11. Επαγγελματικοί Στόχοι                  | 1= Ποτέ, 2= Σπάνια, 3= Μερικές φορές, 4= Συχνά, 5= Πολύ συχνά                                                                                                                                                                                         | 39.83 | 32.31 | 0.583 | 0.560   |
| 12. Ικανοποίηση από τη διοίκηση            | 1= Πολύ ικανοποιημένος/η, 2= Ικανοποιημένος/η, 3= Ούτε ικανοποιημένος/η, ούτε δυσαρεστημένος/η, 4= Δυσανεστημένος/η, 5= Πολύ δυσαρεστημένος/η                                                                                                         | 39.83 | 32.31 | 4.830 | 0.001   |
| 13. Συνθήκες εργασίας                      | 1= Εξαιρετικές, 2= Καλές, 3= Ικανοποιητικές, 4= Μέτριες, 5= Κακές                                                                                                                                                                                     | 39.83 | 32.31 | 0.657 | 0.624   |

|                                            |                                                                                                                                               |       |       |       |       |
|--------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|-------|-------|-------|
| 14. Συχνότητα χρήσης στρατηγικών χαλάρωσης | 1= Καθημερινά, 2= Μερικές φορές την εβδομάδα, 3= Μερικές φορές το μήνα, 4= Σπάνια, 5= Ποτέ                                                    | 39.83 | 32.31 | 0.405 | 0.804 |
| 15. Ισορροπία Ζωής-Εργασίας                | 1= Καθόλου εύκολο, 2= Λίγο εύκολο, 3= Μέτρια εύκολο, 4= Πολύ εύκολο, 5= Πάρα πολύ εύκολο                                                      | 39.83 | 32.31 | 2.747 | 0.033 |
| 16. Ικανοποίηση από τον μισθό              | 1= Πολύ ικανοποιημένος/η, 2= Ικανοποιημένος/η, 3= Ούτε ικανοποιημένος/η, ούτε δυσαρεστημένος/η, 4= Δυσανεστημένος/η, 5= Πολύ δυσαρεστημένος/η | 39.83 | 32.31 | 3.744 | 0.007 |

(Σημείωση\*: 1.  $df = 1.88$ , 11.  $df = 2.87$ , 3,4,8,9,10.  $df = 3.86$ , 2,5,6,7,12,13,14,15,16.  $df = 4.85$

### 6.1.3. Επίπεδο Συναισθηματικής Νοημοσύνης Ειδικών Παιδαγωγών και Δημογραφικοί Παράγοντες

Οι ερωτηθέντες παρουσίασαν υψηλά επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης, όπως αυτή αποτυπώνεται στις τέσσερις βασικές διαστάσεις της: α) αντίληψη των συναισθημάτων του εαυτού, β) αντίληψη των συναισθημάτων των άλλων, γ) χρήση των συναισθημάτων και δ) ρύθμιση των συναισθημάτων.

Η ικανότητα αυτογνωσίας φάνηκε αρκετά αναπτυγμένη, καθώς οι περισσότεροι δήλωσαν ότι μπορούν να αναγνωρίσουν και να κατανοήσουν τα συναισθήματά τους. Πιο συγκεκριμένα, τις περισσότερες φορές καταλαβαίνουν γιατί νιώθουν όπως νιώθουν ( $M = 5.52$ ) και κατανοούν καλά τα συναισθήματά τους ( $M = 5.68$ ). Είναι σε θέση να διακρίνουν πώς πραγματικά αισθάνονται ( $M = 5.27$ ) και να αναγνωρίζουν αν είναι χαρούμενοι ή όχι ( $M = 5.74$ ).

Υψηλή, επίσης, παρατηρήθηκε και η ικανότητα κατανόησης των συναισθημάτων των άλλων, αφού οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής ανέφεραν ότι μπορούν να καταλάβουν πώς αισθάνονται οι φίλοι τους μέσω της συμπεριφοράς τους ( $M = 5.19$ ) και να παρατηρήσουν καλά τα συναισθήματα των άλλων ( $M = 5.66$ ). Παράλληλα, φάνηκε ότι είναι ευαίσθητοι στις συγκινησιακές καταστάσεις άλλων ατόμων ( $M = 5.74$ ) και έχουν καλή κατανόηση των συναισθημάτων των άλλων γύρω τους ( $M = 5.82$ ).

Ιδιαίτερα αναπτυγμένη φάνηκε να είναι η ικανότητα χρήσης των συναισθημάτων, καθώς οι συμμετέχοντες ανέφεραν ότι θέτουν στόχους ( $M = 5.70$ ), έχουν υψηλή αυτοεκτίμηση ( $M = 5.14$ ) και αυτοπαρακίνηση ( $M = 5.47$ ) και πολύ

υψηλή δέσμευση στη προσπάθεια ( $M = 5.99$ ). Σχετικά με την ικανότητα ρύθμισης των συναισθημάτων βρέθηκαν υψηλά επίπεδα στους ειδικούς παιδαγωγούς. Ανέφεραν ότι μπορούν να ελέγξουν λογικά τον θυμό τους και να ξεπεράσουν τις δυσκολίες ( $M = 5.40$ ), καθώς και να ηρεμήσουν γρήγορα ( $M = 4.66$ ). Δήλωσαν ότι έχουν πλήρη έλεγχο των συναισθημάτων τους ( $M = 4.96$ ) και ότι διαχειρίζονται καλά τα συναισθήματά τους ( $M = 5.40$ ).

Η τυπική απόκλιση υπογραμμίζει ομοιογένεια σε θέματα όπως η κατανόηση συναισθημάτων των άλλων ( $T.A. = 0.89$ ) και μεγαλύτερη ποικιλομορφία σε θέματα, όπως η αυτοπαρακίνηση ( $T.A. = 1.27$ ) και η ικανότητα ηρεμίας μετά από θυμό ( $T.A. = 1.30$ ). Αυτό υποδηλώνει ότι, ενώ ορισμένοι διαθέτουν υψηλή ικανότητα αυτορρύθμισης και αυτοπαρακίνησης, άλλοι πιθανόν να έχουν μεγαλύτερη δυσκολία ε αυτούς τους τομείς.

Εκτός από την ανάλυση των απαντήσεων σε κάθε ερώτηση της κλίμακας WLEIS, υπολογίστηκαν και οι μέσοι όροι των τεσσάρων διαστάσεων της: αντίληψη συναισθημάτων του εαυτού, αντίληψη συναισθημάτων των άλλων, χρήση συναισθημάτων και ρύθμιση συναισθημάτων. Οι συμμετέχοντες κατέγραψαν υψηλότερη μέση τιμή στην υποκλίμακα «αντίληψη συναισθημάτων των άλλων» ( $M = 5.60$ ), ενώ χαμηλότερη μέση τιμή παρατηρήθηκε στην υποκλίμακα «ρύθμιση συναισθημάτων» ( $M = 5.10$ ). Ο συνολικός μέσος όρος των διαστάσεων της συναισθηματικής νοημοσύνης υπολογίστηκε σε 5.46, το οποίο σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν υψηλά επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης. Οι αναλυτικές μέσες τιμές και οι τυπικές αποκλίσεις για κάθε ερώτηση καταγράφονται στον σχετικό πίνακα.

**Πίνακας 21. Στατιστική Περιγραφή Επιπέδου Συναισθηματικής Νοημοσύνης Ειδικών Παιδαγωγών**

| <b>Ερωτήσεις Κλίμακας Συναισθηματικής Νοημοσύνης – WLEIS<br/>(Εύρος 1-7)</b>              | <b>Μέσος<br/>όρος</b> | <b>T.A</b>  |
|-------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------|-------------|
| 107. Τις περισσότερες φορές καταλαβαίνω γιατί νιώθω τα συναισθήματα που νιώθω.            | 5.52                  | 1.24        |
| 111. Καταλαβαίνω καλά τα συναισθήματά μου                                                 | 5.68                  | 1.04        |
| 115. Πάντα καταλαβαίνω πώς πραγματικά αισθάνομαι.                                         | 5.27                  | 1.20        |
| 119. Πάντα καταλαβαίνω αν είμαι χαρούμενος ή όχι.                                         | 5.74                  | 0.99        |
| <b>Αντίληψη συναισθημάτων του εαυτού</b>                                                  | <b>5.55</b>           | <b>0.86</b> |
| 108. Μπορώ πάντα να καταλάβω πώς αισθάνονται οι φίλοι μου μέσω της συμπεριφοράς τους.     | 5.19                  | 1.18        |
| 112. Είμαι καλός παρατηρητής των συναισθημάτων των άλλων.                                 | 5.66                  | 0.94        |
| 116. Είμαι ευαίσθητος στα συναισθήματα και την συγκινησιακή κατάσταση των άλλων ανθρώπων. | 5.74                  | 1.03        |

|                                                                                           |              |              |
|-------------------------------------------------------------------------------------------|--------------|--------------|
| 120. Έχω μια καλή κατανόηση των συναισθημάτων των ανθρώπων γύρω μου.                      | 5.82         | 0.89         |
| <b>Αντίληψη συναισθημάτων των άλλων</b>                                                   | <b>5.60</b>  | <b>0.80</b>  |
| 109. Πάντα θέτω στόχους για τον εαυτό μου και μετά βάζω τα δυνατά μου για να τους πετύχω. | 5.70         | 1.20         |
| 113. Πάντα λέω στον εαυτό μου ότι είμαι ένα άξιο και ικανό άτομο.                         | 5.14         | 1.23         |
| 117. Παρακινώ τον εαυτό μου.                                                              | 5.47         | 1.27         |
| 121. Πάντα παρακινώ τον εαυτό μου να κάνω ό,τι καλύτερο μπορώ.                            | 5.99         | 0.95         |
| <b>Χρήση συναισθημάτων</b>                                                                | <b>5.58</b>  | <b>0.93</b>  |
| 110. Μπορώ με τη λογική να ελέγξω τον θυμό μου και να ανταπεξέλθω τις δυσκολίες.          | 5.40         | 1.09         |
| 114. Είμαι απόλυτα ικανός να ελέγξω τα συναισθήματά μου.                                  | 4.96         | 1.26         |
| 118. Όταν είμαι πολύ θυμωμένος μπορώ πάντα να ηρεμήσω γρήγορα.                            | 4.66         | 1.30         |
| 122. Ελέγχω καλά τα συναισθήματά μου.                                                     | 5.40         | 0.98         |
| <b>Ρύθμιση συναισθημάτων</b>                                                              | <b>5.10</b>  | <b>0.95</b>  |
| Συνολικός μέσος όρος διαστάσεων Σ.Ν.                                                      | 5.46         | 0.72         |
| <b>ΣΥΝΟΛΟ (N = 90)</b>                                                                    | <b>87.33</b> | <b>11.60</b> |

Η διαφορά της συναισθηματικής νοημοσύνης μεταξύ ανδρών και γυναικών μέσω ανάλυσης διακύμανσης ANOVA δεν έδειξε κάποια στατιστικά σημαντική διαφορά ( $p = 0.911$ ). Παρόλο που οι γυναίκες παρουσιάζουν ελαφρώς υψηλότερο μέσο όρο (87.41) σε σύγκριση με τους άνδρες (87.09), αυτή η διαφορά δεν δείχνει κάποια σημαντικότητα. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι το φύλο δεν αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για την συναισθηματική νοημοσύνη των ειδικών παιδαγωγών. Το μέγεθος επίδρασης (Cohen's  $d = -0.028$ ) είναι πολύ μικρό, υποδεικνύοντας μια αμελητέα πρακτική διαφορά μεταξύ των δύο φύλων σχετικά με τη συναισθηματική νοημοσύνη. Τα Post hoc tests δεν πραγματοποιήθηκαν επειδή υπάρχουν λιγότερες από τρεις ομάδες.

Η ανάλυση διακύμανσης ANOVA εξετάστηκε προκειμένου να διερευνηθεί εάν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στο επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης σε σχέση με την ηλικία των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής. Από τα αποτελέσματα της ανάλυσης δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των ηλικιακών ομάδων ( $F(4,85) = 1.047$ ,  $p = 0.388$ ), όπως έδειξε και το μικρό μέγεθος επίδρασης ( $\eta^2 = 0.047$ ). Αυτό σημαίνει ότι το επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης δεν διαφέρει σημαντικά ανάλογα με την ηλικία των συμμετεχόντων. Επιπλέον, τα Post hoc tests δεν πραγματοποιήθηκαν λόγω του μικρού αριθμού περιπτώσεων σε κάποιες ηλικιακές ομάδες.

Αντίστοιχα, άλλοι παράγοντες, όπως ο αριθμός παιδιών, ο πληθυσμός της πόλης, η επαγγελματική θέση, η απόσταση σπιτιού-σχολείου, η ικανοποίηση από τη διοίκηση του σχολείου, οι συνθήκες εργασίας και η συχνότητα χρήσης στρατηγικών

χαλάρωσης δεν φαίνεται να επηρεάζουν σημαντικά το επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης. Αυτό επιβεβαιώνεται και από τα Post hoc tests που έδειξαν ότι δεν υπάρχουν σημαντικές διαφορές μεταξύ των ομάδων. Στην ανάλυση ANOVA για το επίπεδο ψυχικής ανθεκτικότητας σε σχέση με την ικανοποίηση από τη διοίκηση, τα Post hoc tests δεν πραγματοποιήθηκαν λόγω του μικρού αριθμού περιπτώσεων σε κάποιες ομάδες.

Η ανάλυση ANOVA για το επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης σε σχέση με την οικογενειακή κατάσταση έδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των ομάδων ( $F(3,86) = 3.547, p = 0.018$ ), με μέτριο μέγεθος επίδρασης ( $\eta^2 = 0.110$ ). Αυτό υποδηλώνει ότι η οικογενειακή κατάσταση (π.χ. άγαμος, έγγαμος, διαζευγμένος) επηρεάζει σημαντικά το επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης. Τα Post hoc tests έδειξαν μια τάση προς σημαντική διαφορά μεταξύ των ομάδων "διαζευγμένος/η" ( $M = 72.67$ ) και "έγγαμος/η" ( $M = 90.58$ ) (Mean Difference =  $-17.91, p = 0.051$ ), υποδηλώνοντας ότι οι εκπαιδευτικοί που είναι διαζευγμένοι μπορεί να εμφανίζουν υψηλότερη συναισθηματική νοημοσύνη σε σύγκριση με τους έγγαμους.

Επιπλέον, η ανάλυση ANOVA για το επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης σε σχέση με το επίπεδο σπουδών έδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των ομάδων ( $F(4,85) = 2.891, p = 0.027$ ), με μέτριο μέγεθος επίδρασης ( $\eta^2 = 0.120$ ). Αυτό σημαίνει ότι το επίπεδο σπουδών επηρεάζει σημαντικά το επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης. Σύμφωνα με τα Post hoc tests παρατηρήθηκε μια τάση υψηλότερης συναισθηματικής νοημοσύνης στην ομάδα που δήλωσε ότι κατέχει "διδακτορικό" ( $M = 96.00$ ), με διαφορές  $+11.84$  μονάδες σε σχέση με "μεταπτυχιακό",  $+5.50$  με "σεμινάριο" και  $+2.17$  με "μετεκπαίδευση/διδασκαλείο".

Αναφορικά με την ανάλυση ANOVA για το επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης σε σχέση με τα έτη εργασιακής προϋπηρεσίας έδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των ομάδων ( $F(4,85) = 2.928, p = 0.025$ ), με μέτριο μέγεθος επίδρασης ( $\eta^2 = 0.121$ ). Αυτό υποδηλώνει ότι τα έτη προϋπηρεσίας επηρεάζουν σημαντικά το επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης. Τα Post hoc tests έδειξαν μια τάση προς σημαντική διαφορά μεταξύ των εκπαιδευτικών με "16-20 έτη προϋπηρεσίας" ( $M = 98.17$ ) και εκείνων με "0-5 έτη" ( $M = 84.40$ ) (Mean Difference =  $13.77, p = 0.076$ ), που σημαίνει ότι οι πιο έμπειροι εκπαιδευτικοί μπορεί να εμφανίζουν υψηλότερη συναισθηματική νοημοσύνη.

Η ανάλυση ANOVA για το επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης σε σχέση με την συχνότητα υποστήριξης από τον περίγυρο έδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των ομάδων ( $F(3,86) = 9.045, p = 0.000$ ). Αυτό σημαίνει ότι η συχνότητα με την οποία οι συμμετέχοντες λαμβάνουν υποστήριξη από τον κοινωνικό τους περίγυρο επηρεάζει σημαντικά το επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης, όπως έδειξε και το μεγάλο μέγεθος επίδρασης ( $\eta^2 = 0.240$ ). Τα Post hoc tests έδειξαν ότι υπάρχουν σημαντικές διαφορές μεταξύ ομάδων που λαμβάνουν υποστήριξη "πολύ συχνά" και εκείνων που λαμβάνουν λιγότερη υποστήριξη. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί που λαμβάνουν κοινωνική υποστήριξη "πολύ συχνά" ( $M = 101.27$ ) εμφανίζουν υψηλότερη συναισθηματική νοημοσύνη σε σχέση με εκείνους που λαμβάνουν υποστήριξη "σπάνια" ( $M = 83.17$ ) (Mean Difference = 18.11,  $p = 0.005$ ). Το ίδιο ισχύει και για τις διαφορές μεταξύ "πολύ συχνά" και "μερικές φορές" ( $M = 82.21$ ) (Mean Difference = 19.06,  $p = 0.000$ ), καθώς και μεταξύ "πολύ συχνά" και "συχνά" ( $M = 87.22$ ) (Mean Difference = 14.05,  $p = 0.001$ ), υποδηλώνοντας ότι η συχνή κοινωνική υποστήριξη συνδέεται με αυξημένη συναισθηματική νοημοσύνη.

Η ανάλυση ANOVA για το επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης σε σχέση με τους επαγγελματικούς στόχους έδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των ομάδων ( $F(2,87) = 15.633, p = 0.000$ ), με μεγάλο μέγεθος επίδρασης ( $\eta^2 = 0.264$ ). Αυτό υποδηλώνει ότι η συχνότητα με την οποία οι συμμετέχοντες νιώθουν ότι πετυχαίνουν τους επαγγελματικούς τους στόχους επηρεάζει σημαντικά το επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης. Τα Post hoc tests έδειξαν ότι υπάρχουν σημαντικές διαφορές μεταξύ ομάδων που νιώθουν ότι πετυχαίνουν τους στόχους τους "πολύ συχνά" ( $M = 102.00$ ) σε σύγκριση με εκείνες που νιώθουν ότι πετυχαίνουν τους στόχους τους "μερικές φορές" ( $M = 81.10$ ) (Mean Difference = 20.90,  $p = 0.000$ ) και "συχνά" ( $M = 86.71$ ) (Mean Difference = 15.29,  $p = 0.005$ ). Αυτό σημαίνει ότι οι συμμετέχοντες που νιώθουν ότι επιτυγχάνουν τους επαγγελματικούς τους στόχους πιο συχνά τείνουν να έχουν υψηλότερη συναισθηματική νοημοσύνη.

Ακόμα, η ανάλυση ANOVA για το επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης σε σχέση με την ισορροπία ζωής-εργασίας έδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των ομάδων ( $F(4,85) = 3.726, p = 0.008$ ), με μέτριο μέγεθος επίδρασης ( $\eta^2 = 0.149$ ). Αυτό υποδηλώνει ότι η ικανότητα διατήρησης ισορροπίας μεταξύ της εργασίας και της προσωπικής ζωής επηρεάζει σημαντικά το επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης. Με βάση τα Post hoc tests παρατηρήθηκε μια τάση υψηλότερης συναισθηματικής

νοημοσύνης στους συμμετέχοντες που δήλωσαν ότι μπορούν να ισορροπήσουν "πάρα πολύ εύκολα" την προσωπική τους ζωή με την εργασία ( $M = 96.50$ ), με διαφορές 20.75 μονάδες από την ομάδα "καθόλου εύκολο" ( $M = 75.75$ ), 16.33 μονάδες από την ομάδα "λίγο εύκολο" ( $M = 80.17$ ) και 11.05 μονάδες από την ομάδα "μέτρια εύκολο" ( $M = 85.45$ ).

Τέλος, η ανάλυση ANOVA για το επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης σε σχέση με την ικανοποίηση από τον μισθό έδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των ομάδων ( $F(4,85) = 2.693$ ,  $p = 0.036$ ). Ο υπολογισμός μεγέθους επίδρασης έδειξε μέτρια επίδραση για την ικανοποίηση από το μισθό, με  $\eta^2 = 0.112$ . Αυτό σημαίνει ότι η ικανοποίηση από τον μισθό επηρεάζει σημαντικά το επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης. Τα Post hoc tests έδειξαν μια τάση υψηλότερης συναισθηματικής νοημοσύνης στους συμμετέχοντες που δήλωσαν "πολύ ικανοποιημένοι/ες" από τον μισθό τους ( $M = 101.33$ ), με μέση διαφορά 18.33 μονάδες σε σύγκριση με τους "πολύ δυσαρεστημένους/ες" ( $M = 83.00$ ). Επιπλέον, οι "πολύ ικανοποιημένοι/ες" παρουσίασαν διαφορά 17.76 μονάδων σε σχέση με τους "δυσαρεστημένους/ες" ( $M = 83.57$ ) και 12.46 μονάδων σε σχέση με την ομάδα "ούτε ικανοποιημένος/η ούτε δυσαρεστημένος/η" ( $M = 88.87$ ).

**Πίνακας 22. Δημογραφικοί και Επαγγελματικοί παράγοντες σε σχέση με το Επίπεδο Συναισθηματικής Νοημοσύνης**

| Μεταβλητές                     | Εύρος τιμών                                                                                                         | M.O.  | T.A.  | F*    | p-value |
|--------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|-------|-------|---------|
| 1. Φύλο                        | 1= Άνδρας, 2= Γυναίκα                                                                                               | 87.33 | 11.60 | 0.013 | 0.911   |
| 2. Ηλικία                      | 1= <26, 2= 27-35, 3=36-45, 4= 46-60, 5= >60                                                                         | 87.33 | 11.60 | 1.047 | 0.388   |
| 3. Οικογενειακή κατάσταση      | 1= Άγαμος-η σε σχέση, 2 Άγαμος-η χωρίς σχέση, 3 = Έγγαμος-η, 4= Διαζευγμένος-η, 5= Χήρος-α                          | 87.33 | 11.60 | 3.547 | 0.018   |
| 4. Αριθμός παιδιών             | 0= Χωρίς παιδιά, 1= 1 παιδί, 2= 2 παιδιά, 3= $\geq 3$ παιδιά                                                        | 87.33 | 11.60 | 1.778 | 0.157   |
| 5. Πληθυσμός πόλης             | 1= < 15.000, 2= 16.000 - 50.000, 3= 51.000 - 150.000, 4= 151.000 - 800.000, 5= > 800.000                            | 87.33 | 11.60 | 0.634 | 0.639   |
| 6. Επίπεδο σπουδών             | 1= Σεμινάριο, 2= Μεταπτυχιακό, 3= Διδακτορικό, 4= Μετεκπαίδευση / Διδασκαλείο, 5= Άλλο: Βασικό Πτυχίο Ε.Α, 6= Καμία | 87.33 | 11.60 | 2.891 | 0.027   |
| 7. Έτη εργασιακής προϋπηρεσίας | 1= 0-5, 2= 6-10, 3= 11-15, 4= 16-20, 5= >20                                                                         | 87.33 | 11.60 | 2.928 | 0.025   |
| 8. Επαγγελματική θέση          | 1= Εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης σε γενικό σχολείο,                                                             | 87.33 | 11.60 | 0.791 | 0.502   |

|                                            |                                                                                                                                                                                               |       |       |        |       |
|--------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|-------|--------|-------|
|                                            | 2= Εκπαιδευτικός ιδιωτικής παράλληλης στήριξης σε γενικό σχολείο, 3= Εκπαιδευτικός τμήματος ένταξης σε γενικό σχολείο, 4= Εκπαιδευτικός σε ειδικό σχολείο, 5= Εκπαιδευτικός σε γενικό σχολείο |       |       |        |       |
| 9. Απόσταση σπιτιού-σχολείου               | 1= <5km, 2= 5-10km, 3= 11-20km, 4= >20km                                                                                                                                                      | 87.33 | 11.60 | 0.781  | 0.508 |
| 10. Συχνότητα Υποστήριξης από τον Περίγυρο | 1= Ποτέ, 2= Σπάνια, 3= Μερικές φορές, 4= Συχνά, 5= Πολύ συχνά                                                                                                                                 | 87.33 | 11.60 | 9.045  | 0.000 |
| 11. Επαγγελματικοί Στόχοι                  | 1= Ποτέ, 2= Σπάνια, 3= Μερικές φορές, 4= Συχνά, 5= Πολύ συχνά                                                                                                                                 | 87.33 | 11.60 | 15.633 | 0.000 |
| 12. Ικανοποίηση από τη διοίκηση            | 1= Πολύ ικανοποιημένος/η, 2= Ικανοποιημένος/η, 3= Ούτε ικανοποιημένος/η, ούτε δυσαρεστημένος/η, 4= Δυσανεστημένος/η, 5= Πολύ δυσαρεστημένος/η                                                 | 87.33 | 11.60 | 2.085  | 0.090 |
| 13. Συνθήκες εργασίας                      | 1= Εξαιρετικές, 2= Καλές, 3= Ικανοποιητικές, 4= Μέτριες, 5= Κακές                                                                                                                             | 87.33 | 11.60 | 0.863  | 0.490 |
| 14. Συχνότητα χρήσης στρατηγικών χαλάρωσης | 1= Καθημερινά, 2= Μερικές φορές την εβδομάδα, 3= Μερικές φορές το μήνα, 4= Σπάνια, 5= Ποτέ                                                                                                    | 87.33 | 11.60 | 1.081  | 0.371 |
| 15. Ισορροπία Ζωής-Εργασίας                | 1= Καθόλου εύκολο, 2= Λίγο εύκολο, 3= Μέτρια εύκολο, 4= Πολύ εύκολο, 5= Πάρα πολύ εύκολο                                                                                                      | 87.33 | 11.60 | 3.726  | 0.008 |
| 16. Ικανοποίηση από τον μισθό              | 1= Πολύ ικανοποιημένος/η, 2= Ικανοποιημένος/η, 3= Ούτε ικανοποιημένος/η, ούτε δυσαρεστημένος/η, 4= Δυσανεστημένος/η, 5= Πολύ δυσαρεστημένος/η                                                 | 87.33 | 11.60 | 2.693  | 0.036 |

(Σημείωση\*: 1.  $df = 1.88$ , 11.  $df = 2.87$ , 3,4,8,9,10.  $df = 3.86$ , 2,5,6,7,12,13,14,15,16.  $df = 4.85$ )

#### 6.1.4. Συσχέτιση Επιπέδου Ψυχικής Ανθεκτικότητας των Ειδικών Παιδαγωγών με τα Ψυχοσωματικά Συμπτώματα και τη Συναισθηματική Νοημοσύνη

Η ανάλυση συσχέτισης Pearson ανέδειξε μια αρνητική και στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ του επιπέδου ψυχικής ανθεκτικότητας και του επιπέδου ψυχοσωματικών συμπτωμάτων ( $r = -0.260$ ,  $p = 0.013$ ). Αυτό σημαίνει ότι όσο υψηλότερο είναι το επίπεδο ψυχικής ανθεκτικότητας, τόσο χαμηλότερο είναι το επίπεδο ψυχοσωματικών συμπτωμάτων. Ωστόσο, η τιμή της συσχέτισης δείχνει ότι η σχέση είναι ασθενής, γεγονός που σημαίνει ότι η ψυχική ανθεκτικότητα δεν αποτελεί τον μοναδικό ή κυρίαρχο παράγοντα που επηρεάζει την εμφάνιση ψυχοσωματικών συμπτωμάτων, αλλά μπορεί να έχει κάποιον προστατευτικό ρόλο.

Επιπλέον, η ανάλυση συσχέτισης Pearson έδειξε μια θετική και στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ του επιπέδου ψυχικής ανθεκτικότητας και του επιπέδου συναισθηματικής νοημοσύνης ( $r = 0.555$ ,  $p = 0.000$ ). Αυτό υποδηλώνει ότι όσο υψηλότερο είναι το επίπεδο ψυχικής ανθεκτικότητας, τόσο υψηλότερο είναι το επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης. Παρόλα αυτά, η τιμή της συσχέτισης δείχνει ότι η σχέση είναι μέτριας έντασης, δηλαδή μπορεί η ψυχική ανθεκτικότητα να λειτουργεί ως προστατευτικός μηχανισμός που ενισχύει την ικανότητα ενός ατόμου να κατανοεί και να ρυθμίζει τα συναισθήματά του, αλλά δεν καθορίζει αποκλειστικά τη συναισθηματική νοημοσύνη.

**Πίνακας 23. Συσχετίσεις Pearson μεταξύ Ψυχικής Ανθεκτικότητας, Ψυχοσωματικών Συμπτωμάτων και Συναισθηματικής Νοημοσύνης (N = 90)**

|                                                   |                        | Επίπεδο<br>Ψυχικής<br>Ανθεκτικότητας | Επίπεδο<br>Ψυχοσωματικών<br>Συμπτωμάτων | Επίπεδο<br>Συναισθηματικής<br>Νοημοσύνης |
|---------------------------------------------------|------------------------|--------------------------------------|-----------------------------------------|------------------------------------------|
| <b>Επίπεδο Ψυχικής<br/>Ανθεκτικότητας</b>         | Pearson<br>Correlation | 1                                    | -.260                                   | .555                                     |
|                                                   | Sig. (2-<br>tailed)    |                                      | .013                                    | .000                                     |
| <b>Επίπεδο<br/>Ψυχοσωματικών<br/>Συμπτωμάτων</b>  | Pearson<br>Correlation | -.260                                | 1                                       | -.295                                    |
|                                                   | Sig. (2-<br>tailed)    | .013                                 |                                         | .005                                     |
| <b>Επίπεδο<br/>Συναισθηματικής<br/>Νοημοσύνης</b> | Pearson<br>Correlation | .555                                 | -.295                                   | 1                                        |
|                                                   | Sig. (2-<br>tailed)    | .000                                 | .005                                    |                                          |

Επιπλέον, έγιναν συσχετίσεις Pearson, όπως φαίνεται στους παρακάτω πίνακες, μεταξύ του επιπέδου ψυχοσωματικών συμπτωμάτων και των επιμέρους διαστάσεων της ψυχικής ανθεκτικότητας, αλλά και μεταξύ των επιμέρους υποκατηγοριών της ψυχικής ανθεκτικότητας. Όσον αφορά την πρώτη διάσταση, η συσχέτιση Pearson έδειξε ότι υπάρχει μια αρνητική και στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ των ψυχοσωματικών συμπτωμάτων και των προσωπικών ικανοτήτων, υψηλών προσδοκιών και επιμονής ( $r = -0.247$ ,  $p = 0.019$ ). Αυτό σημαίνει ότι τα άτομα που έχουν ανθεκτικότητα σε αυτό τον τομέα, τείνουν να έχουν λιγότερα ψυχοσωματικά συμπτώματα.

Ακόμη, η συσχέτιση Pearson έδειξε μια αρνητική και στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ των ψυχοσωματικών συμπτωμάτων και της θετικής αποδοχής της αλλαγής και των ασφαλών σχέσεων ( $r = -0.311$ ,  $p = 0.003$ ), υποδηλώνοντας ότι τα άτομα που αποδέχονται θετικά τις αλλαγές και έχουν ασφαλείς σχέσεις τείνουν να έχουν λιγότερα ψυχοσωματικά συμπτώματα. Επίσης, η συσχέτιση Pearson έδειξε πως υπάρχει μια αρνητική και στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ των ψυχοσωματικών συμπτωμάτων και του έλεγχου ( $r = -0.337$ ,  $p = 0.001$ ). Αυτό σημαίνει ότι τα άτομα με μεγαλύτερο έλεγχο στις καταστάσεις τείνουν να έχουν λιγότερα ψυχοσωματικά συμπτώματα.

Σχετικά με την εμπιστοσύνη στο προσωπικό ένστικτο, την ανοχή αρνητικών συναισθημάτων και την ενδυνάμωση από τις στρεσογόνες επιδράσεις δεν φάνηκε να υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ( $r = -0.163$ ,  $p = 0.125$ ), όπως επίσης και με την διάσταση που αφορά τις επιρροές πνευματικού χαρακτήρα ( $r = 0.083$ ,  $p = 0.438$ ). Επομένως, αυτές οι διαστάσεις της ψυχικής ανθεκτικότητας δεν σχετίζονται άμεσα με τη μείωση των ψυχοσωματικών συμπτωμάτων.

Από τα παραπάνω ευρήματα, γίνεται αντιληπτό ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν καλό έλεγχο στη ζωή τους, είναι ανοικτοί σε αλλαγές, διαθέτουν ασφαλείς σχέσεις και έχουν υψηλές προσωπικές ικανότητες και επιμονή, εμφανίζουν σημαντικά λιγότερα ψυχοσωματικά συμπτώματα.

**Πίνακας 24. Συσχέτιση μεταξύ του Επίπεδου Ψυχοσωματικών Συμπτωμάτων και των Επιμέρους Διαστάσεων της Ψυχικής Ανθεκτικότητας (N = 90)**

|                                          |                     | Προσωπικές ικανότητες, υψηλές προσδοκίες και επιμονή | Εμπιστοσύνη στο προσωπικό ένστικτο, ανοχή αρνητικών συναισθημάτων και ενδυνάμωση από τις στρεσογόνες επιδράσεις | Θετική αποδοχή ή της αλλαγής και ασφαλείς σχέσεις | Έλεγχος | Επιρροές πνευματικού χαρακτήρα |
|------------------------------------------|---------------------|------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------|---------|--------------------------------|
| <b>Επίπεδο Ψυχοσωματικών συμπτωμάτων</b> | Pearson Correlation | -.247                                                | -.163                                                                                                           | -.311                                             | -.337   | .083                           |
|                                          | Sig. (2-tailed)     | .019                                                 | .125                                                                                                            | .003                                              | .001    | .438                           |

Επιπλέον, στον πίνακα παρουσιάζονται ισχυρές θετικές συσχετίσεις ανάμεσα στις διαφορετικές διαστάσεις της ψυχικής ανθεκτικότητας, υποδηλώνοντας ότι οι υποκατηγορίες της δεν είναι ανεξάρτητες, αλλά αλληλένδετες. Οι προσωπικές ικανότητες, οι υψηλές προσδοκίες και η επιμονή φαίνεται να είναι κομβικός παράγοντας στην ψυχική ανθεκτικότητα, αφού υπάρχει ισχυρή συσχέτιση με τον έλεγχο, την αποδοχή της αλλαγής και την εμπιστοσύνη στο ένστικτο. Η εμπιστοσύνη στο προσωπικό ένστικτο παρουσιάζει ισχυρή συσχέτιση με τις προσωπικές ικανότητες, την θετική αποδοχή αλλαγής και τον έλεγχο, υποδηλώνοντας ότι τα άτομα που έχουν πίστη στις δυνατότητές τους, είναι πιο ανθεκτικά στην αλλαγή και διατηρούν μεγαλύτερο έλεγχο της ζωής τους. Η θετική αποδοχή της αλλαγής και η διατήρηση ασφαλών σχέσεων, καθώς και ο έλεγχος συνδέονται άμεσα με τις υπόλοιπες διαστάσεις της ψυχικής ανθεκτικότητας, συμβάλλοντας στη μείωση της εμφάνισης ψυχοσωματικών συμπτωμάτων. Τέλος, η πνευματικότητα έχει μέτρια έως αδύναμη συσχέτιση με τις υπόλοιπες διαστάσεις της ψυχικής ανθεκτικότητας, αλλά δεν αποτελεί τον πιο καθοριστικό παράγοντα για την μείωση των ψυχοσωματικών συμπτωμάτων.

**Πίνακας 25. Συσχέτιση μεταξύ των Επιμέρους Διαστάσεων της Ψυχικής Ανθεκτικότητας (N = 90)**

|                                                                                  |                     | Προσωπικές ικανότητες, υψηλές προσδοκίες και επιμονή | Εμπιστοσύνη στο προσωπικό ένστικτο, ανοχή αρνητικών συναισθημάτων και ενδυνάμωση από τις στρεσογόνες επιδράσεις | Θετική αποδοχή ή της αλλαγής και ασφαλείς σχέσεις | Έλεγχος | Επιρροές πνευματικού χαρακτήρα |
|----------------------------------------------------------------------------------|---------------------|------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------|---------|--------------------------------|
| Προσωπικές ικανότητες, υψηλές προσδοκίες και επιμονή                             | Pearson Correlation | 1                                                    | .763                                                                                                            | .682                                              | .721    | .368                           |
|                                                                                  | Sig. (2-tailed)     |                                                      | .000                                                                                                            | .000                                              | .000    | .000                           |
| Εμπιστοσύνη στο προσωπικό ένστικτο, ανοχή αρνητικών συναισθημάτων και ενδυνάμωση | Pearson Correlation | .763                                                 | 1                                                                                                               | .700                                              | .699    | .363                           |
|                                                                                  | Sig. (2-tailed)     | .000                                                 |                                                                                                                 | .000                                              | .000    | .000                           |

|                                                             |                            |      |      |      |      |      |
|-------------------------------------------------------------|----------------------------|------|------|------|------|------|
| από τις<br>στρεσογόνες<br>επιδράσεις                        |                            |      |      |      |      |      |
| Θετική<br>αποδοχή της<br>αλλαγής και<br>ασφαλείς<br>σχέσεις | Pearson<br>Correlatio<br>n | .682 | .700 | 1    | .709 | .417 |
|                                                             | Sig. (2-<br>tailed)        | .000 | .000 |      | .000 | .000 |
| Έλεγχος                                                     | Pearson<br>Correlatio<br>n | .721 | .699 | .709 | 1    | .316 |
|                                                             | Sig. (2-<br>tailed)        | .000 | .000 | .000 |      | .002 |
| Επιρροές<br>πνευματικού<br>χαρακτήρα                        | Pearson<br>Correlatio<br>n | .368 | .363 | .417 | .316 | 1    |
|                                                             | Sig. (2-<br>tailed)        | .000 | .000 | .000 | .002 |      |

#### 6.1.5. Συσχέτιση Επιπέδου Συναισθηματικής Νοημοσύνης των Ειδικών Παιδαγωγών με τα Ψυχοσωματικά Συμπτώματα

Η ανάλυση συσχέτισης Pearson, όπως φαίνεται από τον Πίνακα 26., ανέδειξε μια αρνητική και στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ του επιπέδου συναισθηματικής νοημοσύνης και του επιπέδου ψυχοσωματικών συμπτωμάτων ( $r = -0.295$ ,  $p = 0.005$ ). Αυτό σημαίνει ότι όσο υψηλότερο είναι το επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης, τόσο χαμηλότερο είναι το επίπεδο ψυχοσωματικών συμπτωμάτων. Ωστόσο, η τιμή της συσχέτισης δείχνει ότι η σχέση είναι μέτριας έντασης, δηλαδή μπορεί η συναισθηματική νοημοσύνη να λειτουργεί ως προστατευτικός παράγοντας, αλλά δεν είναι ο μοναδικός ή κυρίαρχος παράγοντας που καθορίζει την εμφάνιση ψυχοσωματικών συμπτωμάτων.

Επιπλέον, έγιναν συσχετίσεις Pearson, όπως φαίνεται στους παρακάτω πίνακες, μεταξύ του επιπέδου ψυχοσωματικών συμπτωμάτων και των επιμέρους διαστάσεων της συναισθηματικής νοημοσύνης, αλλά και μεταξύ των επιμέρους υποκατηγοριών της συναισθηματικής νοημοσύνης. Όσον αφορά την αντίληψη συναισθημάτων του εαυτού η συσχέτιση Pearson έδειξε ότι υπάρχει μια αρνητική και στατιστικά σημαντική

συσχέτιση μεταξύ των ψυχοσωματικών συμπτωμάτων ( $r = -0.241$ ,  $p = 0.022$ ). Αυτό σημαίνει ότι τα άτομα που έχουν καλύτερη αντίληψη των συναισθημάτων τους, τείνουν να έχουν λιγότερα ψυχοσωματικά συμπτώματα. Ωστόσο, η διάσταση της συναισθηματικής νοημοσύνης που αφορά την αντίληψη των συναισθημάτων των άλλων δεν έδειξε να έχει κάποια στατιστικά σημαντική συσχέτιση με τα ψυχοσωματικά συμπτώματα ( $r = -0.075$ ,  $p = 0.484$ ).

Ακόμη, η συσχέτιση Pearson έδειξε μια αρνητική και στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ των ψυχοσωματικών συμπτωμάτων και της χρήσης συναισθημάτων ( $r = -0.280$ ,  $p = 0.007$ ). Αυτό σημαίνει ότι το άτομο που χρησιμοποιεί περισσότερο τα συναισθήματά του για να κινητοποιηθεί και να επιτύχει στόχους, εμφανίζει και λιγότερα ψυχοσωματικά συμπτώματα. Η ανάλυση συσχέτισης Pearson έδειξε πως η ρύθμιση των συναισθημάτων έχει την μεγαλύτερη αρνητική συσχέτιση με τα ψυχοσωματικά συμπτώματα ( $r = -0.342$ ,  $p = <0.001$ ), καθώς όσο καλύτερα ένα άτομο ρυθμίζει τα συναισθήματά του, τόσο λιγότερα ψυχοσωματικά συμπτώματα εμφανίζει.

**Πίνακας 26. Συσχέτιση μεταξύ του Επιπέδου Ψυχοσωματικών Συμπτωμάτων και των Επιμέρους Διαστάσεων της Συναισθηματικής Νοημοσύνης (N = 90)**

|                                          |                     | Αντίληψη των συναισθημάτων του εαυτού | Αντίληψη των συναισθημάτων των άλλων | Χρήση των συναισθημάτων | Ρύθμιση των συναισθημάτων |
|------------------------------------------|---------------------|---------------------------------------|--------------------------------------|-------------------------|---------------------------|
| <b>Επίπεδο Ψυχοσωματικών συμπτωμάτων</b> | Pearson Correlation | -.241                                 | -.075                                | -.280                   | -.342                     |
|                                          | Sig. (2-tailed)     | .022                                  | .484                                 | .007                    | .001                      |

Επιπλέον, τα αποτελέσματα της ανάλυσης συσχέτισης Pearson, όπως παρουσιάζονται και στον παρακάτω πίνακα, δείχνουν ότι όλες οι διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης έχουν θετική συσχέτιση μεταξύ τους, επιβεβαιώνοντας ότι πρόκειται για μια πολυδιάστατη ικανότητα, όπου κάθε πτυχή επηρεάζει και υποστηρίζει τις υπόλοιπες. Η ισχυρότερη συσχέτιση εντοπίζεται μεταξύ της αντίληψης συναισθημάτων του εαυτού και της ρύθμισης συναισθημάτων ( $r = -0.696$ ,  $p = <0.001$ ), αναγνωρίζοντας το σημαντικό ρόλο που έχει η αυτογνωσία απέναντι στη διαχείριση συναισθημάτων. Η ρύθμιση συναισθημάτων σχετίζεται επίσης θετικά με τη χρήση συναισθημάτων ( $r = 0.537$ ) και την αντίληψη συναισθημάτων των άλλων ( $r = 0.502$ ),

αλλά σε μικρότερο βαθμό. Τέλος, υπάρχει μέτρια θετική συσχέτιση μεταξύ της αντίληψης συναισθημάτων των άλλων και της χρήσης συναισθημάτων ( $r = 0.455$ ), υποδηλώνοντας ότι η κατανόηση των συναισθημάτων των άλλων δεν συνεπάγεται απαραίτητα και την ικανότητα αξιοποίησής τους. Επομένως, με βάση τα αποτελέσματα, η συναισθηματική νοημοσύνη δομείται ως ένα δυναμικό σύστημα ικανοτήτων, με την αυτογνωσία να αποτελεί το κύριο συστατικό για τη ρύθμιση και αξιοποίηση των συναισθημάτων.

**Πίνακας 27. Συσχέτιση μεταξύ των Επιμέρους Διαστάσεων της Συναισθηματικής Νοημοσύνης (N = 90)**

|                                       |                     | Αντίληψη των συναισθημάτων του εαυτού | Αντίληψη των συναισθημάτων των άλλων | Χρήση των συναισθημάτων | Ρύθμιση των συναισθημάτων |
|---------------------------------------|---------------------|---------------------------------------|--------------------------------------|-------------------------|---------------------------|
| Αντίληψη των συναισθημάτων του εαυτού | Pearson Correlation | 1                                     | .678                                 | .452                    | .696                      |
|                                       | Sig. (2-tailed)     |                                       | <.001                                | <.001                   | <.001                     |
| Αντίληψη των συναισθημάτων των άλλων  | Pearson Correlation | .678                                  | 1                                    | .455                    | .502                      |
|                                       | Sig. (2-tailed)     | <.001                                 |                                      | <.001                   | <.001                     |
| Χρήση των συναισθημάτων               | Pearson Correlation | .452                                  | .455                                 | 1                       | .537                      |
|                                       | Sig. (2-tailed)     | <.001                                 | <.001                                |                         | <.001                     |
| Ρύθμιση των συναισθημάτων             | Pearson Correlation | .696                                  | .502                                 | .537                    | 1                         |
|                                       | Sig. (2-tailed)     | <.001                                 | <.001                                | <.001                   |                           |

*6.1.6. Η Συναισθηματική Νοημοσύνη, τα Ψυχοσωματικά Συμπτώματα και οι Δημογραφικοί-Επαγγελματικοί Παράγοντες ως Προβλεπτικοί Παράγοντες της Ψυχικής Ανθεκτικότητας στους Ειδικούς Παιδαγωγούς.*

Για να διερευνηθεί εάν η συναισθηματική νοημοσύνη, τα ψυχοσωματικά συμπτώματα και η αίσθηση επίτευξης επαγγελματικών στόχων μπορούν να προβλέψουν την ψυχική ανθεκτικότητα στους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, πραγματοποιήθηκε ανάλυση γραμμικής παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή το συνολικό σκορ της ψυχικής ανθεκτικότητας.

Στον Πίνακα 28. παρουσιάζεται η περίληψη του μοντέλου της παλινδρόμησης. Η τιμή  $R = .668$  δείχνει μια μέτρια προς ισχυρή θετική συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών, γεγονός που σημαίνει ότι όσο αυξάνονται οι ανεξάρτητοι παράγοντες, αυξάνεται αντίστοιχα και το επίπεδο ψυχικής ανθεκτικότητας. Ακόμη, το  $R^2$  δείχνει ότι το 44.6% της διακύμανσης στο επίπεδο ψυχικής ανθεκτικότητας μπορεί να προβλεφθεί ισχυρά από τους τρεις παράγοντες: τη συναισθηματική νοημοσύνη, τα ψυχοσωματικά συμπτώματα και την αίσθηση επίτευξης επαγγελματικών στόχων.

**Πίνακας 28. Σύνοψη Μοντέλου Γραμμικής Παλινδρόμησης για την πρόβλεψη της Ψυχικής Ανθεκτικότητας από την Συναισθηματική Νοημοσύνη, τα Ψυχοσωματικά Συμπτώματα και την Αίσθηση Επίτευξης των Επαγγελματικών Στόχων**

| Model | R    | R Square | Adjusted R Square | Std. Error of the Estimate |
|-------|------|----------|-------------------|----------------------------|
| 1     | .668 | .446     | .426              | 9.960                      |

Επιπλέον, πραγματοποιήθηκε η ανάλυση διακύμανσης ANOVA προκειμένου να αξιολογηθεί η συνολική καταλληλότητα του μοντέλου. Το μοντέλο της παλινδρόμησης είναι στατιστικά σημαντικό ( $p < 0.05$ ), γεγονός που υποδηλώνει ότι οι ανεξάρτητες μεταβλητές συμβάλλουν σημαντικά στην πρόβλεψη της εξαρτημένης μεταβλητής. Το υψηλό F-value (23.055,  $p < 0.001$ ) επιβεβαιώνει την καλή προσαρμογή του μοντέλου στα δεδομένα.

Εξετάστηκαν επίσης οι συντελεστές παλινδρόμησης ώστε να ερμηνευθεί η σχέση ανάμεσα στη ψυχική ανθεκτικότητα και των τριών μεταβλητών. Όσον αφορά τη συναισθηματική νοημοσύνη, ο μη τυποποιημένος συντελεστής παλινδρόμησης ( $B =$

0.370) δείχνει πως με κάθε μονάδα αύξησης της συναισθηματικής νοημοσύνης, το επίπεδο ψυχικής ανθεκτικότητας παρουσιάζει αντίστοιχη αύξηση κατά 0.370 μονάδες, υποδηλώνοντας μια θετική σχέση μεταξύ των δύο μεταβλητών. Ακόμη, ο τυποποιημένος συντελεστής Beta ( $\beta = 0.327$ ) δείχνει ότι η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελεί έναν μέτρια προς ισχυρό παράγοντα πρόβλεψης της ψυχικής ανθεκτικότητας. Ο σταθερός όρος (2.001) δεν είναι στατιστικά σημαντικός ( $p = 0.835$ ), καθώς η τιμή του υπερβαίνει το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας. Ωστόσο, ο συντελεστής της ανεξάρτητης μεταβλητής είναι στατιστικά σημαντικός ( $p < 0.001$ ), γεγονός που υποδηλώνει ότι το επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης έχει σημαντική επίδραση στο επίπεδο ψυχικής ανθεκτικότητας.

Σχετικά με τα ψυχοσωματικά συμπτώματα, ο μη τυποποιημένος συντελεστής παλινδρόμησης ( $B = -0.048$ ) δείχνει πως για κάθε μονάδα αύξησης στα ψυχοσωματικά συμπτώματα, το επίπεδο ψυχικής ανθεκτικότητας μειώνεται κατά 0.048 μονάδες, υποδηλώνοντας μια αρνητική σχέση μεταξύ των δύο μεταβλητών. Ωστόσο, ο τυποποιημένος συντελεστής Beta ( $\beta = -0.118$ ) δείχνει ότι τα ψυχοσωματικά συμπτώματα αποτελούν έναν ασθενή αρνητικό προβλεπτικό παράγοντα της ψυχικής ανθεκτικότητας. Ο συντελεστής της ανεξάρτητης μεταβλητής δεν είναι στατιστικά σημαντικός ( $p = 0.165$ ), γεγονός που υποδηλώνει ότι το επίπεδο ψυχοσωματικών συμπτωμάτων δεν προβλέπει επαρκώς την ψυχική ανθεκτικότητα στο παρόν δείγμα.

Τέλος, από όλους τους δημογραφικούς και επαγγελματικούς παράγοντες μόνο η ερώτηση «Πόσο συχνά νιώθετε ότι πετυχαίνετε τους επαγγελματικούς σας στόχους» παρουσίασε στατιστικά σημαντική επίδραση στη πρόβλεψη της ψυχικής ανθεκτικότητας. Ο μη τυποποιημένος συντελεστής παλινδρόμησης ( $B = 9.190$ ) δείχνει πως με κάθε μονάδα αύξησης της αίσθησης επίτευξης επαγγελματικών στόχων, η ψυχική ανθεκτικότητα παρουσιάζει αντίστοιχη αύξηση κατά 9.190 μονάδες, υποδηλώνοντας μια θετική σχέση μεταξύ των δύο μεταβλητών. Ακόμη, ο τυποποιημένος συντελεστής Beta ( $\beta = 0.406$ ) δείχνει ότι η συγκεκριμένη μεταβλητή αποτελεί έναν μέτρια προς ισχυρό παράγοντα πρόβλεψης της ψυχικής ανθεκτικότητας. Παρόλο που ο σταθερός όρος (2.001) δεν είναι στατιστικά σημαντικός ( $p = 0.835$ ), ο συντελεστής της ανεξάρτητης μεταβλητής είναι στατιστικά σημαντικός ( $p < 0.001$ ), γεγονός που επιβεβαιώνει ότι η αίσθηση επίτευξης επαγγελματικών στόχων έχει σημαντική επίδραση στο επίπεδο ψυχικής ανθεκτικότητας.

**Πίνακας 29. Συντελεστές Γραμμικής Παλινδρόμησης για την πρόβλεψη της Ψυχικής Ανθεκτικότητας από τη Συναισθηματική Νοημοσύνη, τα Ψυχοσωματικά Συμπτώματα και την Αίσθηση Επίτευξης των Επαγγελματικών Στόχων**

| Model                                                                       | Unstandardized Coefficients |            | Standardized Coefficients | t      | Sig.  |
|-----------------------------------------------------------------------------|-----------------------------|------------|---------------------------|--------|-------|
|                                                                             | B                           | Std. Error | Beta                      |        |       |
| <b>1 (Σταθερός όρος)</b>                                                    | 2.001                       | 9.590      |                           | .209   | .835  |
| <b>Επίπεδο Συναισθηματικής Νοημοσύνης</b>                                   | .370                        | .108       | .327                      | 3.439  | <.001 |
| <b>Επίπεδο Ψυχοσωματικών Συμπτωμάτων</b>                                    | -.048                       | .034       | -.118                     | -1.399 | .165  |
| <b>Πόσο συχνά νιώθετε ότι πετυχαίνετε τους επαγγελματικούς σας στόχους;</b> | 9.190                       | 2.066      | .406                      | 4.449  | <.001 |

Επομένως, το επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης και το επίπεδο επίτευξης επαγγελματικών στόχων έχουν θετική και στατιστικά σημαντική επίδραση στο επίπεδο ψυχικής ανθεκτικότητας, υποδηλώνοντας ότι όσο υψηλότερα είναι τα επίπεδα των δύο αυτών ανεξάρτητων μεταβλητών, τόσο υψηλότερο είναι και το επίπεδο ψυχικής ανθεκτικότητας. Αντιθέτως, το επίπεδο ψυχοσωματικών συμπτωμάτων έχει αρνητική και στατιστικά σημαντική επίδραση στη ψυχική ανθεκτικότητα, το οποίο σημαίνει ότι όσο υψηλότερο είναι το επίπεδο ψυχοσωματικών συμπτωμάτων, τόσο χαμηλότερο είναι και το επίπεδο ψυχικής ανθεκτικότητας. Ωστόσο, η επίδραση είναι σχετικά χαμηλή, όπως φαίνεται από το χαμηλό  $R^2$ .

*6.1.7. Σύγκριση της Ψυχικής Ανθεκτικότητας, των Ψυχοσωματικών Συμπτωμάτων και της Συναισθηματικής Νοημοσύνης μεταξύ των Εκπαιδευτικών Ειδικής και Γενικής Αγωγής.*

Στο σημείο αυτό παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της περιγραφικής ανάλυσης για τις κύριες μεταβλητές της έρευνας, δηλαδή την ψυχική ανθεκτικότητα, τα ψυχοσωματικά συμπτώματα και τη συναισθηματική νοημοσύνη.

Οι εκπαιδευτικοί που ανήκουν τόσο στο κλάδο ΠΕ71 (ειδική αγωγή) όσο και στο κλάδο ΠΕ70 (γενική αγωγή), εμφανίζουν υψηλή μέση τιμή όσον αφορά την ψυχική ανθεκτικότητα ( $M = 93.03$ ,  $T.A. = 12.26$ ), αλλά με σχετικά υψηλή τυπική απόκλιση. Αυτό δείχνει ότι η διακύμανση των επιπέδων ανθεκτικότητας είναι μεγαλύτερη και υπάρχουν διαφοροποιήσεις μεταξύ των συμμετεχόντων.

Αντίστοιχα, οι εκπαιδευτικοί ειδικής και γενικής αγωγής παρουσίασαν αρκετά υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη με μέση τιμή 87.07 ( $T.A. = 11.29$ ), υποδηλώνοντας ότι διαθέτουν υψηλή ικανότητα αναγνώρισης, διαχείρισης και ρύθμισης των συναισθημάτων των δικών τους και των άλλων. Η τιμή της τυπικής απόκλισης δείχνει κάποια διαφοροποίηση στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, αλλά το επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης εξακολουθεί να είναι σχετικά ομοιόμορφο στο δείγμα.

Τα ψυχοσωματικά συμπτώματα παρουσιάζουν μεγαλύτερη διακύμανση με μέση τιμή 42.38 και τυπική απόκλιση 31.38 και τιμές που κυμαίνονται από 1 έως 146. Το εύρημα αυτό δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν ενδεχομένως αρκετές διαφοροποιημένες εμπειρίες άγχους ή υγείας, καθώς κάποιοι δήλωσαν χαμηλά επίπεδα ψυχοσωματικών συμπτωμάτων, ενώ άλλοι εμφάνισαν ιδιαίτερα υψηλά επίπεδα.

**Πίνακας 30. Στατιστική Περιγραφή των Επιπέδων Ψυχικής Ανθεκτικότητας, Ψυχοσωματικών Συμπτωμάτων και Συναισθηματικής Νοημοσύνης στους Εκπαιδευτικούς Ειδικής και Γενικής Αγωγής ( $N = 120$ )**

|                                    | <b>M.O.</b> | <b>T.A.</b> | <b>Ελάχιστη τιμή</b> | <b>Μέγιστη τιμή</b> |
|------------------------------------|-------------|-------------|----------------------|---------------------|
| Επίπεδο Ψυχικής Ανθεκτικότητας     | 93.03       | 12.26       | 51                   | 119                 |
| Επίπεδο Ψυχοσωματικών Συμπτωμάτων  | 42.38       | 31.38       | 1                    | 146                 |
| Επίπεδο Συναισθηματικής Νοημοσύνης | 87.07       | 11.29       | 53                   | 112                 |

Σημειώνεται ότι για τον έλεγχο αξιοπιστίας των εργαλείων μέτρησης χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής Cronbach's Alpha, του οποίου η τιμή ανήλθε στο

0.922 και βρίσκεται άνω της θεωρητικά αποδεκτής (0.7) για την αξιοπιστία ενός ερωτηματολογίου. Συνεπώς, οι κλίμακες που χρησιμοποιήθηκαν για τη μέτρηση της ψυχικής ανθεκτικότητας, της συναισθηματικής νοημοσύνης και των ψυχοσωματικών συμπτωμάτων των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής είχαν εσωτερική συνέπεια, κάτι που είναι απαραίτητο για την εγκυρότητα των μετρήσεων.

**Πίνακας 31. Έλεγχος Εσωτερικής Συνέπειας της Κλίμακας (Cronbach's Alpha)**

| Cronbach's Alpha | N of items |
|------------------|------------|
| .922             | 105        |

Για να διερευνηθεί αν υπάρχουν διαφορές μεταξύ των δύο ειδικοτήτων (εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής - ΠΕ71 και εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής - ΠΕ70) αναφορικά με τα επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας, ψυχοσωματικών συμπτωμάτων και συναισθηματικής νοημοσύνης, πραγματοποιήθηκαν συγκρίσεις μέσω όρων.

Για την εξέταση στατιστικά σημαντικών διαφορών στο επίπεδο ψυχικής ανθεκτικότητας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς ειδικής και γενικής αγωγής, πραγματοποιήθηκε η ανάλυση διακύμανσης ANOVA και βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί ΠΕ71 είχαν μέση τιμή ψυχικής ανθεκτικότητας 93.29 (T.A. = 13.15), ενώ οι εκπαιδευτικοί ΠΕ70 είχαν 92.27 (T.A. = 9.25). Το p-value είναι μεγαλύτερο του 0.05 και επομένως τα αποτελέσματα δείχνουν ότι η ψυχική ανθεκτικότητα δεν έχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις δύο ομάδες εκπαιδευτικών ( $p = 0.694$ ).

**Πίνακας 32. Σύγκριση Επιπέδου Ψυχικής Ανθεκτικότητας μεταξύ Εκπαιδευτικών Ειδικής και Γενικής Αγωγής**

|                                       | Ειδικότητα    | N  | Μέσος Όρος | T.A   | Τυπικό σφάλμα | F    | Df (Βαθμός ελευθερίας) | p-value |
|---------------------------------------|---------------|----|------------|-------|---------------|------|------------------------|---------|
| <b>Επίπεδο Ψυχικής Ανθεκτικότητας</b> | Δάσκαλος ΠΕ71 | 90 | 93.29      | 13.15 | 1.39          | .125 | 1,118                  | .694    |
|                                       | Δάσκαλος ΠΕ70 | 30 | 92.27      | 9.25  | 1.69          |      |                        |         |

Επιπλέον, πραγματοποιήθηκε η ανάλυση διακύμανσης ANOVA προκειμένου να εξεταστούν τυχόν διαφορές στα επίπεδα ψυχοσωματικών συμπτωμάτων μεταξύ εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής. Οι εκπαιδευτικοί ΠΕ71 φάνηκε να έχουν

χαμηλότερη μέση τιμή ψυχοσωματικών συμπτωμάτων ( $M = 39.83$ ,  $T.A. = 32.32$ ) συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς ΠΕ70 ( $M = 50.03$ ,  $T.A. = 27.48$ ). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα ψυχοσωματικά συμπτώματα δεν έχουν στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο ομάδων ( $p = 0.124$ )

**Πίνακας 333. Σύγκριση Επιπέδου Ψυχοσωματικών Συμπτωμάτων μεταξύ Εκπαιδευτικών Ειδικής και Γενικής Αγωγής**

|                                          | Ειδικότητα    | N  | Μέσος Όρος | T.A   | Τυπικό σφάλμα | F     | Df (Βαθμός ελευθερίας) | p-value |
|------------------------------------------|---------------|----|------------|-------|---------------|-------|------------------------|---------|
| <b>Επίπεδο Ψυχοσωματικών Συμπτωμάτων</b> | Δάσκαλος ΠΕ71 | 90 | 39.83      | 32.32 | 3.407         | 2.405 | 1,118                  | .124    |
|                                          | Δάσκαλος ΠΕ70 | 30 | 50.03      | 27.48 | 5.016         |       |                        |         |

Τέλος, πραγματοποιήθηκε ανάλυση διακύμανσης ANOVA για να διερευνηθούν πιθανόν διαφορές στη συναισθηματική νοημοσύνη ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς ειδικής και γενικής αγωγής. Η μέση τιμή για τους εκπαιδευτικούς ΠΕ71 έδειξε ότι είναι 87.33 ( $T.A. = 11.60$ ), ενώ για τους ΠΕ70 ήταν 86.27 ( $T.A. = 10.44$ ). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη δεν έχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις δύο ομάδες εκπαιδευτικών, επομένως είναι παρόμοια ( $p = 0.656$ ).

**Πίνακας 344. Σύγκριση Επιπέδου Συναισθηματικής Νοημοσύνης μεταξύ Εκπαιδευτικών Ειδικής και Γενικής Αγωγής**

|                                           | Ειδικότητα    | N  | Μέσος Όρος | T.A   | Τυπικό σφάλμα | F    | Df (Βαθμός ελευθερίας) | p-value |
|-------------------------------------------|---------------|----|------------|-------|---------------|------|------------------------|---------|
| <b>Επίπεδο Συναισθηματικής Νοημοσύνης</b> | Δάσκαλος ΠΕ71 | 90 | 87.33      | 11.60 | 1.223         | .200 | 1,118                  | .656    |
|                                           | Δάσκαλος ΠΕ70 | 30 | 86.27      | 10.44 | 1.907         |      |                        |         |

Η σύγκριση μεταξύ ειδικοτήτων (ΠΕ71 & ΠΕ70) δεν αποκάλυψε στατιστικά σημαντικές διαφορές σε κανέναν δείκτη ( $p > 0.05$ ), γεγονός που υποστηρίζει την ομοιογένεια του δείγματος ως προς την ψυχική ανθεκτικότητα, τα ψυχοσωματικά συμπτώματα και τη συναισθηματική νοημοσύνη. Το εύρημα αυτό είναι ιδιαίτερα ενδιαφέρον, καθώς αντικρούει την πιθανή υπόθεση ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής

θα εμφάνιζαν διαφορετικές τιμές στις συγκεκριμένες μεταβλητές, λόγω αυξημένων απαιτήσεων του επαγγέλματος.

## 6.2. Συζήτηση ευρημάτων

Στο παρόν κεφάλαιο ερμηνεύονται τα ευρήματα που προέκυψαν από τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων και επιχειρείται η ανίχνευση των πιθανών αιτιών που συνέβαλαν στη διαμόρφωσή τους.

Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα διερευνά το επίπεδο ψυχικής ανθεκτικότητας των ειδικών παιδαγωγών, καθώς και την επίδραση των δημογραφικών και επαγγελματικών παραγόντων στη διαμόρφωσή της. Διαπιστώθηκε ότι οι συμμετέχοντες διαθέτουν μέτρια προς υψηλή ψυχική ανθεκτικότητα, η οποία αποτυπώνεται στην γενική ικανότητά τους να προσαρμόζονται στις αλλαγές, στην αυτοπεποίθησή τους που προκύπτει από προηγούμενες επιτυχίες, καθώς και στην επιμονή τους να ολοκληρώνουν τους στόχους τους. Τα αποτελέσματα αυτά συμφωνούν με τα ευρήματα των Gajdošová et al., (2022), τα οποία έδειξαν ότι η ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών ήταν μέτρια έως υψηλή και συνδέθηκε θετικά με την ψυχική τους υγεία.

Ωστόσο, η διασπορά στις απαντήσεις σχετικά με την προσαρμογή στην αλλαγή, δείχνει ότι κάποιοι εκπαιδευτικοί μπορούν να προσαρμόζονται πιο εύκολα από άλλους. Η ικανότητα προσαρμογής ενδεχομένως να συνδέεται με τις συνεχώς εξελισσόμενες συνθήκες της φύσης του επαγγέλματος της ειδικής αγωγής, το οποίο απαιτεί προσαρμογή σε απαιτητικές καταστάσεις και διαχείριση διαφορετικών μαθησιακών αναγκών. Με το εύρημα αυτό συμφωνεί και η έρευνα των Whipple (2022) και Tenorio-Vilchez & Sucari (2021), οι οποίοι εντόπισαν ότι η ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών επηρεάζεται από τους προστατευτικούς παράγοντες, όπως οι καλές οικογενειακές και επαγγελματικές σχέσεις, η κοινωνική δικτύωση, η αυτενέργεια, η αυτοεκτίμηση, η ικανότητα επίλυσης προβλημάτων, κ.α. Οι εκπαιδευτικοί που χαρακτηρίζονται από αυτούς τους προστατευτικούς παράγοντες είναι πιθανότερο να έχουν καλύτερη προσαρμογή στις αλλαγές από εκείνους που έχουν ελάχιστους ή και καθόλου προστατευτικούς παράγοντες.

Υψηλή, επίσης, βρέθηκε και η αυτοπεποίθηση των εκπαιδευτικών, η οποία δείχνει ότι βασίζονται σε προσωπικές εμπειρίες για την αντιμετώπιση νέων

προκλήσεων. Η έρευνα των Tenorio-Vilchez & Sucari (2021) συμφωνεί με το εύρημα αυτό, καθώς βρήκαν την αυτοπεποίθηση και την αυτοεκτίμηση ως τα χαρακτηριστικά των ψυχικά ανθεκτικών εκπαιδευτικών. Οι Zhang et al., (2020) στην έρευνά τους ανέδειξαν την ανθεκτικότητα ως σημαντικό προστατευτικό παράγοντα για την ατομική ψυχική υγεία των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, εξηγώντας έμμεσα τον σημαντικό ρόλο της αυτοπεποίθησης στην ψυχική ανθεκτικότητά τους. Η ικανότητα διαχείρισης του άγχους και των δυσάρεστων συναισθημάτων των εκπαιδευτικών είναι ικανοποιητική με μια διαφοροποίηση ανάμεσά τους, πιθανότατα λόγω των ατομικών στρατηγικών διαχείρισης του στρες. Το εύρημα αυτό μπορεί να συσχετιστεί με την έρευνα των Tenorio-Vilchez & Sucari (2021), οι οποίοι αναφέρουν ότι οι εκπαιδευτικοί με καλή ψυχική ανθεκτικότητα διαθέτουν αυτοεκτίμηση, ενδοσκόπηση, αισιοδοξία και ικανότητα επίλυσης προβλημάτων. Επίσης, τόνισαν ότι η ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας μπορεί να γίνει με στρατηγικές που προέρχονται από ψυχολογικές, παιδαγωγικές και κοινωνιο-γλωσσικές προσεγγίσεις, όπως η αυτοφροντίδα και ο αναστοχασμός. Επομένως, οι εκπαιδευτικοί με αυτά τα χαρακτηριστικά είναι πιο πιθανό να αντιμετωπίζουν αγχώδεις καταστάσεις αποδοτικότερα.

Το εύρημα που αφορά την επιμονή στην προσπάθεια και επίτευξη στόχων ήταν υψηλό, γεγονός που δηλώνει την αποφασιστικότητα των ειδικών παιδαγωγών για την συνεχή τους βελτίωση. Αυτό συνάδει με τη μελέτη των Flores-Buils et al., (2022), η οποία έδειξε ότι η ψυχική ανθεκτικότητα είναι μεταβαλλόμενη στο χρόνο και πως οι εκπαιδευτικοί πρέπει να εκπαιδεύονται για την ανάπτυξη της ψυχικής ανθεκτικότητάς τους.

Ακόμα, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι είναι δυνατά άτομα, που σημαίνει ότι διαθέτουν εσωτερικό έλεγχο και αυτονομία, σημαντικά χαρακτηριστικά για την ψυχική ανθεκτικότητα προκειμένου να μην εξαρτώνται από εξωτερικούς παράγοντες. Διαθέτουν ισχυρή αίσθηση σκοπού με στόχους και κίνητρα για το επάγγελμα της ειδικής αγωγής, το οποίο ενισχύει την ανθεκτικότητά τους, αλλά εμφανίζεται μεγάλη διαφοροποίηση ως προς την αντιμετώπιση των αποτυχιών και των απογοητεύσεων, γεγονός που αντικατοπτρίζει τις διαφορετικές στρατηγικές που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί. Η μελέτη των Gajdošová et al., (2022) μπορεί να συμφωνήσει με τα ευρήματα αυτά, καθώς βρέθηκε υψηλή συσχέτιση της ζωτικότητας με την ψυχική ανθεκτικότητα και κυρίως με την αισιοδοξία και την ενσυναίσθηση. Αν ληφθεί υπόψη ότι ο εσωτερικός έλεγχος μπορεί να ενισχυθεί από την αισιοδοξία, ενδέχεται τα

χαρακτηριστικά αυτά να συμβάλλουν στην ανάπτυξη της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών.

Σημαντικό εύρημα θεωρείται και η ικανότητα συγκέντρωσης υπό πιεστικές συνθήκες, καταγράφοντας χαμηλή τιμή, γεγονός που υποδηλώνει ότι σε αγχωτικές καταστάσεις κάποιοι εκπαιδευτικοί δυσκολεύονται να σκεφτούν πολύ καθαρά και να ανταπεξέλθουν αποτελεσματικά στις προκλήσεις, εξαιτίας ανεπαρκούς ανάπτυξης στρατηγικών διαχείρισης άγχους από όλους. Το εύρημα αυτό έρχεται σε αντιπαράθεση με τα αποτελέσματα της Whipple (2022), η οποία υποστήριξε ότι η επαγγελματική εμπειρία μπορεί να συμβάλλει στη καλύτερη αντιμετώπιση συνθηκών πίεσης από τους εκπαιδευτικούς.

Ένα άλλο ενδιαφέρον εύρημα είναι η αντίληψη του ρόλου των εξωτερικών παραγόντων, όπως η μοίρα και η θρησκεία, στην ψυχική ανθεκτικότητα. Αυτή η ερώτηση, εμφανίζει ένα μέσο όρο που δείχνει ότι υπάρχει αντιπαράθεση απόψεων, καθώς κάποιοι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι εξωτερικοί παράγοντες είναι σημαντικοί για την αντιμετώπιση δυσκολιών, ενώ άλλοι πιστεύουν ότι τα κίνητρα και η ατομική προσπάθεια είναι σημαντικά. Στη βιβλιογραφία, δεν εντοπίζονται έντονα οι διαφορές αυτές, αφού οι μελέτες των Gajdošová et al., (2022) και Zhang et al., (2020) δείχνουν ότι η ψυχική ανθεκτικότητα συνδέονται ιδιαίτερα με εσωτερικούς παράγοντες, όπως η αισιοδοξία και η αυτοεκτίμηση. Το εύρημα αυτό μπορεί να έχει πολιτισμικό υπόβαθρο, καθώς υπάρχουν διαφορετικές αντιλήψεις για την ψυχική ανθεκτικότητα σύμφωνα πάντα με το κοινωνικό πλαίσιο των εκπαιδευτικών.

Όσον αφορά την επίδραση των δημογραφικών και επαγγελματικών παραγόντων, αρχικά βρέθηκε ότι το φύλο δεν αποτελεί επιδραστικό παράγοντα της ψυχικής ανθεκτικότητας, και παρόλο που οι γυναίκες εμφάνισαν ελαφρώς υψηλότερο μέσο όρο συγκριτικά με τους άνδρες, δεν ήταν στατιστικά σημαντικό. Επομένως, και τα δύο φύλα μπορούν να διαχειρίζονται δύσκολες καταστάσεις με παρόμοιο τρόπο. Με το εύρημα αυτό συνάδει και η έρευνα των Flores-Buils et al. (2022), στην οποία οι άνδρες εκπαιδευτικοί παρουσίασαν υψηλότερα επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας συγκριτικά με τις γυναίκες εκπαιδευτικούς, χωρίς σημαντικές διαφορές. Επιπλέον, ούτε η ηλικία των συμμετεχόντων επηρεάζει την ψυχική ανθεκτικότητά τους, παρόλο που θα μπορούσε κάποιος να ισχυριστεί ότι οι μεγαλύτεροι ηλικιακά εκπαιδευτικοί θα διέθεταν περισσότερες στρατηγικές ανθεκτικότητας. Στην έρευνα των Wiegerová et al.,

(2024), βρέθηκε ότι οι δάσκαλοι πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης παρουσίασαν στατιστικά υψηλότερη ανθεκτικότητα από τους δασκάλους προσχολικής εκπαίδευσης, το οποίο αποδίδεται και στην ηλικία τους.

Άλλοι κοινωνικοοικονομικοί και επαγγελματικοί παράγοντες, όπως η οικογενειακή κατάσταση, ο αριθμός παιδιών, ο πληθυσμός πόλης, το επίπεδο σπουδών, η επαγγελματική θέση, η απόσταση σπιτιού-σχολείου, η ικανοποίηση από τη διοίκηση ή τον μισθό, οι συνθήκες εργασίας και η συχνότητα χρήσης στρατηγικών χαλάρωσης δεν επιδρούν σημαντικά στην ψυχική ανθεκτικότητα των ειδικών παιδαγωγών, υποδηλώνοντας ότι η ψυχική ανθεκτικότητα σχετίζεται περισσότερο με ατομικά χαρακτηριστικά, παρά με εξωτερικούς παράγοντες. Η έρευνα των Whipple (2022) αναφέρει ότι οι καλές και υγιείς οικογενειακές σχέσεις επηρεάζουν με θετικό τρόπο την ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών. Οι Flores-Buils et al., (2022) στη μελέτη τους βρήκαν ότι η επαγγελματική θέση των εκπαιδευτικών είχε επίδραση στην ψυχική ανθεκτικότητα, αναφέροντας ότι όσοι εργάζονταν σε ιδιωτικά σχολεία είχαν μεγαλύτερη ψυχική ανθεκτικότητα από εκείνους των δημοσίων σχολείων, λόγω καλύτερων ακαδημαϊκών και προσωπικών πόρων. Τα ευρήματα των Wiegeroná et al., (2024), έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί με υψηλότερο επίπεδο σπουδών είχαν μεγαλύτερη ανθεκτικότητα στη διάσταση της κατανόησης σε σχέση με τους δασκάλους που διέθεταν δευτεροβάθμια και ανώτερη επαγγελματική εκπαίδευση.

Από την άλλη πλευρά, υπάρχουν κάποιοι παράγοντες που φάνηκαν να επηρεάζουν την ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής. Ειδικότερα, τα έτη εργασιακής προϋπηρεσίας μπορούν να επηρεάσουν τα επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας, με τους πιο έμπειρους εκπαιδευτικούς να εμφανίζουν υψηλότερη ψυχική ανθεκτικότητα σε σύγκριση με τους νεότερους συναδέλφους τους, υποθέτοντας ότι έχουν αναπτύξει περισσότερες στρατηγικές διαχείρισης του άγχους. Το εύρημα αυτό συμφωνεί, αρχικά, με την μελέτη των Whipple (2022), όπου η πλούσια επαγγελματική εμπειρία των εκπαιδευτικών συνέβαλε σε αυξημένα επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας. Επίσης, συμφωνεί και η μελέτη των Wiegeroná et al., (2024), οι οποίοι επιβεβαίωσαν ότι οι εκπαιδευτικοί με εργασιακή εμπειρία άνω των 10 ετών είχαν υψηλότερη ανθεκτικότητα και καλύτερη διαχείριση δύσκολων καταστάσεων συγκριτικά με τους αρχάριους εκπαιδευτικούς με εμπειρία έως 3 έτη.

Επιπλέον, η πολύ συχνή υποστήριξη από τον κοινωνικό περίγυρο έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί είχαν σημαντικά υψηλότερη ψυχική ανθεκτικότητα συγκριτικά με εκείνους που λαμβάνουν υποστήριξη λιγότερο συχνά. Αυτό σημαίνει ότι οι κοινωνικές σχέσεις μπορούν να προστατέψουν τους εκπαιδευτικούς από το άγχος και τις απαιτήσεις του επαγγέλματος. Η έρευνα των Whipple (2022) συνάδει με αυτό το εύρημα, καθώς έδειξε ότι η κοινωνική δικτύωση μπορεί να συμβάλλει στην ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας.

Άλλος ένας παράγοντας που συνέβαλε στην ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής αφορούσε την συχνή επίτευξη επαγγελματικών στόχων, υποδηλώνοντας ότι η προσωπική ικανοποίηση από την εργασία έχει σπουδαίο ρόλο στην ψυχική ανθεκτικότητα κι έτσι βελτιώνεται η αυτοπεποίθηση και η αντοχή των εκπαιδευτικών. Με αυτό το εύρημα συμφωνεί η μελέτη των Flores-Buils et al., (2022), όπου αναφέρουν ότι οι εκπαιδευτικοί είναι αναγκαίο να εκπαιδεύονται για την ανάπτυξή τους, καθώς η ψυχική ανθεκτικότητα είναι μεταβαλλόμενη στο χρόνο.

Τέλος, όσον αφορά τον παράγοντα ισορροπία ζωής και εργασίας, έδειξε ότι επηρεάζει την ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών, το οποίο δείχνει πόσο σημαντική είναι η ύπαρξη αρμονίας ανάμεσα στη προσωπική ζωή και τις εργασιακές απαιτήσεις. Η βιβλιογραφία έχει εξετάσει τη σχέση της ισορροπίας εργασίας-ζωής με την εργασιακή δέσμευση των εκπαιδευτικών, αλλά με την ψυχική ανθεκτικότητα δεν έχει μελετηθεί επαρκώς (Obasi & Adieme, 2021),

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα διερευνά το επίπεδο ψυχοσωματικών συμπτωμάτων των ειδικών παιδαγωγών, καθώς και την επίδραση των δημογραφικών και επαγγελματικών παραγόντων στη διαμόρφωσή τους. Από τα αποτελέσματα της ανάλυσης βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής παρουσιάζουν γενικά χαμηλά έως μέτρια επίπεδα ψυχοσωματικών συμπτωμάτων, γεγονός που υποδηλώνει καλή ψυχική και σωματική υγεία, παρά τις απαιτητικές συνθήκες εργασίας. Κάποια συμπτώματα διαφέρουν από άλλα ως προς την συχνότητα, που πιθανό να σχετίζονται με την ένταση του επαγγέλματος. Στην έρευνα των de Souza et al. (2020), αναφέρεται ότι η υγεία των εκπαιδευτικών κατέχει σημαντικό ρόλο στην εργασία τους προκειμένου να είναι αποδοτικοί και να έχουν καλύτερη ποιότητα ζωής. Αντιθέτως, οι Lizana & Lera (2022) υποστηρίζουν ότι η διδασκαλία θεωρείται ως ένα από τα χειρότερα

επαγγέλματα στον κόσμο λόγω της επιδείνωσης της ψυχικής και σωματικής υγείας των εκπαιδευτικών.

Αρχικά, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι βιώνουν συναισθήματα έντονης νευρικότητας και ανησυχίας, ενώ οι εφιάλτες και οι ανεξέλεγκτες σκέψεις καταγράφηκαν περιστασιακά. Αυτό δείχνει ότι μπορούν να διαχειρίζονται σε μέτριο βαθμό το άγχος και τη συναισθηματική τους κατάσταση. Με το εύρημα αυτό συμφωνεί η μελέτη των Letzel et al., (2020), όπου ένα μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευτικών παρουσίασε υψηλά επίπεδα νευρικότητας και εκνευρισμού κατά τη περίοδο της πανδημίας και συνεπώς της εξ αποστάσεως διδασκαλίας. Ακόμη, οι Wakui et al., (2022) αναφέρουν ότι οι εφιάλτες οφείλονταν λόγω του ψυχολογικού στρες που βίωναν οι γυναίκες εκπαιδευτικοί.

Παρόλα αυτά, υπάρχουν συμπτώματα που εντοπίζονται συχνά, με τους ελαφριούς πονοκεφάλους να αποτελούν ένα από τα πιο κοινά ψυχοσωματικά συμπτώματα, ενώ ακολουθούν με μέτρια εμφάνιση οι έντονοι πονοκέφαλοι και οι ημικρανίες, τα οποία μπορεί να οφείλονται είτε λόγω εργασιακού στρες είτε περιβαλλοντικών παραγόντων, όπως ο θόρυβος στη τάξη, ο φωτισμός κ.α. Με το εύρημα αυτό, συμφωνεί η μελέτη των Letzel et al., (2020), όπου αρκετοί εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην εξ αποστάσεως διδασκαλία αντιμετώπιζαν καθημερινά πονοκεφάλους.

Ακόμη, ποικιλομορφία καταγράφεται στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών για την αίσθηση διαρκούς κόπωσης, αϋπνίας και προβλημάτων αυτοσυγκέντρωσης, καθώς κάποιοι από αυτούς δήλωσαν ότι βιώνουν έντονα αυτά τα συμπτώματα, ενώ άλλοι καθόλου. Η κατάσταση αυτή ενδεχομένως να σχετίζεται με έντονη εργασιακή και συναισθηματική επιβάρυνση, με μειωμένες στρατηγικές διαχείρισης άγχους, με διάσπαση προσοχής, καθώς και με τον καθημερινό τρόπο ζωής. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με την μελέτη των de Souza et al., (2020), η οποία έδειξε ότι η έλλειψη και κακή ποιότητα ύπνου των εκπαιδευτικών προκαλεί κόπωση, επηρεάζοντας τις καθημερινές τους δραστηριότητες. Οι Wakui et al., (2022) δηλώνουν, μάλιστα, ότι οι αϋπνίες σχετίζονται με το ψυχολογικό στρες που αντιμετωπίζουν οι γυναίκες εκπαιδευτικοί. Τα αποτελέσματα από την έρευνα των Ciquinato et al., (2021) έδειξαν ότι τα προβλήματα ύπνου είναι ανομοιόμορφα κατανεμημένα στους εκπαιδευτικούς, αντικατοπτρίζοντας έτσι τα ευρήματα της παρούσα έρευνας. Επιπλέον, στην έρευνα

των de Souza et al., (2020) η κακή ποιότητα ύπνου συσχετίστηκε με πόνους στο στήθος, στη μέση, στα πόδια και τους αστραγάλους, που άγγιζε σε ποσοστό το 75% των εκπαιδευτικών. Το εύρημα για την δυσκολία αυτοσυγκέντρωσης συμφωνεί εν μέρει με την μελέτη των Waku et al., (2022), η οποία αναφέρει ότι οι εκπαιδευτικοί δεν μπορούσαν να συγκεντρωθούν λόγω των απαιτήσεων της εξ αποστάσεως διδασκαλίας και μάλιστα το 10-20% των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι η συγκέντρωσή τους στην εργασία επιδεινώθηκε. Ωστόσο, μόνο ένα μικρό ποσοστό απάντησε ότι η αυτοσυγκέντρωσή τους είχε βελτιωθεί.

Επιπλέον, ένα ποσοστό των εκπαιδευτικών αντιμετωπίζουν πόνους στον αυχένα και στη μέση, που εκδηλώνονται με εντονότερη ή μέτρια συχνότητα και πιθανό να οφείλεται είτε επειδή είναι αρκετές ώρες καθιστοί είτε λόγω πολύωρης ορθοστασίας. Βρέθηκε, επίσης, ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί έχουν δυνατούς καρδιακούς παλμούς και πόνους στο στομάχι και ενδεχομένως να σχετίζεται με τις αυξημένες ευθύνες και τη συναισθηματική φόρτιση του επαγγέλματος. Και σε αυτή την περίπτωση, ο βαθμός έντασης των συμπτωμάτων διαφέρει μεταξύ των συμμετεχόντων, καθώς υπάρχει ποικιλομορφία στις απαντήσεις λόγω ατομικών διαφορών ως προς την αντιμετώπιση της φυσικής κατάστασης και της επαγγελματικής εξουθένωσης. Με το εύρημα αυτό συμφωνεί η μελέτη των Letzel et al., (2020), όπου το 47% των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στον ψηφιακό τρόπο μάθησης, είχε προβλήματα καθημερινά με πόνους στη πλάτη και τον αυχένα. Η μελέτη των de Souza et al., (2020) συνάδει με τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, καθώς αναφέρει ότι ο επιπολασμός του μυοσκελετικού πόνου στους εκπαιδευτικούς ανέρχεται στο 50% και ενδεχομένως να οφείλεται στην υπερβολική εκτέλεση δραστηριοτήτων στο πίνακα που θέτει σε κίνδυνο τα άνω άκρα και τον κορμό και προκαλεί πόνο σε σωματικές περιοχές, όπως ο λαιμός, ο ώμος και η μέση. Τέλος, με την παρούσα έρευνα φαίνεται να συμφωνεί και η μελέτη των Coledam & da Silva (2020), όπου οι εκπαιδευτικοί επηρεάζονται από μυοσκελετικούς πόνους, αλλά και από διαταραχές στη φωνή και την αναπνοή, γεγονός που θα μπορούσε να οδηγήσει σε αυξημένη χρήση φαρμάκων για τη θεραπεία αυτών των συμπτωμάτων υγείας.

Οι ειδικοί παιδαγωγοί κλαίνε με ευκολία πιο συχνά, το οποίο μπορεί να σημαίνει ότι είναι αρκετά ευαίσθητοι σε αγχογόνες και απαιτητικές καταστάσεις και ενδεχομένως να αφορά και τη συναισθηματική φύση του επαγγέλματος. Επιπλέον, συμπτώματα ζαλάδας και αλλαγών βάρους καταγράφονται σε ένα ποσοστό

εκπαιδευτικών με μέτρια συχνότητα, που οφείλονται είτε σε άγχος είτε σε διαταραχές ύπνου, όρεξης ή σωματικής δραστηριότητας. Στο σύνολο δεν φαίνεται να είναι κυρίαρχα προβλήματα, λόγω παρόμοιων απαντήσεων χωρίς μεγάλη διακύμανση στις εμπειρίες τους. Με το εύρημα αυτό συμφωνεί η μελέτη των Hester et al., (2020), η οποία έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής είχαν αύξηση του βάρους τους λόγω των πιεστικών συνθηκών από την εργασία τους και της έλλειψης προσωπικού χρόνου. Ωστόσο, η μελέτη των Ciquinato et al., (2021) κατέγραψε μεγαλύτερο ποσοστό εμφάνισης ζαλάδας και εμβοών στους εκπαιδευτικούς και ειδικότερα στις γυναίκες.

Όσον αφορά την επίδραση των δημογραφικών και επαγγελματικών παραγόντων, αρχικά βρέθηκε ότι το φύλο δεν επηρεάζει την εμφάνιση ψυχοσωματικών συμπτωμάτων και παρόλο που οι άνδρες εμφάνισαν ελαφρώς υψηλότερο μέσο όρο συγκριτικά με τις γυναίκες, δεν ήταν στατιστικά σημαντικό. Αυτό υποδηλώνει ότι και τα δύο φύλα επηρεάζονται από τις απαιτητικές συνθήκες της ειδικής αγωγής με παρόμοιο τρόπο και πως υπάρχουν άλλοι παράγοντες από τους οποίους εξαρτώνται τα ψυχοσωματικά συμπτώματα. Με το εύρημα αυτό διαφωνεί η μελέτη των Lizana & Lera (2022), η οποία έδειξε ότι οι γυναίκες εμφάνισαν περισσότερο άγχος και κατάθλιψη συγκριτικά με τους άνδρες. Παρόμοια έρευνα διαπίστωσε ότι οι γυναίκες είχαν επηρεαστεί από το ψυχολογικό στρες περισσότερο από τους άνδρες και αφορούσε κυρίως προβλήματα ύπνου και εφιάλτες, όπως επίσης διαπίστωσε ότι, ανεξάρτητα από το φύλο, η συγκέντρωση και η αποδοτικότητα στην εργασία τους επιδεινώθηκε (Waku et al., 2022).

Επιπλέον, ούτε η ηλικία των συμμετεχόντων δεν φάνηκε να σχετίζεται με τα ψυχοσωματικά συμπτώματα, είτε επειδή οι μεγαλύτερη σε ηλικία εκπαιδευτικοί έχουν ανεπτυγμένες προσαρμοστικές στρατηγικές είτε οι νεότεροι εκπαιδευτικοί αντέχουν περισσότερο στην πίεση και στο στρες της εργασίας. Όμως, ο μικρός αριθμός ατόμων σε ορισμένες ηλικιακές ομάδες μπορεί να έχει επηρεάσει την ανίχνευση διαφορών. Η έρευνα των Ma et al., (2022) δεν συνάδει με το εύρημα αυτό, καθώς βρήκαν ότι οι εκπαιδευτικοί μεγαλύτερης ηλικίας είχαν περισσότερες πιθανότητες να αναπτύξουν συμπτώματα άγχους.

Άλλοι κοινωνικοοικονομικοί και επαγγελματικοί παράγοντες, όπως το επίπεδο σπουδών, ο πληθυσμός πόλης, τα έτη εργασιακής προϋπηρεσίας, η επαγγελματική θέση, η απόσταση σπιτιού-σχολείου, η συχνότητα υποστήριξης, οι επαγγελματικοί

στόχοι, οι συνθήκες εργασίας και η συχνότητα χρήσης στρατηγικών χαλάρωσης δεν επιδρούν σημαντικά στα ψυχοσωματικά συμπτώματα των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, υποδηλώνοντας ότι τα ψυχοσωματικά συμπτώματα αφορούν περισσότερο ατομικούς μηχανισμούς διαχείρισης του άγχους, και όχι τόσο εξωτερικούς παράγοντες. Με το εύρημα αυτό διαφωνεί η μελέτη των Agyarong et al., (2022), η οποία βρήκε ότι η χαμηλή εκπαίδευση, τα πολλά έτη διδακτικής εμπειρίας και η ελλιπή υποστήριξη από τον κοινωνικό περίγυρο οδήγησε τους εκπαιδευτικούς σε υψηλά επίπεδα κατάθλιψης. Τα ίδια ευρήματα σχετικά με αυτούς τους τρεις παράγοντες βρέθηκαν και σε άλλες μελέτες, με τους εκπαιδευτικούς να παρουσιάζουν προβλήματα με τον ύπνο, αύξηση βάρους και κρίσεις άγχους, ενώ παρατηρήθηκε και υψηλή πρόθεση να εγκαταλείψουν το επάγγελμα (Hester et al., 2020· Ma et al., 2022). Ακόμη, η έρευνα των Agyarong et al., (2022) διαφωνεί με τον παράγοντα συνθήκες εργασίας, καθώς βρήκαν ότι ένα φτωχό εργασιακό περιβάλλον σχετίζεται με αυξημένο άγχος και κατάθλιψη.

Από την άλλη πλευρά, υπάρχουν κάποιοι παράγοντες που φάνηκαν να επηρεάζουν τα ψυχοσωματικά συμπτώματα στους ειδικούς παιδαγωγούς. Ειδικότερα, σχετικά με την οικογενειακή κατάσταση, φάνηκε ότι οι έγγαμοι εκπαιδευτικοί δεν εμφάνισαν αρκετά ψυχοσωματικά συμπτώματα συγκριτικά με τους άγαμους σε σχέση, το οποίο ενδεχομένως να οφείλεται στην αίσθηση ασφάλειας που παρέχει ένα υποστηρικτικό περιβάλλον σε αντίθεση με την αβεβαιότητα των προσωπικών σχέσεων, κάτι που επιδεινώνει την ψυχοσωματική τους υγεία. Η μελέτη των Ma et al., (2022) συμφωνεί με το εύρημα αυτό, καθώς αναφέρει ότι η οικογενειακή κατάσταση επιδρά στο άγχος των εκπαιδευτικών, με τους έγγαμους να εμφανίζουν μεγαλύτερη σταθερότητα. Επιπλέον, ο αριθμός παιδιών έδειξε να επηρεάζει τα επίπεδα ψυχοσωματικών συμπτωμάτων, αλλά δεν βρέθηκε στην αναζήτηση ερευνών εάν ο αριθμός παιδιών επιδρά στα ψυχοσωματικά συμπτώματα των εκπαιδευτικών.

Οι εκπαιδευτικοί που ήταν ικανοποιημένοι από τη διοίκηση του σχολείου εμφάνισαν λιγότερα ψυχοσωματικά συμπτώματα, καθώς η υποστήριξη από τον εργασιακό χώρο συμβάλλει στην μείωση του στρες και στην καλύτερη απόδοση απέναντι στα καθήκοντά τους. Σημαντικό εύρημα αποτέλεσε και η επίδραση του μισθού στα ψυχοσωματικά συμπτώματα των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί που δήλωσαν ότι ήταν πολύ δυσαρεστημένοι με τις οικονομικές τους απολαβές παρουσίασαν και υψηλότερα επίπεδα ψυχοσωματικών συμπτωμάτων, το οποίο δείχνει ότι έλλειψη οικονομικής ασφάλειας μπορεί να οδηγήσει σε κακή ψυχική

και σωματική υγεία. Παρόλα αυτά, δεν υπήρξε σαφής αναφορά στις έρευνες για τους παράγοντες αυτούς που επιδρούν στα ψυχοσωματικά συμπτώματα των εκπαιδευτικών.

Τέλος, η ισορροπία ανάμεσα στην προσωπική ζωή και την εργασία φάνηκε να επηρεάζει τα ψυχοσωματικά συμπτώματα των εκπαιδευτικών, αλλά και σε αυτή την περίπτωση, δεν βρέθηκαν έρευνες που να αναφέρονται στην σχέση ισορροπίας προσωπικής ζωής-εργασίας και ψυχοσωματικών συμπτωμάτων στους εκπαιδευτικούς.

Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα διερευνά το επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης των ειδικών παιδαγωγών, καθώς και την επίδραση των δημογραφικών και επαγγελματικών παραγόντων στη διαμόρφωσή της. Από τα αποτελέσματα της ανάλυσης βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής παρουσιάζουν υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη, η οποία φαίνεται από τις τέσσερις διαστάσεις της. Με το εύρημα αυτό συμφωνεί και η μελέτη των Valente & Lourenço (2020), οι οποίοι αναφέρουν ότι οι εκπαιδευτικοί με υψηλότερη συναισθηματική νοημοσύνη υιοθετούν πιο συνεργατικές και θετικές μεθόδους επίλυσης συγκρούσεων, αποφεύγοντας αυταρχικές ή παθητικές προσεγγίσεις.

Η πρώτη διάσταση αφορά την αντίληψη των συναισθημάτων του εαυτού, όπου εμφανίζουν υψηλή ικανότητα κατανόησης και αναγνώρισης των συναισθημάτων τους, γεγονός που μπορεί να βοηθήσει στην καλύτερη διαχείριση και αλληλεπίδραση με τους μαθητές τους. Επιπλέον, η αυξημένη αυτογνωσία τους μπορεί να συμβάλλει στην αναγνώριση και διαχείριση τους άγχους τους, ιδιαίτερα σε δύσκολες συνθήκες, όπως εντοπίζεται στο χώρο της ειδικής αγωγής. Οι Fu et al., (2021) συμφωνούν με το εύρημα αυτό, αναφέροντας ότι οι ειδικοί παιδαγωγοί με υψηλά επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης έχουν καλύτερη αυτοδιαχείριση λόγω των θετικών συναισθημάτων και βελτίωση της ευημερίας τους. Επιπλέον, στην έρευνα των Cihan & Dilekmen (2024) διαπιστώθηκε ότι σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί εμφάνισαν υψηλά επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης και κατανόησαν καλύτερα τον εαυτό τους.

Σχετικά με την αντίληψη των συναισθημάτων των άλλων, παρατηρούνται επίσης υψηλά επίπεδα, γεγονός που είναι πολύ σημαντικό για έναν ειδικό παιδαγωγό. Μπορούν να κατανοούν τα συναισθήματα των μαθητών τους και να προσαρμόζουν την διδασκαλία τους, παρέχοντας ένα πιο εμπιστευτικό περιβάλλον και με λιγότερες συγκρούσεις. Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί που είναι ευαίσθητοι στις συγκινησιακές

καταστάσεις των άλλων ενδεχομένως να συνεργάζονται καλύτερα με τους συναδέλφους και τους γονείς, βελτιώνοντας έτσι τις επικοινωνιακές τους σχέσεις. Με το εύρημα αυτό συμφωνούν οι έρευνες των Skura & Grzegorzewska (2021), Wang et al., (2024) και Nwosu et al., (2022), όπου οι εκπαιδευτικοί με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη ήταν πιο ικανοί να διαμορφώσουν ένα ισχυρό δίκτυο κοινωνικής υποστήριξης, δυσκολεύονταν λιγότερο να διδάξουν σε μαθητές με μέτρια ή σοβαρή νοητική αναπηρία και ψυχικές διαταραχές και ήταν πιο θετικοί απέναντι στη συνεκπαίδευση.

Η διάσταση της χρήσης των συναισθημάτων έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής είχαν αυξημένη αυτοπαρακίνηση και αυτοεκτίμηση, το οποίο δηλώνει υψηλή ανθεκτικότητα και επιμονή στις απαιτητικές συνθήκες του επαγγέλματος. Η στοχοθεσία και η δέσμευσή τους να προσπαθήσουν και να επιτύχουν τους στόχους τους υποδηλώνει ότι αντλούν δύναμη από εσωτερικά κίνητρα και όχι μόνο από εξωτερικά. Έτσι, ενδέχεται να έχουν υψηλή ικανοποίηση από το επάγγελμά τους, αποφεύγοντας την επαγγελματική εξουθένωση. Με το εύρημα αυτό συμφωνεί η μελέτη των Fu et al., (2021) και Wang et al., (2024), όπου οι εκπαιδευτικοί με υψηλά επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης είχαν μεγαλύτερη αφοσίωση και πάθος στην δουλειά τους και περισσότερη δέσμευση στο επάγγελμα. Επιπλέον, η έρευνα των Ying et al., (2025) συμφωνεί με το εύρημα αυτό, καθώς αναφέρουν ότι οι αρχάριοι δάσκαλοι που είχαν υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη αξιοποιούσαν θετικά συναισθήματα στην εργασία τους, για να αυξήσουν την ικανοποίηση από τη ζωή τους.

Τέλος, σχετικά με την διάσταση που αφορά τη ρύθμιση των συναισθημάτων, οι εκπαιδευτικοί έχουν ανεπτυγμένη αυτή την ικανότητα, καθώς μπορούν να διαχειριστούν εκρήξεις θυμού και να ξεπεράσουν δυσκολίες, γεγονός πολύ σημαντικό για την σωστή αντιμετώπιση αγχогόνων καταστάσεων εντός τάξης. Παρόλα αυτά παρατηρήθηκε ότι δεν μπορούν να ηρεμήσουν γρήγορα, υποδηλώνοντας ότι κάποιοι εκπαιδευτικοί χρειάζονται περισσότερο χρόνο για να επανέλθουν σε κατάσταση ηρεμίας ύστερα από την ύπαρξη δύσκολων συναισθημάτων. Μια τέτοια περίπτωση θα μπορούσε να προκαλέσει στους εκπαιδευτικούς επαγγελματική εξουθένωση μακροπρόθεσμα, αν δεν εφαρμόζουν στρατηγικές χαλάρωσης και διαχείρισης του άγχους. Με το εύρημα αυτό συμφωνεί η μελέτη των Fu et al., (2021), η οποία αναφέρει ότι οι εκπαιδευτικοί με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη ρυθμίζουν κατάλληλα τα συναισθήματά τους και έτσι αποκτούν υψηλότερη ευημερία. Ακόμα, η έρευνα των

Pattiasina et al., (2024) συμφωνεί με το εύρημα αυτό, καθώς επιβεβαιώνει ότι τα εκπαιδευτικά προγράμματα για τη συναισθηματική νοημοσύνη μπορούν να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς να διαχειριστούν καλύτερα τα συναισθήματά τους και να αναπτύξουν πιο στενές και θετικές σχέσεις με τους μαθητές τους.

Όσον αφορά την επίδραση των δημογραφικών και επαγγελματικών παραγόντων, αρχικά βρέθηκε ότι το φύλο δεν επηρεάζει την εμφάνιση ψυχοσωματικών συμπτωμάτων και παρόλο που οι γυναίκες εμφάνισαν ελαφρώς υψηλότερο μέσο όρο σε σχέση με τους άνδρες, η διαφορά αυτή δεν ήταν στατιστικά σημαντική. Αυτό υποδηλώνει ότι και τα δύο φύλα μπορούν να κατανοούν και να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους εξίσου καλά, που μάλλον οφείλεται και στη φύση του επαγγέλματός τους. Το εύρημα αυτό δε συμφωνεί με την έρευνα των Valente & Lourenço (2020), η οποία αναφέρει ότι οι γυναίκες εμφανίζουν υψηλότερη συναισθηματική νοημοσύνη σε σχέση με τους άντρες.

Επιπλέον, ούτε η ηλικία των συμμετεχόντων δεν φάνηκε να επηρεάζεται από την συναισθηματική νοημοσύνη είτε επειδή οι μεγαλύτερη σε ηλικία εκπαιδευτικοί έχουν αυξήσει τη συναισθηματική τους νοημοσύνη μέσω των εμπειριών τους είτε οι νεότεροι εκπαιδευτικοί έχουν επιμορφωθεί σε εκπαιδευτικά προγράμματα που επικεντρώνονται στα συναισθήματα και την ενσυναίσθηση. Όμως, ο μικρός αριθμός ατόμων σε ορισμένες ηλικιακές ομάδες μπορεί να έχει επηρεάσει την ανίχνευση διαφορών. Στη βιβλιογραφία δε βρέθηκε για τη σχέση της ηλικίας με την συναισθηματική νοημοσύνη.

Άλλοι κοινωνικοοικονομικοί και επαγγελματικοί παράγοντες, όπως ο αριθμός παιδιών, ο πληθυσμός της πόλης, η επαγγελματική θέση, η απόσταση σπιτιού-σχολείου, η ικανοποίηση από τη διοίκηση, οι συνθήκες εργασίας και η συχνότητα χρήσης στρατηγικών χαλάρωσης δεν επιδρούν σημαντικά στη συναισθηματική νοημοσύνη των ειδικών παιδαγωγών. Αυτό μπορεί να σημαίνει ότι η διαμόρφωση της συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών δεν εξαρτάται από εξωτερικούς παράγοντες, αλλά αναπτύσσεται με τη βοήθεια προσωπικών δεξιοτήτων και της εμπειρίας τους απέναντι στη διαχείριση των συναισθημάτων τους. Η έρευνα των Iacolino et al., (2023) διαφωνεί με το εύρημα ότι οι συνθήκες εργασίας δεν επιδρούν στην συναισθηματική νοημοσύνη, οι οποίοι αναφέρουν ότι στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση οι εκπαιδευτικοί που αντιμετώπιζαν προβλήματα έλλειψης εξοπλισμού,

κατάλληλου χώρου για διδασκαλία και προσαρμογής σε νέες διαδικτυακές μεθόδους διδασκαλίας, εμφάνισαν χαμηλότερα επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης.

Από την άλλη πλευρά, υπάρχουν κάποιοι παράγοντες που φάνηκαν να επηρεάζουν τη συναισθηματική νοημοσύνη στους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής. Ειδικότερα, σχετικά με την οικογενειακή κατάσταση, φάνηκε ότι οι διαζευγμένοι εκπαιδευτικοί παρουσίασαν ελαφρώς υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης σε σχέση με τους έγγαμους. Αυτό μπορεί να εξηγηθεί από το γεγονός ότι τα διαζύγια απαιτούν καλή κατανόηση και διαχείριση των συναισθημάτων του εαυτού και των άλλων, καθώς και προσαρμοστικότητα σε τέτοιες συνθήκες. Αντίθετα, οι έγγαμοι εκπαιδευτικοί μπορεί να μην έχουν αναπτύξει αυτές τις δεξιότητες λόγω πιο σταθερού περιβάλλοντος απέναντι σε δύσκολες καταστάσεις. Σχετικά με την οικογενειακή κατάσταση και τη συναισθηματική νοημοσύνη δεν βρέθηκε κάποια έρευνα που να υποστηρίζει αυτή τη σχέση.

Επιπλέον, το επίπεδο σπουδών φάνηκε να επηρεάζει σημαντικά τη συναισθηματική νοημοσύνη των ειδικών παιδαγωγών και συγκεκριμένα όσοι είχαν υψηλό επίπεδο σπουδών. Αυτό μπορεί να εξηγηθεί από το γεγονός ότι συμμετέχουν σε εκπαιδευτικά προγράμματα ή μελετούν θεωρητικά στοιχεία σχετικά με την ψυχολογία. Με το εύρημα αυτό συμφωνεί η μελέτη των Valente & Lourenço (2020), η οποία έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί με υψηλότερη ακαδημαϊκή κατάρτιση παρουσιάζουν και μεγαλύτερη συναισθηματική νοημοσύνη.

Τα έτη εργασιακής εμπειρίας φαίνεται να επηρεάζουν την ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης, καθώς οι πιο έμπειροι εκπαιδευτικοί πιθανό να έχουν αναπτύξει περισσότερες στρατηγικές διαχείρισης των συναισθημάτων τους απ' ότι οι εκπαιδευτικοί με λιγότερα έτη εργασιακής εμπειρίας. Η έρευνα των Valente & Lourenço (2020) δεν συνάδει με το εύρημα αυτό, καθώς βρέθηκε αρνητική συσχέτιση μεταξύ της διδακτικής εμπειρίας και της συναισθηματικής νοημοσύνης, δηλαδή όσο μεγαλύτερη διδακτική εμπειρία τόσο χαμηλότερη η συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών.

Ακόμη, η υποστήριξη από τον κοινωνικό περίγυρο συμβάλλει σημαντικά στην ανάπτυξη και βελτίωση της συναισθηματικής νοημοσύνης των ειδικών παιδαγωγών, καθώς αυτοί που λαμβάνουν πολύ συχνή υποστήριξη από οικογένεια, συναδέλφους και φίλους μπορούν να αναγνωρίζουν, να εκφράζουν και να διαχειρίζουν καλύτερα τα

συναισθήματά τους. Αντιθέτως, όσοι ζουν σε ένα μη υποστηρικτικό περιβάλλον δυσκολεύονται να διαχειριστούν τα συναισθήματά τους και κατ' επέκταση το εργασιακό άγχος. Η μελέτη των Wang et al., (2024) συμφωνεί με το εύρημα αυτό, καθώς βρήκαν ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη είναι πιο ικανοί να διαμορφώσουν ένα ισχυρό δίκτυο κοινωνικής υποστήριξης και να γίνουν πιο ανθεκτικοί απέναντι στο στρες.

Η επίτευξη επαγγελματικών στόχων φάνηκε να σχετίζεται με την συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών, και κυρίως όσοι τους πετυχαίνουν πολύ συχνά. Οι εκπαιδευτικοί που αισθάνονται ότι μπορούν να επιτύχουν τους επαγγελματικούς τους στόχους, αυτομάτως αποκτούν και μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση γι' αυτό που κάνουν και άρα καλύτερη διαχείριση των συναισθημάτων τους. Η επιτυχία μπορεί να λειτουργήσει ως κίνητρο γι' αυτούς και έτσι να παρακινήσουν τον εαυτό τους να προσπαθούν ολοένα και περισσότερο. Αντιθέτως, οι εκπαιδευτικοί που αισθάνονται ότι δεν μπορούν να επιτύχουν τους στόχους τους, ενδεχομένως να νιώθουν απογοήτευση ή άγχος και επομένως να μην αναπτύσσουν την συναισθηματική τους νοημοσύνη. Με το εύρημα αυτό συμφωνεί η μελέτη των Fu et al., (2021), οι οποίοι αναφέρουν ότι οι εκπαιδευτικοί με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη έχουν μεγαλύτερη αφοσίωση και πάθος στη δουλειά τους.

Οι εκπαιδευτικοί που μπορούν να εξισορροπήσουν την προσωπική τους ζωή με την εργασία έδειξε ότι έχουν καλύτερη ρύθμιση των συναισθημάτων τους, καθώς το άγχος τους μειώνεται και η ψυχική τους ευημερία βελτιώνεται. Παρόλα αυτά, δεν υπάρχουν ξεκάθαρες διαφορές μεταξύ των ομάδων, υποδηλώνοντας ότι η ισορροπία ζωής-εργασίας μπορεί να επηρεάζεται από άλλους παράγοντες, όπως η προσωπική ανθεκτικότητα του κάθε εκπαιδευτικού. Επομένως, η υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών μπορεί να συμβάλλει στην καλύτερη διαχείριση απαιτητικών συνθηκών, ακόμα κι αν δεν μπορούν να ισορροπήσουν την προσωπική ζωή με την εργασία τους. Η έρευνα των Wang et al., (2024) θα μπορούσε να συμφωνήσει εν μέρει με το εύρημα αυτό, η οποία αναφέρει ότι οι εκπαιδευτικοί με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη μπορούν να διαχειρίζονται καλύτερα το εργασιακό στρες, υποδηλώνοντας ότι η συναισθηματική νοημοσύνη μπορεί να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να ανταπεξέλθουν τόσο στην προσωπική τους ζωή όσο και στην εργασία τους.

Τέλος, τα ευρήματα έδειξαν ότι η ικανοποίηση από τον μισθό σχετίζεται με τη συναισθηματική νοημοσύνη, καθώς όσοι εκπαιδευτικοί νιώθουν ικανοποιημένοι από τον μισθό τους ενδεχομένως να νιώθουν περισσότερη συναισθηματική σταθερότητα και αυτοεκτίμηση λόγω της οικονομικής ασφάλειας. Παρόλα αυτά, έρευνες που να έχουν μελετήσει τη σχέση μισθού και συναισθηματικής νοημοσύνης δεν βρέθηκαν στην βιβλιογραφία.

Το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα διερευνά τη σχέση της ψυχικής ανθεκτικότητας των ειδικών παιδαγωγών με τα ψυχοσωματικά συμπτώματα και τη συναισθηματική νοημοσύνη τους. Η αρνητική σχέση που βρέθηκε μεταξύ του επιπέδου ψυχικής ανθεκτικότητας και του επιπέδου ψυχοσωματικών συμπτωμάτων υποδηλώνει ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής που είναι πιο ανθεκτικοί ψυχικά τείνουν να εμφανίζουν λιγότερα ψυχοσωματικά συμπτώματα. Η ψυχική ανθεκτικότητα συμβάλλει στην καλύτερη διαχείριση των προκλήσεων και του στρες με αποτέλεσμα να μην εμφανίζουν υψηλά επίπεδα κόπωσης, πόνου ή άλλα συμπτώματα. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με τη μελέτη των Zhang et al., (2020) και Gajdošová et al., (2022), οι οποίοι βρήκαν ότι η ψυχική ανθεκτικότητα συμβάλλει καθοριστικά στη βελτίωση ψυχικής υγείας των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, μειώνοντας συμπτώματα όπως μοναξιά, κατάθλιψη ή άγχος. Μάλιστα, οι Hascher et al., (2021) τόνισαν ότι η κατανόηση της ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών απαιτεί αρχικά την κατανόηση της ανθεκτικότητας ως προσωπικότητα ή ικανότητα, που ενισχύει την γενικότερα. Παρόλα αυτά, η σχέση αυτή είναι ασθενής, γεγονός που σημαίνει ότι η ανθεκτικότητα δεν αποτελεί τον μοναδικό παράγοντα για την εμφάνιση ψυχοσωματικών συμπτωμάτων

Υπάρχουν κάποιες πτυχές της ψυχικής ανθεκτικότητας που λειτουργούν ως προστατευτικοί παράγοντες στην εμφάνιση των ψυχοσωματικών συμπτωμάτων. Για παράδειγμα, οι εκπαιδευτικοί που έχουν υψηλές προσδοκίες, τον έλεγχο της ζωής τους, είναι αποδεκτοί στην αλλαγή και δημιουργούν ασφαλείς σχέσεις εμφανίζουν λιγότερα ψυχοσωματικά συμπτώματα, μειώνοντας έτσι τις αρνητικές επιπτώσεις στην υγεία τους. Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνεται από τους Tenorio-Vilchez & Sucari (2021), οι οποίοι ανέφεραν ως χαρακτηριστικά των ψυχικά ανθεκτικών εκπαιδευτικών την αυτοεκτίμηση, την ενσυναίσθηση, δημιουργικότητα και την ικανότητα δημιουργίας καλών σχέσεων.

Από την άλλη, οι παράγοντες που σχετίζονται με την εμπιστοσύνη στο προσωπικό ένστικτο, την ανοχή αρνητικών συναισθημάτων και την ενδυνάμωση από τις στρεσογόνες επιδράσεις, καθώς και με την πνευματικότητα δεν έδειξε ότι κατέχουν σημαντικό ρόλο διότι οι εσωτερικές πεποιθήσεις δεν αποτελούν πρακτικές στρατηγικές που ενδεχομένως απαιτούνται για την αντιμετώπιση διαφόρων συμπτωμάτων. Το εύρημα αυτό μπορεί να στηριχθεί έμμεσα από τους Flores-Buils et al., (2022) και Wiegersona et al., (2024), οι οποίοι υποστήριξαν ότι οι πιο πρακτικοί μηχανισμοί ανθεκτικότητας επιδρούν περισσότερο στην επαγγελματική ευημερία. Αξίζει να σημειωθεί ότι οι επιμέρους διαστάσεις της ψυχικής ανθεκτικότητας έχουν θετική συσχέτιση μεταξύ τους, υποδηλώνοντας ότι είναι αλληλένδετες και ενισχύουν την ικανότητα του ατόμου να ανταπεξέρχεται σε απαιτητικές συνθήκες.

Η θετική σχέση που βρέθηκε ανάμεσα στη ψυχική ανθεκτικότητα και τη συναισθηματική νοημοσύνη υποδηλώνει ότι οι εκπαιδευτικοί που είναι πιο ανθεκτικοί ψυχικά εμφανίζουν και υψηλότερη συναισθηματική νοημοσύνη. Το εύρημα αυτό μπορεί να εξηγηθεί από το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί που διαθέτουν ψυχική ανθεκτικότητα μπορούν να διατηρούν την ψυχραιμία τους σε απαιτητικές συνθήκες, καθώς και να αναγνωρίζουν και να ρυθμίζουν τα συναισθήματά τους καλύτερα, χωρίς να καταρρέουν συναισθηματικά. Παρόλα αυτά, η ψυχική ανθεκτικότητα μπορεί να μην είναι ο μοναδικός παράγοντας που επηρεάζει την συναισθηματική νοημοσύνη. Το εύρημα αυτό εναρμονίζεται με τη μελέτη των Fu et al., (2021) και Wang et al., (2024), οι οποίοι βρήκαν ότι οι εκπαιδευτικοί με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη είναι ψυχικά ανθεκτικότεροι απέναντι στο στρες, διαχειρίζονται καλύτερα τα συναισθήματά τους και βελτιώνουν την απόδοσή τους στην εργασία τους.

Το πέμπτο ερευνητικό ερώτημα διερευνά τη σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης των ειδικών παιδαγωγών με τα ψυχοσωματικά συμπτώματα. Βρέθηκε αρνητική συσχέτιση της συναισθηματικής νοημοσύνης με τα ψυχοσωματικά συμπτώματα, γεγονός που σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί που κατανοούν, χρησιμοποιούν και ρυθμίζουν καλύτερα τα συναισθήματά τους εμφανίζουν λιγότερα συμπτώματα. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με τη μελέτη των Fu et al., (2021), σύμφωνα με την οποία οι εκπαιδευτικοί με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη ρυθμίζουν καλύτερα τα συναισθήματά τους και διαχειρίζονται το άγχος τους, το οποίο οδηγεί σε υψηλότερη ευημερία μειώνοντας την εμφάνιση συμπτωμάτων στην υγεία τους.

Παρόλα αυτά, λόγω της ασθενούς σχέσης, η συναισθηματική νοημοσύνη δεν αποτελεί τον μοναδικό παράγοντα που επηρεάζει την εμφάνιση ψυχοσωματικών συμπτωμάτων.

Οι εκπαιδευτικοί που γνωρίζουν πώς να χρησιμοποιούν τα συναισθήματά τους ως εσωτερικά κίνητρα για να θέτουν στόχους και να ανταπεξέρχονται στις εργασιακές απαιτήσεις, συνήθως εμφανίζουν λιγότερα ψυχοσωματικά συμπτώματα. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με την έρευνα των Wang et al., (2024), οι οποίοι υποστήριξαν ότι η υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη σχετίζεται με μεγαλύτερη εργασιακή δέσμευση και ανθεκτικότητα στο στρες, χωρίς οι εκπαιδευτικοί να καταλήξουν σε επαγγελματική εξουθένωση. Επιπλέον, η ρύθμιση συναισθημάτων αποτελεί σημαντικό παράγοντα, καθώς όσοι μπορούν να διαχειριστούν τον θυμό, την απογοήτευση και άλλες συναισθηματικές καταστάσεις, δεν αντιμετωπίζουν πολλά ψυχοσωματικά συμπτώματα. Σε έρευνα των Iacolino et al., (2023) βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που εκτίθενται σε στρεσογόνους παράγοντες εμφανίζουν χαμηλότερα επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης, γεγονός που τους καθιστά πιο ευάλωτους στην εμφάνιση ψυχοσωματικών συμπτωμάτων.

Η ρύθμιση των συναισθημάτων του εαυτού μπορεί να συμβάλει σαν προστατευτικός παράγοντας απέναντι στο χρόνιο στρες και να αποφευχθεί η καταπίεση των συναισθημάτων που ενδεχομένως να προκαλέσει κόπωση, πόνους και διαταραχές ύπνου. Ωστόσο, αναφορικά με την αντίληψη των συναισθημάτων των άλλων δεν φάνηκε να σχετίζεται με τα ψυχοσωματικά συμπτώματα. Στη μελέτη των Ying et al., (2025) βρέθηκε ότι η υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη βοηθά τους εκπαιδευτικούς να αξιοποιούν θετικά συναισθήματα, αυξάνοντας την ικανοποίηση από τη ζωή τους και ελαττώνοντας την επίδραση των αρνητικών συναισθημάτων. Αξιοσημείωτο είναι πως οι επιμέρους διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης είναι αλληλένδετες, υποδεικνύοντας ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν αυτογνωσία μπορούν να διαχειρίζονται αποτελεσματικότερα τα συναισθήματά τους, όπως βρέθηκαν και στη μελέτη των Pattiasina et al., (2024) και Cihan & Dilekmen (2024), που τόνισαν οι εκπαιδευτικοί που επιμορφώνονται σε προγράμματα συναισθηματικής νοημοσύνης μπορούν να έχουν καλύτερη αυτορρύθμιση των συναισθημάτων τους και να διαχειρίζονται δύσκολες καταστάσεις.

Το έκτο ερευνητικό ερώτημα διερευνά τη συμβολή της συναισθηματικής νοημοσύνης, των ψυχοσωματικών συμπτωμάτων και συγκεκριμένων δημογραφικών

και επαγγελματικών παραγόντων στην πρόβλεψη του επιπέδου ψυχικής ανθεκτικότητας των ειδικών παιδαγωγών. Αρχικά, τα ευρήματα έδειξαν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη μπορεί να προβλέψει την ψυχική ανθεκτικότητα, καθώς οι εκπαιδευτικοί που διαθέτουν μηχανισμούς αναγνώρισης και ρύθμισης των συναισθημάτων τους μπορούν να ανταποκρίνονται καλύτερα σε πιεστικές συνθήκες, διατηρώντας την ανθεκτικότητά τους. Με το εύρημα αυτό συμφωνούν οι έρευνες των Fu et al., (2021) και Wang et al., (2024), οι οποίοι βρήκαν ότι η υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη στους εκπαιδευτικούς συμβάλλει στην αύξηση της ανθεκτικότητας και τη μείωση του εργασιακού στρες.

Αντίθετα, τα ψυχοσωματικά συμπτώματα δεν προβλέπουν σημαντικά την ψυχική ανθεκτικότητα, παρόλο που υπάρχει αρνητική συσχέτιση μεταξύ τους. Αυτό δείχνει ότι η ψυχική ανθεκτικότητα δεν επηρεάζεται από αυτά, αλλά έχει κυρίως προστατευτικό ρόλο απέναντι στα ψυχοσωματικά συμπτώματα. Αν και η παρούσα έρευνα εξέτασε τα ψυχοσωματικά συμπτώματα ως παράγοντα πρόβλεψης της ψυχικής ανθεκτικότητας, η έρευνα των Karampas et al., (2016) έδειξε ότι η ψυχική ανθεκτικότητα μπορεί να προβλέψει τα ψυχοσωματικά συμπτώματα, ενισχύοντας έτσι την αμφίδρομη σχέση αυτών των δύο μεταβλητών.

Τέλος, η αίσθηση επίτευξης επαγγελματικών στόχων βρέθηκε πως ήταν ο μοναδικός επαγγελματικός παράγοντας που μπορεί να προβλέψει την ψυχική ανθεκτικότητα. Αυτό υποδηλώνει ότι η ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών δεν σχετίζεται μόνο με τα προσωπικά ψυχικά αποθέματα, αλλά και με το κατά πόσο αισθάνονται επαγγελματικά ικανοί και αποτελεσματικοί. Η εσωτερική αίσθηση επίτευξης επαγγελματικών στόχων φαίνεται να μην έχει ερευνηθεί εκτενώς από άλλες μελέτες, καθώς οι περισσότερες εστιάζουν στη συνολική επαγγελματική εμπειρία.

Τέλος, το έβδομο ερευνητικό ερώτημα συγκρίνει τη ψυχική ανθεκτικότητα, τα ψυχοσωματικά συμπτώματα και τη συναισθηματική νοημοσύνη ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς ειδικής και γενικής αγωγής. Η περιγραφική ανάλυση έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί και των δύο ειδικοτήτων εμφάνισαν υψηλά επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας και συναισθηματικής νοημοσύνης. Αντιθέτως, τα επίπεδα ψυχοσωματικών συμπτωμάτων παρουσίασαν μεγαλύτερη διακύμανση, γεγονός που δηλώνει ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν ενδεχομένως διαφοροποιημένες εμπειρίες άγχους ή υγείας. Παρόλο που αναμενόταν υψηλό εργασιακό φορτίο για τους εκπαιδευτικούς

ειδικής αγωγής, δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις δύο ομάδες ως προς την ψυχική ανθεκτικότητα, τα ψυχοσωματικά συμπτώματα και τη συναισθηματική νοημοσύνη. Αυτό δείχνει ότι υπάρχει ένα ομοιογενές δείγμα με παρόμοιες ικανότητες ανθεκτικότητας και διαχείρισης συναισθημάτων, παρά τις διαφορές στον εργασιακό χώρο. Μάλιστα, η υψηλή αξιοπιστία των εργαλείων μέτρησης (Cronbach's Alpha = 0.908) προσδίδει εγκυρότητα στα συμπεράσματα της έρευνας.

Με βάση αυτό το ερευνητικό ερώτημα εντοπίζεται μερική συμφωνία και απόκλιση σε σχέση με τη βιβλιογραφία. Η μελέτη των Flores-Buils et al, (2022) ανέδειξε ότι οι ειδικοί παιδαγωγοί παρουσίασαν χαμηλότερα επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας, λόγω αυξημένων δυσκολιών της εργασίας τους, γεγονός που έρχεται σε αντίθεση με τα παραπάνω ευρήματα του ερευνητικού ερωτήματος. Το ίδιο ισχύει και με την έρευνα των Lizana & Lera (2022), Hester et al., (2020) και Agyarpong et al., (2022), οι οποίοι βρήκαν ότι οι εκπαιδευτικοί, κυρίως της ειδικής αγωγής, εμφανίζουν υψηλά επίπεδα ψυχοσωματικών συμπτωμάτων, το οποίο δεν επιβεβαιώθηκε στα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας. Ωστόσο, σχετικά με την συναισθηματική νοημοσύνη τα ευρήματα συνάδουν με αρκετές μελέτες (Fu et al., 2021· Wang et al., 2024· Skura & Grzegorzewska, 2021), οι οποίες δεν εστιάζουν ιδιαίτερα στις διαφορές μεταξύ των ειδικοτήτων αλλά στην υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών. Επομένως, η παρούσα μελέτη δίνει μια ισορροπημένη εικόνα μεταξύ των δύο κλάδων, χωρίς σημαντικές διαφοροποιήσεις.

### 6.3. Περιορισμοί της έρευνας

Η παρούσα μελέτη, ωστόσο, εμπεριέχει κάποιους περιορισμούς. Αρχικά, το δείγμα που συμμετείχε στην έρευνα ήταν μικρό και δεν επέτρεψε στον ερευνητή να γενικεύσει τα συμπεράσματα στα οποία κατέληξε. Ένα μεγαλύτερο δείγμα θα μπορούσε να επιτρέψει στον ερευνητή να κάνει γενίκευση των αποτελεσμάτων στον συνολικό πληθυσμό των Ελλήνων εκπαιδευτικών.

Επιπλέον, όπως φάνηκε από την ανάλυση των δημογραφικών στοιχείων των εκπαιδευτικών, οι περισσότερες ήταν γυναίκες, ενώ οι άντρες ήταν αισθητά λιγότεροι, δείχνοντας την υπεροχή του γυναικείου φύλου στο επάγγελμα αυτό. Αυτή η άνιση κατανομή μπορεί να έχει επηρεάσει τα αποτελέσματα και να περιορίζει τη δυνατότητα εξαγωγής ασφαλών συμπερασμάτων. Αν υπήρχε διαφορετική αναλογία ενδεχομένως και τα αποτελέσματα να έδιναν διαφορετικά συμπεράσματα.

Ακόμη, το ερωτηματολόγιο που συμπλήρωσαν οι εκπαιδευτικοί αποτελεί ένα ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς και ενδεχομένως οι απαντήσεις που δόθηκαν από αυτούς να είναι λιγότερο αντικειμενικές, προκειμένου να δώσουν κοινωνικά επιθυμητές απαντήσεις. Επίσης, ο διαμοιρασμός των ερωτηματολογίων δεν έγινε μόνο δια ζώσης, αλλά και ηλεκτρονικά μέσω Google Forms, γεγονός που δεν διασφαλίζει την ταυτότητα του συμμετέχοντα και αν πράγματι πληροί τα κριτήρια συμμετοχής. Μάλιστα η απουσία συνεντεύξεων ή ανοιχτών ερωτήσεων περιορίσε την εις βάθος κατανόηση των εμπειριών των εκπαιδευτικών.

Τέλος, ένας ακόμη περιορισμός αφορά στον συγχρονικό σχεδιασμό της μελέτης, ο οποίος δεν επιτρέπει την εξαγωγή αιτιακών συμπερασμάτων. Παρόλο που βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις ανάμεσα στις τρεις μεταβλητές, δηλαδή την ψυχική ανθεκτικότητα, τα ψυχοσωματικά συμπτώματα και τη συναισθηματική νοημοσύνη, δεν είναι εφικτό να προσδιοριστεί η κατεύθυνση της σχέσης ούτε να εξακριβωθεί ποια μεταβλητή προκαλεί την άλλη.

#### 6.4. Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Από τα παραπάνω γίνεται αντιληπτό ότι θα ήταν ωφέλιμο να διεξαχθούν μελλοντικές έρευνες, οι οποίες θα έχουν λάβει υπόψη τους περιορισμούς που αναφέρθηκαν ώστε να είναι δυνατή η γενίκευση των αποτελεσμάτων. Μελλοντικά, θα μπορούσε να γίνει παρόμοια έρευνα με πιο μεγάλο και αντιπροσωπευτικό δείγμα. Ακόμη, η έρευνα μπορεί να διεξαχθεί με τη χρήση ημι-δομημένης συνέντευξης για να διερευνηθούν διεξοδικά οι εμπειρίες και οι προσωπικές ερμηνείες των εκπαιδευτικών σχετικά με την ανθεκτικότητά τους, την ψυχοσωματική τους υγεία και τα συναισθήματά τους.

Επίσης, μία μελλοντική μελέτη θα μπορούσε να περιλαμβάνει τη διερεύνηση επιπλέον παραγόντων που ενδέχεται να επηρεάζουν τις υπό μελέτη μεταβλητές, ώστε να διερευνηθεί πιο ολοκληρωμένα το ψυχοκοινωνικό προφίλ των εκπαιδευτικών. Ακόμα, μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να διεξάγουν πειραματικό ή διαχρονικό σχεδιασμό, προκειμένου να μελετηθούν οι αιτιώδεις σχέσεις ανάμεσα στις τρεις αυτές μεταβλητές. Αυτό θα επιτρέψει την παρακολούθηση των μεταβολών τους με την πάροδο του χρόνου και την εξαγωγή πιο αξιόπιστων συμπερασμάτων σχετικά με τη φύση της επιρροής τους.

Τέλος, η μελέτη αυτή θα μπορούσε να επεκταθεί και σε άλλες ειδικότητες εκπαιδευτικών, όπως νηπιαγωγούς ή καθηγητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ώστε να γίνουν διαθεματικές συγκρίσεις μεταξύ διαφορετικών βαθμίδων εκπαίδευσης. Έτσι, θα μπορούσαν να βρεθούν πιθανόν διαφορές σχετικά με το είδος του επαγγελματικού ρόλου και τις απαιτήσεις του.

## Κεφάλαιο 7ο: Συμπεράσματα

Η παρούσα έρευνα μελέτησε τη σχέση μεταξύ ψυχικής ανθεκτικότητας, ψυχοσωματικών συμπτωμάτων και συναισθηματικής νοημοσύνης στους εκπαιδευτικούς ειδικής και γενικής αγωγής, αναλύοντας παράλληλα και την επίδραση των διαφόρων δημογραφικών και επαγγελματικών παραγόντων. Συνολικά, τα αποτελέσματα αναδεικνύουν τη σημασία της ψυχοκοινωνικής κατάστασης των εκπαιδευτικών.

Αρχικά, οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής παρουσίασαν μέτρια έως υψηλά επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας, το οποίο δείχνει ότι διαθέτουν αρκετά εσωτερικά αποθέματα για την αντιμετώπιση δυσκολιών στην εργασία τους. Τα κύρια χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών ήταν η ικανότητα προσαρμογής τους, η επιμονή στους στόχους τους και η αυτοπεποίθησή τους. Παρόλο που υπήρξαν διαφορές σε ορισμένες διαστάσεις, η γενική εικόνα δείχνει μια θετική ψυχολογική βάση. Το φύλο και η ηλικία δεν φάνηκαν να επιδρούν στην ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών, ωστόσο η συχνή κοινωνική υποστήριξη, τα έτη εργασιακής εμπειρίας, η αίσθηση επίτευξης επαγγελματικών στόχων και η ισορροπία ζωής-εργασίας συνέβαλαν σε αυξημένα επίπεδα ανθεκτικότητας.

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής εμφάνισαν χαμηλά έως μέτρια επίπεδα ψυχοσωματικών συμπτωμάτων, γεγονός που υποδηλώνει ότι διαθέτουν ικανοποιητική ψυχοσωματική υγεία. Ωστόσο, συμπτώματα όπως πονοκέφαλοι, αϋπνίες, κόπωση και αυχενικά προβλήματα παρατηρήθηκαν με μεγαλύτερη συχνότητα, πιθανότατα λόγω του επαγγελματικού άγχους. Η οικογενειακή κατάσταση, ο αριθμός παιδιών, η έλλειψη ικανοποίησης από τη διοίκηση και τον μισθό, καθώς και η έλλειψη ισορροπίας προσωπικής ζωής και εργασίας ήταν οι παράγοντες που συνέβαλαν στην αύξηση των επιπέδων των ψυχοσωματικών συμπτωμάτων.

Η συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής παρατηρήθηκε υψηλή, καθώς ήταν σε θέση να αναγνωρίζουν και να κατανοούν τα συναισθήματά τους, αλλά και να τα διαχειρίζονται. Το φύλο και η ηλικία δεν επηρέασαν την συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών, ωστόσο εκείνοι οι παράγοντες που συσχετίστηκαν θετικά με αυτήν ήταν η οικογενειακή κατάσταση, η συχνή κοινωνική υποστήριξη, τα έτη εργασιακής εμπειρίας, η αίσθηση επίτευξης

επαγγελματικών στόχων, το υψηλότερο επίπεδο σπουδών και η ικανοποίηση από το μισθό.

Επιπλέον, εξετάστηκε η συσχέτιση της ψυχικής ανθεκτικότητας με τις άλλες δύο παραμέτρους και βρέθηκε αρνητική συσχέτιση με τα ψυχοσωματικά συμπτώματα και θετική συσχέτιση με τη συναισθηματική νοημοσύνη. Αυτό σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί με υψηλότερη ανθεκτικότητα εμφάνιζαν λιγότερα ψυχοσωματικά συμπτώματα και είχαν ανεπτυγμένες ικανότητες συναισθηματικής διαχείρισης. Ακόμη, οι αναλύσεις παλινδρόμησης έδειξαν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη και η αίσθηση επίτευξης επαγγελματικών στόχων μπορούν να αποτελέσουν προβλεπτικό παράγοντα της ψυχικής ανθεκτικότητας σε ένα σημαντικό ποσοστό, ενώ τα ψυχοσωματικά συμπτώματα δεν αποτέλεσαν ισχυρό προβλεπτικό παράγοντα για την ψυχική ανθεκτικότητα. Ωστόσο, ο προστατευτικός της ρόλος συμβάλλει στη καλύτερη ευημερία των εκπαιδευτικών απέναντι στο εργασιακό άγχος.

Αντίστοιχα, η συσχέτιση της συναισθηματικής νοημοσύνης με τα ψυχοσωματικά συμπτώματα ήταν αρνητική, κάτι το οποίο δείχνει ότι η κατανόηση και η ρύθμιση των συναισθημάτων τους συμβάλλουν στην λιγότερη εμφάνιση συμπτωμάτων και άρα σε καλύτερη ψυχική και σωματική ευημερία.

Τέλος, η σύγκριση των δύο ειδικοτήτων δεν απέδωσε στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς την ψυχική ανθεκτικότητα, τα ψυχοσωματικά συμπτώματα και τη συναισθηματική νοημοσύνη. Το εύρημα αυτό είναι ιδιαίτερα ενδιαφέρον, καθώς μολονότι η ειδική αγωγή περιλαμβάνει αυξημένη πίεση, οι εκπαιδευτικοί αυτού του κλάδου δεν παρουσίασαν διαφοροποιήσεις. Αυτό δείχνει ότι υπήρξε ομοιογένεια του δείγματος και ότι ενδεχομένως τα χρόνια εμπειρίας και η ανάπτυξη μηχανισμών προσαρμογής σταδιακά συμβάλλουν στην εξισορρόπηση αυτών των τριών παραμέτρων ανάμεσα στις δύο ομάδες.

## Βιβλιογραφία

### Ξενόγλωσση

- Agyapong, B., Obuobi-Donkor, G., Burbach, L., & Wei, Y. (2022). Stress, Burnout, Anxiety and Depression among Teachers: A Scoping Review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(17), 10706. <https://doi.org/10.3390/ijerph19171070>
- Ainsworth, S., & Oldfield, J. (2019). Quantifying teacher resilience: context matters. *Teaching and Teacher Education*, 82, 117-128. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.03.012>
- American Psychological Association (2014). *The Road to Resilience*. Washington DC: American Psychological Association. <http://www.apa.org/helpcenter/road-resilience.aspx>
- Anastasiou, S. (2020). The moderating effect of age on preschool teachers trait emotional intelligence in Greece and implications for preschool human resources management. *International Journal of Education and Practice*, 8(1), 26-36. <http://dx.doi.org/10.18488/journal.61.2020.81.26.36>
- Au, D.W.H., Tsang, H.W.H., Lee, J.L.C., Leung, C.H.T., Lo, J.Y.T., Ngai, S.P.C., & Cheung, W.M. (2016). Psychosomatic and physical responses to a multi-component stress management program among teaching professionals: A randomized study of cognitive behavioral intervention (CB) with complementary and alternative medicine (CAM) approach. *Behaviour Research and Therapy*, 80, 10-16. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2016.02.004>
- Bar-On, R. (1997). *Bar-on emotional quotient inventory technical manual*. Toronto: Multi-Health Systems.
- Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory (EQ-i). In R. Bar-On and J. D. A. Parker (Eds.), *Handbook of emotional intelligence*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Beames, J.R., Spanos, S., Roberts, A., McGillivray, L., Li, S., Newby, J.M., O'Dea, B., & Werner-Seidler, A. (2023). Intervention Programs Targeting the Mental Health, Professional Burnout, and/or Wellbeing of School Teachers: Systematic Review

and Meta-Analyses. *Educational Psychology Review*, 35(26).  
<https://doi.org/10.1007/s10648-023-09720-w>

Benard, B. (1991). *Fostering resiliency in kids: protective factors in the family, school and community*. San Francisco: Wested Regional Educational Laboratory.  
<https://www.wested.org/resources/fostering-resiliency-in-kids-protective-factors-in-the-family-school-and-community/>

Birol, C., Atamturk, H., Silma, F., & Sensoy, S., (2009). Analysis of the Emotional Intelligence level of teachers. *Procedia and Behavioral Sciences*, 1(1), 2606-2614.  
<https://doi.org/bckbjd>

Bobek, B. L. (2002). Teacher resiliency: A key to career longevity. *The Clearing House*, 75, 202-205. <https://doi.org/10.1080/00098650209604932>

Botou, A., Mylonakou-Keke, I., Kalouri, O., & Tsergas, N. (2017). Primary School Teachers' Resilience during the Economic Crisis in Greece. *Psychology*, 8 (1).  
<http://dx.doi.org/10.4236/psych.2017.81009>

Bronstein, C. (2011). Education Section On psychosomatics: The search for meaning. *International Journal of Psychoanalysis*, 92, 173-196.  
<https://doi.org/10.1111/j.1745-8315.2010.00388.x>

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

Bruns, D., & Disorbio, J. M. (2003). *Battery for health improvement 2*.

Bruns, D., & Disorbio, J. M. (2014). The psychological evaluation of patients with chronic pain: A review of BHI 2 clinical and forensic interpretive considerations. *Psychological Injury and Law*, 7(4), 335-361.

Bullock, A., Coplan, R. J., & Bosacki, S. (2015). Exploring links between early childhood educators' psychological characteristics and classroom management self-efficacy beliefs. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 47(2), 175-183.  
<https://doi.org/10.1037/a0038547>

Bullough, R., Hall-Kenyon, K., & Mackay, K. (2012). Head start teacher well-being: Implications for policy and practice. *Early Childhood Education Journal*, 40(6), 323-331. <https://doi.org/10.1007/s10643-012-0535-8>

- Castro, A., Kelly, J., & Shih, M. (2010). Resilience strategies for new teachers in high – needs areas. *Teaching and Teacher Education*, 26, 622-629. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.09.010>
- Cherniss, C. (2010). Emotional intelligence: Toward clarification of a concept. *Industrial and Organizational Psychology*, 3, 110-126. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1754-9434.2010.01231.x>
- Chrousos, G., & Gold, P. (1992). The Concepts of Stress and Stress System Disorders: Overview of Physical and Behavioral Homeostasis. *Journal of the American Medical Association*, 267(9), 1244-1252. <http://dx.doi.org/10.1001/jama.1992.03480090092034>
- Ciarrochi, J. V., Chain, A.Y., & Caputi, P. (2000). A critical evaluation of the emotional intelligence construct. *Personality and Individual differences*, 28(3), 539-561. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(99\)00119-1](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(99)00119-1)
- Cihan, M. Ö., & Dilekmen, M. (2024). Emotional intelligence training for pre-service primary school teachers: a mixed methods research. *Frontiers in Psychology*, 15. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1326082>
- Ciquinato, D.S.A., Gibrin, P.C.D, Félix, C.J.L., Bazoni, J.A., & Marchiori, L.L.M. (2021). Sleep lifestyle correlate of dizziness among teachers. *International Archives of Otorhinolaryngology*, 25(2), e213-e218. <https://doi.org/10.1055/s-0040-1710305>
- Cohen, J., McCabe, L., Michelli, N. M., & Pickeral. T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers college record*, 111(1), 180-213. <https://doi.org/10.1177/016146810911100108>
- Coledam, D. H. C., & da Silva, Y. M. (2020). Prescribed medication use among elementary teachers: Prevalence and associated factors. *Ciência & Saúde Coletiva*, 25(12). <https://doi.org/10.1590/1413-812320202512.20912018>
- Connor, K. M., & Davidson, J. R. T. (2003). Development of a new resilience scale: The Connor – Davidson Resilience Scale (CD – RISC). *Depression and Anxiety*, 18(2), 76 – 82. <https://doi.org/10.1002/da.10113>
- Cooper, R. K., & Orioli, A. (2005). *Executive EQ: Emotional Intelligence in Leadership and Organizations*. New York: Perigee Book.

- Creswell, W. J. (2016). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση: Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας*. ΙΩΝ.
- Davies, M., Stankov, L., & Roberts, R. D. (1998). Emotional intelligence: In search of an elusive construct. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 989-1015.  
<http://dx.doi.org/10.1037//0022-3514.75.4.989>
- de Souza, J.M., Pinto, R.Z., Tebar, W.R., Gil, F.C.S., Delfino, L.D., Morelhão, P.K., da Silva, C.C.M., Oliveira, C.B.S., & Christofaro, D.G.D. (2020). Association of musculoskeletal pain with poor sleep quality in public school teachers. *WORK: A Journal of Prevention, Assessment & Rehabilitation*, 65(3).  
<https://doi.org/10.3233/WOR-20311>
- Di Fabio, A., & Saklofske, D. H. (2018). The contributions of personality and emotional intelligence to resiliency. *Personality and Individual Differences*, 123, 140–144.  
<https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.11.012>
- Dolev, N., & Leshem, S. (2016). Teachers' emotional intelligence: The impact of training. *The international Journal of Emotional Education*, 8, 75-94.  
<https://doi.org/10.1080/13664530.2016.1207093>
- Dolev, N., & Leshem, S. (2017). Developing emotional intelligence competence among teachers. *Teacher Development*, 21(1), 21-39.  
<https://doi.org/10.1080/13664530.2016.1207093>
- Durlak, J.A. (1995). *School-based prevention programs for children and adolescents*. Thousands Oaks, CA: Sage.
- Esquivel, G.B., Doll, B., & Oades-Sese, G.V. (2011). Introduction to the special issue: Resilience in schools. *Psychology in the Schools*, 48(7), 649-651.  
<https://doi.org/10.1002/pits.20585>
- Estrada-Araoz, E. G., Bautista Quispe, J. A., Velazco Reyes, B., Calsina Ponce, W.C., Incaputipa Limachi, D. J., Soto Aquino, V., Paredes Valverde, Y., & Quispe Herrera, R. (2023). Evaluation of psychosomatic symptoms associated with stress in teachers after returning to face-to-face classes. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 22(4), 362-376.  
<https://doi.org/10.26803/ijlter.22.4.21>

- Fergus, S., & Zimmerman, M.A. (2005). Adolescent resilience: A framework for understanding healthy development in the face of risk. *Annu. Rev. Public Health*, 26, 399-419. <https://doi.org/10.1146/annurev.publhealth.26.021304.144357>
- Fiorilli, C., Benevene, P., De Stasio, S., Buonomo, I., Romano, L., Pepe, A., & Addimando, L. (2019). Teacher's Burnout: The Role of Trait Emotional Intelligence and Social Support. *Frontiers in Psychology*, 10, 1-9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02743>
- Fleming, J. L., Mackrain, M., & LeBuffe, P. A. (2013). Caring for the caregiver: Promoting the resilience of teachers. *In Handbook of resilience in children* (pp. 387 – 397). Springer US. [https://doi.org/10.1007/978-1-4614-3661-4\\_22](https://doi.org/10.1007/978-1-4614-3661-4_22)
- Flores-Buils, R., Caballer-Miedes, A., & Mateu-Pérez, R. (2022). Resilience in teachers: Validation of the Spanish version of the CD-RISC10 scale in early childhood, primary and special education teachers. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(17), 11020. <https://doi.org/10.3390/ijerph191711020>
- Fredrickson, B. L., & Losada, M. F. (2005). Positive Affect and the Complex Dynamics of Human Flourishing. *American Psychologist*, 60, 678–686. <https://doi.org/10.1037/0003-066x.60.7.678>
- Fu, W., Wang, C., Wang, Y., Tang, W., & Lu, S. (2021). Emotional Intelligence and Well-Being of Special Education Teachers in China: The Mediating Role of Work-Engagement. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.696561>
- Gajdošová, E., Petrulytė, A., & Svence, G. (2022). Social emotional health and resilience of teachers in the East European countries. *Psychology Research*, 12(7), 425-443. <https://doi.org/10.17265/2159-5542/2022.07.001>
- Gallant, A., & Riley, P. (2014). Early career teacher attrition: new thoughts on an intractable problem. *Teacher Development*, 18(4), 562-580. <https://doi.org/10.1080/13664530.2014.945129>
- García-Álvarez, D., Soler, M.J., & Achard-Braga, L. (2021). Psychological Well-Being in Teachers During and Post-Covid-19: Positive Psychology Interventions. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.769363>

- Gilar-Corbi, R., Pozo-Rico, T., Pertegal-Felices, M. L., & Sanchez, B. (2018). Emotional intelligence training intervention among trainee teachers: A quasi-experimental study. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 31(33), 1–13. <https://doi.org/10.1186/s41155-018-0112-1>
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books.
- Goleman, D. (1999). *Η συναισθηματική νοημοσύνη στο χώρο της εργασίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Goleman, D. (2001). Emotional intelligence: perspectives on a theory of performance. In C. Chemiss & D. Goleman (Eds.), *The emotionally intelligent workplace*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Gu, Q., & Day, C. (2007). Teacher's resilience: A necessary condition for effectiveness. *Teaching and Teacher Education*, 23, 1302-1316. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.06.006>
- Hascher, T., Beltman, S., & Mansfield, C. (2021) Teacher wellbeing and resilience: towards an integrative model. *Educational Research*, 63(4), 416-439. <http://dx.doi.org/10.1080/00131881.2021.1980416>
- Hatzichristou, C., Adamopoulou, E., & Lampropoulou, A. (2014). A multilevel approach of promoting resilience and positive school climate in the school community during unsettling times. In *Resilience interventions for youth in diverse populations* (pp. 299-325). Springer: New York. [https://doi.org/10.1007/978-1-4939-0542-3\\_14](https://doi.org/10.1007/978-1-4939-0542-3_14)
- Henderson, N., & Milstein, M. M. (2008). *Σχολεία που προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα: Πώς μπορεί να γίνει πραγματικότητα για τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς* (Χ. Χατζηχρήστου, Επιστ. επιμ.). Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Henderson, N., & Milstein, M. M. (2003). *Resiliency in the schools: Making it happen for students and educators*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Hester, O.R., Bridges, S.A., & Rollins, L.H. (2020). Overworked and underappreciated: special education teachers describe stress and attrition. *Teacher Development*, 24(3), 348-365. <https://doi.org/10.1080/13664530.2020.1767189>

- Howard, S., & Johnson, B. (2004). Resilient teachers: Resisting stress and burnout. *Social Psychology of Education*, 7, 399-420. <https://doi.org/10.1007/s11218-004-0975-0>
- Hue, M., & Lau, N. (2015). Promoting well-being and preventing burnout in teacher education: a pilot study of a mindfulness-based programme for pre-service teachers in Hong Kong. *Teacher Development*, 19(3), 381-401. <https://doi.org/10.1080/13664530.2015.1049748>
- Iacolino, C., Cervellione, B., Isgrò, R., Lombardo, E. M. C., Ferracane, G., Barattucci, M., & Ramaci, T. (2023). The Role of Emotional Intelligence and Metacognition in Teachers' Stress during Pandemic Remote Working: A Moderated Mediation Model. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 13(1), 81-95. <https://doi.org/10.3390/ejihpe13010006>
- Karampas, K., Michael, G., & Stalikas, A. (2016). Positive Emotions, Resilience and Psychosomatic Health: Focus on Hellenic Army NCO Cadets. *Psychology*, 7, 1727-1740. [10.4236/psych.2016.713162](https://doi.org/10.4236/psych.2016.713162)
- Kolar, K. (2011). Resilience: Revisiting the concept and its utility for social research. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 9(4), 421-433. <https://doi.org/10.1007/s11469-011-9329-2>
- Kountouras, G. (2022). Resilience in Primary Education teachers. *Scientific Educational Journal "educ@tional circle"*, 10(1), 21-33. [https://journal.educircle.gr/images/teuxos/2022/teuxos1/teyxos\\_10\\_1\\_2.pdf](https://journal.educircle.gr/images/teuxos/2022/teuxos1/teyxos_10_1_2.pdf)
- Koutrouba, K. (2012). A profile of the effective teacher: Greek secondary education teachers' perceptions. *European Journal of Teacher Education*, 35(3), 359-374. <http://dx.doi.org/10.1080/02619768.2011.654332>
- Kyriazopoulou, M., & Pappa, S. (2021). Emotional intelligence in Greek teacher education: Findings from a short intervention. *Current Psychology*, 42. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1007/s12144-021-02226-0>
- Landsman-Dijkstra, J.A., Ruud, V.W., Groothoff, J.W., & Rispens, P. (2004). The short-term effects of a body awareness program: better self-management of health problems for individuals with chronic a-specific psychosomatic symptoms. *Patient*

*Education and Counseling*, 55(2), 155-167.  
<https://doi.org/10.1016/j.pec.2004.02.014>

- Law, K.S., Wong, C., & Song, L. J. (2004). The construct and criterion validity of emotional intelligence and its potential utility for management studies. *Journal of Applied Psychology*, 89, 483-496. <http://dx.doi.org/10.1037/0021-9010.89.3.483>
- Le Cornu, R. (2009). Building resilience in pre-service teachers. *Teaching and Teacher Education*, 25, 717-723. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.11.016>
- Ledesma, J. (2014). Conceptual Frameworks and Research Models on Resilience in Leadership. *SAGE Open*, 4 (3). <https://doi.org/10.1177/2158244014545464>
- Letzel, V., Pozas, M., & Schneider, C. (2020). Energetic Students, Stressed Parents, and Nervous Teachers: A Comprehensive Exploration of Inclusive Homeschooling During the COVID-19 Crisis. *Open Education Studies*, 2(1), 159–170. <https://doi.org/10.1515/edu-2020-0122>
- Liakopoulou, M. (2011). The Professional Competence of Teachers: Which qualities, attitudes, skills and knowledge contribute to a teacher's effectiveness? *International Journal of Humanities and Social Science*, 1(21), 1-13.
- Lipowski, Z. J. (1984). What does the word “psychosomatic” really mean?. In *Psychosomatic Medicine and Liaison Psychiatry* (pp. 119-137). Springer, Boston, MA. <https://doi.org/10.1111/j.1745-8315.2010.00388.x>
- Liu, L., Cohen, S., Schulz, M. S., & Waldinger, R. J. (2011). Sources of somatization: Exploring the roles of insecurity in relationships and styles of anger experience and expression. *Social Science & Medicine*, 73, 1436-1443. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2011.07.034>
- Lizana, A., & Lera, L. (2022). Depression, Anxiety, and Stress among Teachers during the Second COVID-19 Wave. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(10), 5968. <https://doi.org/10.3390/ijerph19105968>
- Luthar, S. S. (2006). Resilience in development: A synthesis of research across five decades. In D. Cicchetti & D. J. Cohen (Eds.), *Developmental psychopathology* (2nd ed., Vol. 3 pp. 739–795). Hoboken, NJ: Wiley <https://doi.org/10.1002/9780470939406.ch20>

- Luthar, S. S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future research. *Child Development*, 71(3), 543 – 562. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00164>
- Ma, K., Liang, L., Chutiyami, M., Nicoll, S., Khaerudin, T., Ha, X. V., & Grace, M. T. (2022). COVID-19 pandemic-related anxiety, stress, and depression among teachers: A systematic review and meta-analysis. *WORK: A Journal of Prevention, Assessment & Rehabilitation*, 73(1), 3-27. <https://doi.org/10.3233/WOR-220062>
- Mansfield, C. F., Beltman, S., Broadley, T., & Weatherby - Fell, N. (2016). Building resilience in teacher education: An evidenced informed framework. *Teaching and Teacher Education*, 54, 77 – 87. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.11.016>
- Mansfield, C.F., Beltman, S., Price, A., & McConney, A. (2012). Don't sweat the small stuff. Understanding teacher resilience at the chalkface. *Teaching and Teacher Education*, 28, 357-367. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.11.001>
- Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56, 227. <https://doi.org/10.1037//0003-066x.56.3.227>
- Masten, A. S., & J. Obradovic. (2006). Competence and resilience in development. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1094, 13-27. <https://doi.org/10.1196/annals.1376.003>
- Masten, A. S., Best, K. M., & Garmezy, N. (1990). Resilience and development: Contributions from the study of children who overcome adversity. *Development and Psychopathology*, 2, 425-444. <https://doi.org/10.1017/s0954579400005812>
- Masten, A.S. (2007). Resilience in developing systems: Progress and promise as the fourth wave rises. *Development and Psychopathology*, 19, 921-930. <https://doi.org/10.1017/s0954579407000442>
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3-11). New York: Basic Books.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. (2000). Models of emotional intelligence. *Handbook of intelligence*, 2, 396-420.

- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2004). Emotional intelligence: Theory, findings and implications. *Psychological Inquiry*, 60, 197-215.  
[https://doi.org/10.1207/s15327965pli1503\\_02](https://doi.org/10.1207/s15327965pli1503_02)
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2008). Emotional intelligence: New ability or electric mix of traits? *American Psychologist*, 63, 503-517.  
<https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0003-066X.63.6.503>
- Merida-Lopez, S., Bakker, A. B., & Extremera, N. (2019). How does emotional intelligence help teachers to stay engaged? Cross-validation of a moderated mediation model. *Personality and Individual Differences*, 151, 1-6.  
<https://doi.org/10.1016/j.paid.2019.04.048>
- Neofytou, L., Koutselini, M., & Kyriakides, L. (2011). The effect of teachers' personal beliefs and emotional intelligence on quality and effectiveness of teaching. In *Navigating in educational contexts* (pp. 207-224). Brill.  
[http://dx.doi.org/10.1007/978-94-6091-522-2\\_15](http://dx.doi.org/10.1007/978-94-6091-522-2_15)
- Nikolaou, E., Papavasileiou, V., Andreadakis, N., Xanthis, A., Xanthacou, Y., & Kaila, M. (2021). Promoting psychological resilience: preschool teachers' perspectives. *International E-Journal of Advances in Social Sciences*, 19, 111-119.  
<https://doi.org/10.18769/ijasos.876393>
- Nwosu, K. C., Wahl, W. P., Anyanwu, A. N., Ezenwosu, N. E., & Okwuduba, E. N. (2022). Teachers' emotional intelligence as a predictor of their attitude, concerns and sentiments about inclusive education: teacher professional-related factors as control variables. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 23(1), 38-51.  
<https://doi.org/10.1111/1471-3802.12578>
- Obasi, K. K., & Adieme, F. G. (2021). Work-Life Balance and Teacher Engagement in Private Senior Secondary Schools in Rivers State, Nigeria. *Work*, 1(7), 86-106.  
<http://dx.doi.org/10.59079/isagoge.v1i7.57>
- Ong, A. D., Bergeman, C. S., Bisconti, T. L., & Wallace, K. A. (2006). Psychological resilience, positive emotions, and successful adaptation to stress in later life. *Journal of Personality and Social Psychology*, 91, 730.  
<https://doi.org/10.1037/0022-3514.91.4.730>

- Patterson, J. H., Collins, L., & Abbott, G. (2004). A study of teacher resilience in urban schools. *Journal of Instructional Psychology*, 31, 3-11. <http://dx.doi.org/10.1177/0042085911400341>
- Pattiasina, P. J., Zamakhsari, A., & Halim, C. (2024). Exploring the Role of Emotional Intelligence Training in Enhancing Teacher-Student Relationships and Academic Performance. *International Education Trend Issues*, 2(2). <https://doi.org/10.56442/ieti.v2i2.713>
- Perrotta, G. (2019). Anxiety Disorders: Definitions, Contexts, Neural Correlates and Strategic Therapy. *Jacobs Journal of Neurology and Neuroscience*.
- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality*, 15, 425-448. <http://dx.doi.org/10.1002/per.416>
- Platsidou, M., & Tsirogiannidou, E. (2016). Enhancement of emotional intelligence, family communication, and family satisfaction via a parent educational program. *Journal of Adult Development*, 23, 245-253. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1007/s10804-016-9240-y>
- Pohl, M., Feher, G., Kapus, K., Feher, A., Nagy, G.D., Kiss, J., Fejes, É., Horvath, L., & Tibold, A. (2021). The Association of Internet Addiction with Burnout, Depression, Insomnia, and Quality of Life among Hungarian High School Teachers. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19, 438. <https://doi.org/10.3390/ijerph19010438>
- Richardson, G. E., Neiger, B. L., Jensen, S., & Kumpfer, K. L. (1990). The resiliency model. *Health Education*, 21(6), 33-39. <https://doi.org/10.1080/00970050.1990.10614589>
- Rodríguez-Sánchez, A., Guinot, J., Chiva, R., & López-Cabrales, A., (2019). How to emerge stronger: Antecedents and consequences of organizational resilience. *Journal of Management & Organization*, 1-18. <https://doi.org/10.1017/jmo.2019.5>
- Romanowska-Tołoczko, A. (2013). Psychosomatic consequences of teachers' occupational stress. *Pedagogics psychology medical-biological problems of physical training and sports*, 6. <http://dx.doi.org/10.6084/m9.figshare.715703>

- Rutter, M. (2006). Implications of resilience concepts for scientific understanding. *Annals of the New York Academy of Science*, 1094, 1-12. <https://doi.org/10.1196/annals.1376.002>
- Salovey, P., & Mayer, J. (1990). Emotional intelligence. *Imagination Cognition and Personality*, 9, 185-211.
- Sarrionandia, A., Ramos-Díaz, E., & Fernández-Lasarte, O. (2018). Resilience as a mediator of emotional intelligence and perceived stress: A cross-country study. *Frontiers in Psychology*, 9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02653>
- Scheuch, K., Haufe, E., & Seibt, R. (2015). Teachers' Health. *Dtsch Arztebl Int*, 112, 347-356. <https://doi.org/10.3238/arztebl.2015.0347>
- Sikma, L. (2021). Building resilience: using BRiTE with beginning teachers in the United States. In C. F. Mansfield (Ed.), *Cultivating Teacher Resilience*, 85-101. Singapore: Springer. [https://doi.org/10.1007/978-981-15-5963-1\\_6](https://doi.org/10.1007/978-981-15-5963-1_6)
- Silva, J. C., Pipa, J., Renner, C., O'Donnell, M., & Cefai, C. (2018). Enhancing teacher resilience through face-to-face training: insights from the ENTRÉE project. In M. Wosnitza, F. Peixoto, S. Beltman, & C.F. Mansfield (Eds.), *Resilience in education* (pp. 255-274). Springer International Publishing. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-76690-4\\_15](https://doi.org/10.1007/978-3-319-76690-4_15)
- Skura, M., & Swiderska, J. (2021). The role of teachers' emotional intelligence and social competences with special educational needs students. *European Journal of Special Needs Education*, 37(3), 1-16. <http://dx.doi.org/10.1080/08856257.2021.1885177>
- Southwick, F. S., Martini, B. L., Charney, D. S., & Southwick S. M., (2017). Leadership and Resilience. In J. Marques S. & S. Dhiman (Eds.), *Leadership Today* (pp. 315-333). Springer International Publishing. Springer Texts in Business and Economics. [http://dx.doi.org/10.1007/978-3-319-31036-7\\_18](http://dx.doi.org/10.1007/978-3-319-31036-7_18)
- Sutton, R., & Wheatly, K. (2003). Teachers' Emotions and Teaching: A Review of the Literature and Directions for Future Research. *Educational Psychology Review*, 15(4), 327–358. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1023/A:1026131715856>

- Sutton, R.E. (2004). Emotional regulation goals and strategies of teachers. *Social Psychology of Education*, 7, 379–398. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1007/s11218-004-4229-y>
- Tenorio-Vilchez, C., & Sucari, W. (2021). Understand teacher resilience. A systematic look. *Revista Innova Educación*, 3(3), 187–197. <http://dx.doi.org/10.35622/j.rie.2021.03.012.en>
- Vakili, V., Brinkman, W.-P., Morina, N., & Neerincx, M. A. (2014). Characteristics of Successful Technological Interventions in Mental Resilience Training. *Journal of Medical Systems*, 38(9), 1-14. <https://doi.org/10.1007/s10916-014-0113-2>
- Valente, S., & Lourenço, A. A. (2020). Conflict in the Classroom: How Teachers' Emotional Intelligence Influences Conflict Management. *Frontiers in Education*, 5. <https://doi.org/10.3389/feduc.2020.00005>
- Vesely-Maillefer, A.K., Saklofske, D.H. (2018) Emotional Intelligence and the Next Generation of Teachers. In: Keefer K., Parker J., Saklofske D. (Eds), *Emotional Intelligence in Education*. The Springer Series on Human Exceptionality. Springer, Cham. [https://psycnet.apa.org/doi/10.1007/978-3-319-90633-1\\_14](https://psycnet.apa.org/doi/10.1007/978-3-319-90633-1_14)
- Wakui, N., Noguchi, N., Ichikawa, K., Togawa, C., Matsuokaa, R., Yoshizawa, Y., Shiroza, S., Suzuki, K., Ozawa, M., Yanagiva, T., & Kikuchi, M. (2022). Psychological and Physical Changes Caused by COVID-19 Pandemic in Elementary and Junior High School Teachers: A Cross-Sectional Study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(13), 7658. <https://doi.org/10.3390/ijerph19137568>
- Wang, J., Wang, Y., Zhu, N., & Qiu, J. (2024). Special education teachers' emotional intelligence and its relationships with social support, work engagement and job performance: a job demands-resources theory's perspective. *International Journal of Developmental Disabilities*, 70(5). <https://doi.org/10.1080/20473869.2022.2149893>
- Wang, Y. (2021). Building Teachers' Resilience: Practical Applications for Teacher Education of China. *Frontiers in Psychology*, 12, 1-5. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.738606>

- Waugh, C. E., Thompson, R. J., & Gotlib, I. H. (2011). Flexible emotional responsiveness in trait resilience. *Emotion, 11*(5), 1059–1067. <http://dx.doi.org/10.1037/a0021786>
- Whipple, K. (2022). *Teachers Resilience*. [Doctoral dissertation, Murray State University]. <https://digitalcommons.murraystate.edu/etd/248>
- Wiegerová, A., Tírpáková, A., Puhrová, B.P., & Deutscherová, B. (2024). Resilience in preschool and elementary school teachers in the Czech Republic. *Teacher Development, 29*(1), 107-126. <https://doi.org/10.1080/13664530.2024.2348814>
- Wong, C., & Law, K. S. (2002). The effects of leader and follower emotional intelligence on performance and attitude: An exploratory study. *The Leadership Quarterly, 13*, 243–274
- Woodcock, S., & Hardy, I. (2017). Probing and problematizing teacher professional development for inclusion. *International Journal of Educational Research, 83*, 43-54. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.02.008>
- Wright, M. O., & Masten, A. S. (2005). Resilience processes in development: Fostering positive adaptation in the context of adversity. In S. Goldstein & R.B. Brooks (Eds.), *Handbook of resilience in children* (pp. 17 – 37). New York: Springer. [https://doi.org/10.1007/0-306-48572-9\\_2](https://doi.org/10.1007/0-306-48572-9_2)
- Xie, F., & Derakhshan, A. (2021). A Conceptual Review of Positive Teacher Interpersonal Communication Behaviors in the Instructional Context. *Frontiers in Psychology, 12*, 1-10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.708490>
- Yin, H. (2015). The effect of teachers' emotional labour on teaching satisfaction: Moderation of emotional intelligence. *Teachers and Teaching, 21*(7), 789-810. <https://doi.org/10.1080/13540602.2014.995482>
- Yin, H. B., Lee, J. C. K., Jin, Y. L., & Zhang, Z. H. (2013). The effect of trust on teacher empowerment: the mediation of teacher efficacy. *Educational Studies, 39*(1), 13-28. <http://dx.doi.org/10.1080/03055698.2012.666339>
- Ying, K., Sun, M., Hao, C., Luo, Y.M., & Chen, X. (2025). Emotional Intelligence Moderates the Relationships Between Teachers' Emotions and Life Satisfaction: A Longitudinal Study During the Teachers' Role Transition. *Journal of Happiness Studies, 26*(29).

Zhang, L. J., & Zhang, D. (2020). Dialogic discussion as a platform for constructing knowledge: student-teachers' interaction patterns and strategies in learning to teach English. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 5(1), 1-24. <https://doi.org/10.1186/s40862-020-00101-2>

Zhang, M., Bai, Y., & Li, Z. (2020). Effect of Resilience on the Mental Health of Special Education Teachers: Moderating Effect of Teaching Barriers. *Psychology Research and Behavior Management*, 13, 537-544. <https://doi.org/10.2147/prbm.s257842>

### Ελληνόγλωσση

Γεωργίου, Ν. (2021). *Η Επαγγελματική Εξουθένωση και η Ψυχική Ανθεκτικότητα των Εκπαιδευτικών και του προσωπικού των δημοσίων Ειδικών Εργαστηρίων Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτιση (Διπλωματική Εργασία)*. Πανεπιστήμιο Αθηνών, Τμήμα Ψυχολογίας.

Δανιηλίδου, Α. (2018). *Η διερεύνηση της ψυχικής ανθεκτικότητας των Ελλήνων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας γενικής και ειδικής εκπαίδευσης: παράγοντες προστασίας και κινδύνου και στρατηγικές ενίσχυσης στην Ελλάδα της οικονομικής κρίσης (Διδακτορική Διατριβή)*. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Τμήμα Εκπαιδευτικής & Κοινωνικής Πολιτικής (ΕΚΠ). <https://doi.org/10.12681/eadd/44937>

Ηλιόπουλος, Π. (2019). Νευρωτισμός και Ψυχική Ανθεκτικότητα: Ο διαμεσολαβητικός ρόλος της Συναισθηματικής Νοημοσύνης. *ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ*, 24(2), 82- 197. [https://doi.org/10.12681/psy\\_hps.24925](https://doi.org/10.12681/psy_hps.24925)

Καστανά, Χ. (2024). *Το άγχος των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε ειδικές εκπαιδευτικές δομές: Διερεύνηση των πηγών του, των συμπτωμάτων του και των τρόπων διαχείρισης του (Διπλωματική Εργασία)*. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής.

Κουδιγκέλη, Φ. (2011). Η θετική Ψυχολογία στην Εκπαίδευση. Στο Α. Σταλίκας & Π. Μυτσακίδου (Επιμ.). *Εισαγωγή στη Θετική Ψυχολογία*. Αθήνα: Τόπος.

Λακιώτη, Α. (2016). *Η Ψυχοθεραπεία ως παράγοντας ενίσχυσης της Ψυχικής Ανθεκτικότητας (Διδακτορική Διατριβή)*. Πάντειο Πανεπιστήμιο, Τμήμα Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών. <http://dx.doi.org/10.12681/eadd/38272>

- Μάνος, Ν. (1988). *Βασικά στοιχεία κλινικής ψυχιατρικής*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Νεοφύτου, Α., & Κουτσελίνη, Μ. (2006). *Συναισθηματική νοημοσύνη: Επιστημολογικές αμφισβητήσεις και περιορισμοί*. Εισήγηση στο IX Παγκόσμιο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου και ΚΟΕΕ, Πανεπιστήμιο Κύπρου, Λευκωσία.
- Πλατσίδου, Μ. (2004). Συναισθηματική νοημοσύνη: Σύγχρονες προσεγγίσεις μιας παλιάς έννοιας. *Επιστήμες Αγωγής, 1*, 27-39.
- Πολυκανδριώτη, Μ., & Κουτσοπούλου, Β. (2014). Άγχος σε μη-ψυχιατρικούς ασθενείς. *Το Βήμα Του Ασκληπιού, 12* (1), 54 – 65.
- Πολυχρονόπουλος, Μ. (2008). *Παράγοντες ψυχικής υγείας του Έλληνα δασκάλου και η σχέση τους με την επαγγελματική εξουθένωση* (Διδακτορική διατριβή). Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού. <http://hdl.handle.net/11610/10886>
- Πούλου, Μ. (2015). Κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες, σχέσεις εκπαιδευτικών – μαθητών και μαθητική συμπεριφορά: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών. *Hellenic Journal of Psychology, 12*, 129 – 155.
- Ταραρά, Π. (2020). *Ψυχοσωματικά Συμπτώματα σε παιδιά 6-12 ετών: δημογραφικοί, οικονομικοί, ψυχοκοινωνικοί παράγοντες* (Διπλωματική εργασία). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Τμήμα Ιατρικής.
- Τσούτσα, Η. (2021). *Διερεύνηση της σχέσης μεταξύ Ψυχικής Ανθεκτικότητας και ακαδημαϊκής επίδοσης των μαθητών δημοτικού* (Διπλωματική Εργασία). Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού.
- Τσούτσια, Ο. (2022). *Η σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης και της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης* (Διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής.
- Φλάμπουρας-Νιέτος, Η. (2017). *Η σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης και της αυτοαποτελεσματικότητας με την επαγγελματική εξουθένωση εκπαιδευτικών*.

(Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Σχολή Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού, Τρίκαλα.

Φλέγγα, Κ., (2020). *Η σχέση της Συναισθηματικής Νοημοσύνης με την Ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής* (Μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Χατζοπούλου, Ι. (2021). *Η ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα την εποχή της πανδημίας* (Διπλωματική Εργασία). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Σχολή Επιστημών Υγείας.  
<http://dx.doi.org/10.26253/heal.uth.12170>

## Παράρτημα

Ερευνητικό Εργαλείο

Αγαπητοί/ές εκπαιδευτικοί,

η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου είναι απόρρητη και οι πληροφορίες που θα δοθούν θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για το σκοπό της έρευνας. Μπορείτε να αποχωρήσετε από τη διαδικασία της συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου όποια στιγμή και για όποιο λόγο επιθυμείτε.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για τη συμμετοχή και τη συμβολή σας στην έρευνά μου.

Είμαι στη διάθεσή σας για οποιαδήποτε πληροφορία ή διευκρίνιση στο

Email: [nikoletaseferi@gmail.com](mailto:nikoletaseferi@gmail.com)

Με εκτίμηση,

Νικολέτα Σεφέρη

## Δημογραφικά Χαρακτηριστικά

### **1. Φύλο**

- ☐ Άνδρας
- ☐ Γυναίκα
- ☐ Άλλο

### **2. Ηλικία**

- ☐ < 26 ετών
- ☐ 27 – 35
- ☐ 36 – 45
- ☐ 46 – 60
- ☐ > 60 ετών

### **3. Οικογενειακή κατάσταση**

- ☐ Άγαμος-η σε σχέση
- ☐ Άγαμος-η χωρίς σχέση
- ☐ Έγγαμος-η
- ☐ Διαζευγμένος-η
- ☐ Χήρος-α

### **4. Πόσα παιδιά έχετε;**

\_\_\_\_\_

### **5. Διαμένετε σε πόλη με:**

- ☐ Κάτω από 15.000 κατοίκους
- ☐ 16.000 έως 50.000 κατοίκους
- ☐ 51.000 έως 150.000 κατοίκους
- ☐ 151.000 έως 800.000 κατοίκους
- ☐ Πάνω από 800.000 κατοίκους

**6. Σπουδές στην ειδική αγωγή**

- ☐ Σεμινάριο
- ☐ Μεταπτυχιακό
- ☐ Διδακτορικό
- ☐ Μετεκπαίδευση / Διδασκαλείο
- ☐ Άλλο: \_\_\_\_\_
- ☐ Καμία

**7. Ειδικότητα**

- ☐ Νηπιαγωγός ΠΕ60
- ☐ Νηπιαγωγός ΠΕ61
- ☐ Δάσκαλος ΠΕ70
- ☐ Δάσκαλος ΠΕ71
- ☐ Καθηγητής ΠΕ02
- ☐ Καθηγητής ΠΕ02.ΕΑΕ
- ☐ Καθηγητής ΠΕ03
- ☐ Καθηγητής ΠΕ03.ΕΑΕ
- ☐ Καθηγητής ΠΕ04
- ☐ Καθηγητής ΠΕ04.ΕΑΕ

**8. Έτη εργασιακής προϋπηρεσίας στην ειδική αγωγή**

- ☐ 0 – 5 έτη
- ☐ 6 – 10 έτη
- ☐ 11 – 15 έτη
- ☐ 16 – 20 έτη
- ☐ > 20 έτη

**9. Επαγγελματική θέση που εργάζεστε την παρούσα χρονική περίοδο**

- ☐ Εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης σε γενικό σχολείο
- ☐ Εκπαιδευτικός ιδιωτικής παράλληλης στήριξης σε γενικό σχολείο
- ☐ Εκπαιδευτικός τμήματος ένταξης σε γενικό σχολείο
- ☐ Εκπαιδευτικός σε ειδικό σχολείο
- ☐ Εκπαιδευτικός σε γενικό σχολείο

**10. Πόση απόσταση υπάρχει μεταξύ του σπιτιού σας και του σχολείου όπου εργάζεστε;**

- ☐ Λιγότερο από 5 χιλιόμετρα
- ☐ 5-10 χιλιόμετρα
- ☐ 11-20 χιλιόμετρα
- ☐ Πάνω από 20 χιλιόμετρα

**11. Πόσο συχνά λαμβάνετε υποστήριξη από τον κοινωνικό σας περίγυρο (συνάδελφοι, γονείς/φίλοι);**

- ☐ Ποτέ
- ☐ Σπάνια
- ☐ Μερικές φορές
- ☐ Συχνά
- ☐ Πολύ συχνά

**12. Πόσο συχνά νιώθετε ότι πετυχαίνετε τους επαγγελματικούς σας στόχους;**

- ☐ Ποτέ
- ☐ Σπάνια
- ☐ Μερικές φορές
- ☐ Συχνά
- ☐ Πολύ συχνά

**13. Πόσο ικανοποιημένοι είστε με την υποστήριξη που λαμβάνετε από την διοίκηση του σχολείου;**

- ☐ Πολύ ικανοποιημένος/η
- ☐ Ικανοποιημένος/η
- ☐ Ούτε ικανοποιημένος/η, ούτε δυσαρεστημένος/η
- ☐ Δυσανεστημένος/η
- ☐ Πολύ δυσαρεστημένος/η

**14. Πώς θα αξιολογούσατε τις τρέχουσες συνθήκες εργασίας σας (π.χ., χώρος, εξοπλισμός, υλικά);**

- ☐ Εξαιρετικές
- ☐ Καλές
- ☐ Ικανοποιητικές
- ☐ Μέτριες
- ☐ Κακές

**15. Πόσο συχνά χρησιμοποιείτε στρατηγικές χαλάρωσης (π.χ. διαλογισμός, σωματική άσκηση, κλπ.) προκειμένου να αντιμετωπίσετε το άγχος στην εργασία σας;**

- ☐ Καθημερινά
- ☐ Μερικές φορές την εβδομάδα
- ☐ Μερικές φορές το μήνα
- ☐ Σπάνια
- ☐ Ποτέ

**16. Πόσο εύκολο είναι για εσάς να διατηρήσετε ισορροπία μεταξύ της εργασίας και της προσωπικής σας ζωής;**

- ☐ Καθόλου εύκολο
- ☐ Λίγο εύκολο

- ☐ Μέτρια εύκολο
- ☐ Πολύ εύκολο
- ☐ Πάρα πολύ εύκολο

**17. Πόσο ικανοποιημένοι είστε με το μισθό σας σε σχέση με τις ανάγκες και τις υποχρεώσεις σας;**

- ☐ Πολύ ικανοποιημένος/η
- ☐ Ικανοποιημένος/η
- ☐ Ούτε ικανοποιημένος/η, ούτε δυσαρεστημένος/η
- ☐ Δυσαρεστημένος/η
- ☐ Πολύ δυσαρεστημένος/η

Παρακαλώ επιλέξτε τη δήλωση που περιγράφει καλύτερα τη δική σας πραγματικότητα κατά τη διάρκεια των τελευταίων 30 ημερών.

Απαντήστε σύμφωνα με την ακόλουθη κλίμακα:

| Καθόλου αληθές<br>1                                                           | Σπάνια αληθές<br>2 | Κάποιες φορές αληθές<br>3 | Συχνά αληθές<br>4 | Σχεδόν πάντα αληθές<br>5 |   |
|-------------------------------------------------------------------------------|--------------------|---------------------------|-------------------|--------------------------|---|
| 18. Μπορώ να προσαρμόζομαι στην αλλαγή                                        | 1                  | 2                         | 3                 | 4                        | 5 |
| 19. Έχω στενές και ασφαλείς σχέσεις                                           | 1                  | 2                         | 3                 | 4                        | 5 |
| 20. Μερικές φορές η μοίρα και ο Θεός μπορούν να βοηθήσουν                     | 1                  | 2                         | 3                 | 4                        | 5 |
| 21. Μπορώ να τα βγάλω πέρα με ό,τι μου προκύπτει                              | 1                  | 2                         | 3                 | 4                        | 5 |
| 22. Προηγούμενες επιτυχίες μου δίνουν αυτοπεποίθηση για καινούριες προκλήσεις | 1                  | 2                         | 3                 | 4                        | 5 |
| 23. Βλέπω την εύθυμη πλευρά των πραγμάτων                                     | 1                  | 2                         | 3                 | 4                        | 5 |
| 24. Το να αντεπεξέρχομαι στο στρες μου δίνει δύναμη                           | 1                  | 2                         | 3                 | 4                        | 5 |
| 25. Έχω την τάση να ανακάμπτω μετά από κάποια δοκιμασία ή ασθένεια            | 1                  | 2                         | 3                 | 4                        | 5 |

| Καθόλου<br>αληθές<br>1                                                    | Σπάνια<br>αληθές<br>2 | Κάποιες φορές<br>αληθές<br>3 | Συχνά<br>αληθές<br>4 | Σχεδόν πάντα<br>αληθές<br>5 |   |
|---------------------------------------------------------------------------|-----------------------|------------------------------|----------------------|-----------------------------|---|
| 26. Τα πράγματα συμβαίνουν για κάποιο λόγο                                | 1                     | 2                            | 3                    | 4                           | 5 |
| 27. Κάνω την καλύτερη δυνατή προσπάθεια,<br>ό,τι και να γίνει             | 1                     | 2                            | 3                    | 4                           | 5 |
| 28. Μπορώ να επιτυγχάνω τους στόχους μου                                  | 1                     | 2                            | 3                    | 4                           | 5 |
| 29. Όταν τα πράγματα φαίνονται χωρίς ελπίδα,<br>εγώ δεν παραιτούμαι       | 1                     | 2                            | 3                    | 4                           | 5 |
| 30. Ξέρω πού να στραφώ για βοήθεια                                        | 1                     | 2                            | 3                    | 4                           | 5 |
| 31. Όταν βρίσκομαι κάτω από πίεση,<br>συγκεντρώνομαι και σκέφτομαι καθαρά | 1                     | 2                            | 3                    | 4                           | 5 |
| 32. Προτιμώ να παίρνω το προβάδισμα στην<br>επίλυση προβλημάτων           | 1                     | 2                            | 3                    | 4                           | 5 |
| 33. Δεν αποθαρρύνομαι εύκολα από την αποτυχία                             | 1                     | 2                            | 3                    | 4                           | 5 |
| 34. Με θεωρώ δυνατό άτομο                                                 | 1                     | 2                            | 3                    | 4                           | 5 |
| 35. Μπορώ να παίρνω μη δημοφιλείς ή<br>δύσκολες αποφάσεις                 | 1                     | 2                            | 3                    | 4                           | 5 |
| 36. Μπορώ να χειρίζομαι δυσάρεστα<br>συναισθήματα                         | 1                     | 2                            | 3                    | 4                           | 5 |
| 37. Έχω ανάγκη να ακολουθώ τη διαίσθησή μου                               | 1                     | 2                            | 3                    | 4                           | 5 |
| 38. Έχω ισχυρή αίσθηση σκοπού                                             | 1                     | 2                            | 3                    | 4                           | 5 |
| 39. Νιώθω ότι έχω τον έλεγχο της ζωής μου                                 | 1                     | 2                            | 3                    | 4                           | 5 |
| 40. Μου αρέσουν οι προκλήσεις                                             | 1                     | 2                            | 3                    | 4                           | 5 |
| 41. Εργάζομαι για να επιτυγχάνω τους<br>στόχους μου                       | 1                     | 2                            | 3                    | 4                           | 5 |
| 42. Καμαρώνω για τις επιτεύξεις μου                                       | 1                     | 2                            | 3                    | 4                           | 5 |

Διαβάστε κάθε πρόταση και σημειώστε πόσο πολύ σας έχει απασχολήσει το καθένα.  
Επιλέξτε μεταξύ των τεσσάρων σημείων:

- (0) = **Ποτέ** => Δεν είναι ποτέ πρόβλημα.      Αν το πρόβλημα δεν σε έχει απασχολήσει ποτέ ως πρόβλημα.  
(1) = **Μικρό** => Μικρό πρόβλημα.      Αν το σύμπτωμα σε έχει απασχολήσει λίγο.  
(2) = **Μέτριο** => Μέτριο πρόβλημα.      Αν το σύμπτωμα σε έχει απασχολήσει αρκετά.  
(3) = **Μεγάλο** => Μεγάλο πρόβλημα.      Αν το σύμπτωμα σε έχει απασχολήσει συχνά και έντονα.

|                                                                             | Βαθμός προβλήματος |              |               |               |
|-----------------------------------------------------------------------------|--------------------|--------------|---------------|---------------|
|                                                                             | Ποτέ<br>(0)        | Μικρό<br>(1) | Μέτριο<br>(2) | Μεγάλο<br>(3) |
| 43. Νευρικότητα;                                                            | 0                  | 1            | 2             | 3             |
| 44. Είσαι ευερέθιστος(-η) ή νιώθεις ένα «σφίξιμο στο στομάχι»;              | 0                  | 1            | 2             | 3             |
| 45. Κρυάδες, ρίγη;                                                          | 0                  | 1            | 2             | 3             |
| 46. Μούδιασμα ή τσιμπήματα;                                                 | 0                  | 1            | 2             | 3             |
| 47. Τρεμούλα ή αστάθεια;                                                    | 0                  | 1            | 2             | 3             |
| 48. Δεν μπορείς να ηρεμήσεις;                                               | 0                  | 1            | 2             | 3             |
| 49. Έχεις την αίσθηση ότι βγήκες από το σώμα σου και βλέπεις τον εαυτό σου; | 0                  | 1            | 2             | 3             |
| 50. Κρύα χέρια;                                                             | 0                  | 1            | 2             | 3             |
| 51. Ξερό στόμα;                                                             | 0                  | 1            | 2             | 3             |
| 52. Γουργούρισμα στο στομάχι;                                               | 0                  | 1            | 2             | 3             |
| 53. Ελαφρύς πονοκέφαλος;                                                    | 0                  | 1            | 2             | 3             |
| 54. Στομαχικά προβλήματα/διαταραχές;                                        | 0                  | 1            | 2             | 3             |
| 55. Μια μόνιμη στεναχώρια;                                                  | 0                  | 1            | 2             | 3             |
| 56. Δυσκολία αυτοσυγκέντρωσης;                                              | 0                  | 1            | 2             | 3             |
| 57. Αναιτιολόγητοι ή αόριστοι φόβοι;                                        | 0                  | 1            | 2             | 3             |
| 58. Φόβος ότι θα εγκαταλείψεις το σπίτι σου;                                | 0                  | 1            | 2             | 3             |
| 59. Αναμνήσεις οδυνηρών περιστατικών;                                       | 0                  | 1            | 2             | 3             |

|                                                                               | Ποτέ<br>(0) | Μικρό<br>(1) | Μέτριο<br>(2) | Μεγάλο<br>(3) |
|-------------------------------------------------------------------------------|-------------|--------------|---------------|---------------|
| 60. Εφιάλτες;                                                                 | 0           | 1            | 2             | 3             |
| 61. Σκέψεις που δεν μπορείς να ελέγξεις;                                      | 0           | 1            | 2             | 3             |
| 62. Εμμονή να κάνεις άσκοπα πράγματα;                                         | 0           | 1            | 2             | 3             |
| 63. Κρίσεις άγχους;                                                           | 0           | 1            | 2             | 3             |
| 64. Ένα αίσθημα ότι τα χάνεις;                                                | 0           | 1            | 2             | 3             |
| 65. Ένα αίσθημα ότι όλα είναι ψεύτικα;                                        | 0           | 1            | 2             | 3             |
| 66. Πιάσιμο στον αυχένα;                                                      | 0           | 1            | 2             | 3             |
| 67. Κόμπος στο λαιμό/δυσκολία να καταπιείς;                                   | 0           | 1            | 2             | 3             |
| 68. Απώλεια της φωνής;                                                        | 0           | 1            | 2             | 3             |
| 69. Προβλήματα ακοής/δυσκολία να ακούς;                                       | 0           | 1            | 2             | 3             |
| 70. Βλέπεις τα αντικείμενα διπλά;                                             | 0           | 1            | 2             | 3             |
| 71. Βλέπεις τα αντικείμενα θολά;                                              | 0           | 1            | 2             | 3             |
| 72. Χάζεμα, μια αίσθηση ότι τα πράγματα μένουν ακίνητα (στατικότητα εικόνας); | 0           | 1            | 2             | 3             |
| 73. Λιποθυμία;                                                                | 0           | 1            | 2             | 3             |
| 74. Απώλεια μνήμης;                                                           | 0           | 1            | 2             | 3             |
| 75. Περιστασιακές νευρικές κρίσεις ή σπασμοί;                                 | 0           | 1            | 2             | 3             |
| 76. Αίσθημα παραλυσίας;                                                       | 0           | 1            | 2             | 3             |
| 77. Πιάνεται η ανάσα σου όταν εισπνέεις/εκπνέεις τον αέρα;                    | 0           | 1            | 2             | 3             |
| 78. Δυνατοί καρδιακοί παλμοί (χτυπά δυνατά η καρδιά σου);                     | 0           | 1            | 2             | 3             |
| 79. Ασταθείς καρδιακοί παλμοί (φτερούγισμα της καρδιάς);                      | 0           | 1            | 2             | 3             |
| 80. Πόνος στο στήθος;                                                         | 0           | 1            | 2             | 3             |
| 81. Ζαλάδα;                                                                   | 0           | 1            | 2             | 3             |

|                                                                    | Ποτέ<br>(0) | Μικρό<br>(1) | Μέτριο<br>(2) | Μεγάλο<br>(3) |
|--------------------------------------------------------------------|-------------|--------------|---------------|---------------|
| 82. Πόνος ή μούδιασμα της αριστερής ωμοπλάτης;                     | 0           | 1            | 2             | 3             |
| 83. Αισθάνεσαι συνέχεια κουρασμένος(-η);                           | 0           | 1            | 2             | 3             |
| 84. Αϋπνία/δεν μπορείς να κοιμηθείς;                               | 0           | 1            | 2             | 3             |
| 85. Ανορεξία;                                                      | 0           | 1            | 2             | 3             |
| 86. Βουλιμία/θέλεις να τρως συνέχεια;                              | 0           | 1            | 2             | 3             |
| 87. Κάνεις σκέψεις που αφορούν τον θάνατό σου;                     | 0           | 1            | 2             | 3             |
| 88. Κλαις εύκολα;                                                  | 0           | 1            | 2             | 3             |
| 89. Κράμπες (σφίξιμο της γάμπας του ποδιού με<br>πόνους);          | 0           | 1            | 2             | 3             |
| 90. Αναγούλες ή εμετοί;                                            | 0           | 1            | 2             | 3             |
| 91. Νιώθεις πρησμένος(-η) ή φουσκωμένος(-η);                       | 0           | 1            | 2             | 3             |
| 92. Σου έρχεται αναγούλα/αηδιάζεις σε κάποια<br>φαγητά;            | 0           | 1            | 2             | 3             |
| 93. Αλλάζει εύκολα το βάρος σου;                                   | 0           | 1            | 2             | 3             |
| 94. Δυσκοιλιότητα;                                                 | 0           | 1            | 2             | 3             |
| 95. Διάρροια;                                                      | 0           | 1            | 2             | 3             |
| 96. Στομαχόπονος;                                                  | 0           | 1            | 2             | 3             |
| 97. Ναυτία;                                                        | 0           | 1            | 2             | 3             |
| 98. Έντονοι πονοκέφαλοι;                                           | 0           | 1            | 2             | 3             |
| 99. Πιασίματα, πονάει η μέση ή η ραχοκοκαλιά σου;                  | 0           | 1            | 2             | 3             |
| 100. Ημικρανίες (πόννοι σε μια πλευρά του κεφαλιού<br>και ναυτία); | 0           | 1            | 2             | 3             |
| 101. Οξείς, έντονοι πόνοι στη πλάτη;                               | 0           | 1            | 2             | 3             |
| 102. Πόνοι στις αρθρώσεις;                                         | 0           | 1            | 2             | 3             |
| 103. Πόνοι στα χέρια ή στα πόδια;                                  | 0           | 1            | 2             | 3             |
| 104. Δεν σε ενδιαφέρει να βγαίνεις<br>ραντεβού με κάποια(-ον);     | 0           | 1            | 2             | 3             |
| 105. Νιώθεις άρρωστος(-η) τον περισσότερο χρόνο;                   | 0           | 1            | 2             | 3             |
| 106. Αρρωσταίνουν πολύ συχνά στην οικογένειά σου;                  | 0           | 1            | 2             | 3             |

Οι παρακάτω ερωτήσεις αφορούν το πώς διαχειρίζεστε τα συναισθήματά σας γενικά.  
 Σημειώστε τον βαθμό που κάθε πρόταση εκφράζει το πώς αισθάνεστε.  
 Απαντήστε σύμφωνα με την ακόλουθη κλίμακα:

| Διαφωνώ<br>απόλυτα                                                                              | Διαφωνώ  | Διαφωνώ<br>λίγο | Ούτε συμφωνώ<br>ούτε διαφωνώ | Συμφωνώ<br>λίγο | Συμφωνώ  | Συμφωνώ<br>απόλυτα |          |  |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------|----------|-----------------|------------------------------|-----------------|----------|--------------------|----------|--|
| 1                                                                                               | 2        | 3               | 4                            | 5               | 6        | 7                  |          |  |
| <b>107.</b> Τις περισσότερες φορές καταλαβαίνω γιατί νιώθω τα συναισθήματα που νιώθω            | <b>1</b> | <b>2</b>        | <b>3</b>                     | <b>4</b>        | <b>5</b> | <b>6</b>           | <b>7</b> |  |
| <b>108.</b> Μπορώ πάντα να καταλάβω πως αισθάνονται οι φίλοι μου μέσω της συμπεριφορά τους      | <b>1</b> | <b>2</b>        | <b>3</b>                     | <b>4</b>        | <b>5</b> | <b>6</b>           | <b>7</b> |  |
| <b>109.</b> Πάντα θέτω στόχους για τον εαυτό μου και μετά βάζω τα δυνατά μου για να τους πετύχω | <b>1</b> | <b>2</b>        | <b>3</b>                     | <b>4</b>        | <b>5</b> | <b>6</b>           | <b>7</b> |  |
| <b>110.</b> Μπορώ με τη λογική να ελέγξω τον θυμό μου και να ανταπεξέλθω τις δυσκολίες          | <b>1</b> | <b>2</b>        | <b>3</b>                     | <b>4</b>        | <b>5</b> | <b>6</b>           | <b>7</b> |  |
| <b>111.</b> Καταλαβαίνω καλά τα συναισθήματά μου                                                | <b>1</b> | <b>2</b>        | <b>3</b>                     | <b>4</b>        | <b>5</b> | <b>6</b>           | <b>7</b> |  |
| <b>112.</b> Είμαι καλός παρατηρητής των συναισθημάτων των άλλων                                 | <b>1</b> | <b>2</b>        | <b>3</b>                     | <b>4</b>        | <b>5</b> | <b>6</b>           | <b>7</b> |  |
| <b>113.</b> Πάντα λέω στον εαυτό μου ότι είμαι ένα άξιο και ικανό άτομο                         | <b>1</b> | <b>2</b>        | <b>3</b>                     | <b>4</b>        | <b>5</b> | <b>6</b>           | <b>7</b> |  |
| <b>114.</b> Είμαι απόλυτα ικανός να ελέγξω τα συναισθήματά μου                                  | <b>1</b> | <b>2</b>        | <b>3</b>                     | <b>4</b>        | <b>5</b> | <b>6</b>           | <b>7</b> |  |
| <b>115.</b> Πάντα καταλαβαίνω πώς πραγματικά αισθάνομαι                                         | <b>1</b> | <b>2</b>        | <b>3</b>                     | <b>4</b>        | <b>5</b> | <b>6</b>           | <b>7</b> |  |
| <b>116.</b> Είμαι ευαίσθητος στα συναισθήματα και την συγκινησιακή κατάσταση των άλλων ανθρώπων | <b>1</b> | <b>2</b>        | <b>3</b>                     | <b>4</b>        | <b>5</b> | <b>6</b>           | <b>7</b> |  |
| <b>117.</b> Παρακινώ τον εαυτό μου                                                              | <b>1</b> | <b>2</b>        | <b>3</b>                     | <b>4</b>        | <b>5</b> | <b>6</b>           | <b>7</b> |  |
| <b>118.</b> Όταν είμαι πολύ θυμωμένος μπορώ πάντα να ηρεμήσω γρήγορα                            | <b>1</b> | <b>2</b>        | <b>3</b>                     | <b>4</b>        | <b>5</b> | <b>6</b>           | <b>7</b> |  |

|                                                                               |          |          |          |          |          |          |          |
|-------------------------------------------------------------------------------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| <b>119.</b> Πάντα καταλαβαίνω αν είμαι χαρούμενος<br>ή όχι                    | <b>1</b> | <b>2</b> | <b>3</b> | <b>4</b> | <b>5</b> | <b>6</b> | <b>7</b> |
| <b>120.</b> Έχω μια καλή κατανόηση των συναισθημάτων<br>των ανθρώπων γύρω μου | <b>1</b> | <b>2</b> | <b>3</b> | <b>4</b> | <b>5</b> | <b>6</b> | <b>7</b> |
| <b>121.</b> Πάντα παρακινώ τον εαυτό μου να κάνω<br>ό,τι καλύτερο μπορώ       | <b>1</b> | <b>2</b> | <b>3</b> | <b>4</b> | <b>5</b> | <b>6</b> | <b>7</b> |
| <b>122.</b> Ελέγχω καλά τα συναισθήματά μου                                   | <b>1</b> | <b>2</b> | <b>3</b> | <b>4</b> | <b>5</b> | <b>6</b> | <b>7</b> |