

ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ, ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ ΤΕΧΝΩΝ
ΠΜΣ ΣΤΙΣ ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ: ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ



Διπλωματική Εργασία

Τίτλος:

“Η εργασιακή ευημερία των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής σε σχέση με τους παράγοντες άγχους και την επαγγελματική τους εξουθένωση. Μια μελέτη σε αναπληρωτές και μόνιμους νηπιαγωγούς ”

“The occupational well-being of kindergarten teachers
in relation to their stress factors and burnout.
A study on substitute and permanent kindergarten teachers”

Νταναβάρα Αργυρώ

Επιβλέπων καθηγητής: Βαλκάνος Ευθύμιος

Επιτροπή: Πλατσίδου Μαρία

Παπαβασιλείου Ιωάννα

Οκτώβριος, 2022

Ευχαριστίες

Ευχαριστώ την οικογένεια μου, την αδερφή μου και τους φίλους μου για την πολύτιμη πίστη και την στήριξη τους. Ιδιαίτερα ευχαριστώ τον Γιάννη που ήταν η κινητήριος μου δύναμη σε αυτή μου την προσπάθεια. Τέλος, ευχαριστώ θερμά τους καθηγητές που με βοήθησαν και όλους και όλες τις νηπιαγωγούς που συμμετείχαν με χαρά σε αυτή την έρευνα και αποτέλεσαν το σημαντικότερο κομμάτι της.

Στον Γιάννη.

Περίληψη

Η εργασιακή ευημερία είναι ένα φαινόμενο που αφορά την συνολική ευζωία του ατόμου στο χώρο εργασίας του και που τα τελευταία χρόνια μελετάται όλο και συχνότερα και ιδιαίτερα στον χώρο της προσχολικής εκπαίδευσης φαίνεται πως μπορεί να επηρεάσει με πολλούς τρόπους τον εκπαιδευτικό, τους μαθητές καθώς και την εκπαιδευτική διαδικασία. Σημαντικός παράγοντας που σχετίζεται με την εργασιακή ευημερία των εκπαιδευτικών και μπορεί να την επηρεάσει αρνητικά είναι η ύπαρξη άγχους και η επαγγελματική τους εξουθένωση. Το εργασιακό άγχος και η επαγγελματική εξουθένωση των νηπιαγωγών στην Ελλάδα, σύμφωνα με προηγούμενες μελέτες, φαίνεται πως κυμαίνεται σε μέτρια επίπεδα όμως το γεγονός πως τα τελευταία χρόνια έχουν πραγματοποιηθεί πολλές αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας μπορεί να έχει κάποια επίδραση στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Σκοπός λοιπόν της παρούσας έρευνας είναι να ερευνηθεί τα επίπεδα εργασιακής ευημερίας των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής, τις πηγές που τους προκαλούν άγχος καθώς και την επαγγελματική τους εξουθένωση. Σημαντικό στοιχείο της έρευνας είναι η ανάλυση των αποτελεσμάτων σχετικά με την σχέση εργασίας σε μόνιμους και αναπληρωτές νηπιαγωγούς, εντοπίζοντας τις μεταξύ τους διαφορές. Το δείγμα της έρευνας αποτελούν 180 νηπιαγωγοί που εργάζονται σε δημόσια νηπιαγωγεία όλης της Ελλάδας ως μόνιμοι ή αναπληρωτές. Η έρευνα είναι ποσοτική και για την διεξαγωγή της χρησιμοποιήθηκαν τρία διαφορετικά ερωτηματολόγια για την μέτρηση της κάθε μεταβλητής. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως οι νηπιαγωγοί αντιμετωπίζουν μέτρια προς υψηλά ποσοστά άγχους τα οποία σχετίζονται με πολλούς παράγοντες και τα επίπεδα της εργασιακής τους ευημερίας είναι μέτρια προς υψηλά. Όσον αφορά την επαγγελματική εξουθένωση και ιδιαίτερα αναφορικά με την σχέση εργασίας, οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής έχουν υψηλότερη εξάντληση και κινισμό από τους αναπληρωτές αλλά και οι δύο ομάδες έχουν εξαιρετικά υψηλή επαγγελματική αποτελεσματικότητα. Τέλος, οι αναπληρωτές νηπιαγωγοί εμφανίζουν ελαφρώς υψηλότερα επίπεδα εργασιακής ευημερίας αλλά και λιγότερο άγχος σε σχέση με τους μόνιμους νηπιαγωγούς.

Λέξεις- κλειδιά: ευημερία, εργασιακή ευημερία, εργασιακό άγχος, εκπαιδευτικοί, νηπιαγωγοί, αναπληρωτές, μόνιμοι, επαγγελματική εξουθένωση

Abstract

Workplace wellbeing is a phenomenon that concerns the well-being of the individual in his workplace and that in recent years has been studied more and more often, and especially in the area of preschool education, it seems that stress can affect the teachers, the students as well as the educational process. An important factor that can negatively affect the occupational well-being of teachers is the existence of work stress and teacher's burnout. The work stress and burnout of kindergarten teachers in Greece, according to previous studies, seems to be at moderate levels, however, as in recent years there have been many changes in the country's education system, there might be some effect on the teachers as well. The purpose of this research is to examine the levels of occupational well-being of pre-school teachers as well as the factors that cause them stress and burnout. A crucial element of this research is the analysis of the results based on the nature of employment, permanent and substitute kindergarten teachers, identifying the differences between them. The research sample consists of 180 kindergarten teachers who work in public kindergartens all over Greece as permanent teachers or substitutes and three different questionnaires, one for each factor, were used to conduct it. The results showed that while kindergarten teachers face moderate to high rates of stress which are related to many factors, their levels of occupational well-being are also moderate to high. Also, permanent preschool teachers have higher burnout and cynicism than substitute teachers, but both groups have extremely high professional efficacy. Finally, substitute kindergarten teachers show slightly higher levels of occupational well-being and less stress than permanent kindergarten teachers.

Key words: occupational well-being, teacher well-being, occupational stress, preschool teacher, kindergarten, substitute teacher, permanent teacher, burnout

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Περίληψη	3
Abstract	4
Εισαγωγή	7

Α' ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

Κεφάλαιο 1. Η ευημερία.....	10
1.1 Η έννοια της ευημερίας.....	10
1.2 Εργασιακή Ευημερία-Μοντέλα.....	12
1.3 Εργασιακή ευημερία των εκπαιδευτικών.....	17
1.3.1. Χαρακτηριστικά	17
1.3.2. Παράγοντες που επηρεάζουν την εργασιακή ευημερία των εκπαιδευτικών...	19
Κεφάλαιο 2. Το Εργασιακό Άγχος.....	21
2.1. Ορισμοί.....	21
2.2. Μοντέλα εργασιακού άγχους.....	24
2.3 Εργασιακό άγχος εκπαιδευτικών	26
2.4. Πηγές εργασιακού άγχους εκπαιδευτικών	27
2.5. Επιπτώσεις του εργασιακού άγχους	31
Κεφάλαιο 3. Επαγγελματική Εξουθένωση	33
3.1. Θεωρίες και Ορισμοί	33
3.2. Το μοντέλο των τριών διαστάσεων των Maslach & Jackson	35
3.3. Επαγγελματική Εξουθένωση Εκπαιδευτικών	36
3.4. Παράγοντες επαγγελματική εξουθένωσης στους εκπαιδευτικούς	39
3.5 Επιπτώσεις της Επαγγελματικής Εξουθένωσης	43
Κεφάλαιο 4. Ο ρόλος του Εκπαιδευτικού	44
4.1. Ο ρόλος του νηπιαγωγού	44
4.2. Η εκπαίδευση τον 21ο αιώνα	46
4.3. Ο θεσμός του αναπληρωτή νηπιαγωγού	49
Κεφάλαιο 5. Σχετικές Έρευνες	52

Β' ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

Κεφάλαιο 6. Μεθοδολογία της έρευνας	57
6.1. Σκοπός και στόχοι της έρευνας	57
6.2. Ερευνητικά Ερωτήματα	58
6.3. Δείγμα της έρευνας	59
6.4. Διαδικασία	63
6.5. Δειγματοληψία	64
6.6. Ερευνητικό Εργαλείο	64
Δημογραφικά και Εργασιακά Στοιχεία	65
Ερωτηματολόγιο “The Workplace PERMA profiler”.....	65
Ερωτηματολόγιο “Πηγές Επαγγελματικής Έντασης Εκπαιδευτικών”.....	66
Ερωτηματολόγιο “Maslach Burnout Inventory-GS”.....	67
6.7. Στατιστική Ανάλυση	69
Κεφάλαιο 7. Αποτελέσματα της έρευνας	70
7.1. Περιγραφική στατιστική ανάλυση	70
7.2. Ανάλυση αξιοπιστίας του δείγματος	77
7.3. Επαγωγική στατιστική ανάλυση	79
7.3.1. Σχέση μεταβλητών με το δείγμα	79
7.3.2. Σχέση μεταβλητών με τα δημογραφικά/εργασιακά χαρακτηριστικά	83
7.3.3. Διαφορές μεταξύ μόνιμων και αναπληρωτών νηπιαγωγών	90
7.3.4. Διαφορές μόνιμων-αναπληρωτών νηπιαγωγών στις πηγές άγχους.....	94
7.3.5. Συσχετίσεις μεταβλητών μεταξύ τους	100
Κεφάλαιο 8. Συζήτηση	103
8.1. Συμπεράσματα.....	103
8.2. Περιορισμοί της έρευνας	113
8.3. Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες	113
Βιβλιογραφία	115
Παράρτημα	136

Εισαγωγή

Το εργασιακό άγχος και η επαγγελματική εξουθένωση είναι φαινόμενα που εγείρουν το ενδιαφέρον των μελετητών τα τελευταία χρόνια προσφέροντας συνεχώς νέα ερευνητικά δεδομένα (Armaou & Antoniou, 2017). Ο χώρος της εκπαίδευσης είναι ένας από τους χώρους που αυτά τα φαινόμενα έχουν μελετηθεί σε βάθος (Lambert et al., 2006) καθώς οι εκπαιδευτικοί είναι μια εργασιακή ομάδα που κινδυνεύει από την εμφάνιση τέτοιων αρνητικών συνδρόμων καθώς είναι ένα επάγγελμα ανθρωπιστικό, με πολλές ευθύνες και υποχρεώσεις (Koustelios & Tsigilis, 2005). Στην Ελλάδα τα αποτελέσματα δείχνουν πως οι εκπαιδευτικοί βιώνουν χαμηλά έως μέτρια επίπεδα άγχους και εξουθένωσης (Βασιλόπουλος, 2012· Parastylianou et al., 2009· Πολυχρόνη & Αντωνίου, 2006) αλλά υπάρχουν και ευρήματα τα τελευταία χρόνια που δείχνουν το αντίθετο (Galanakis et al., 2020a· Κάμτσιος & Λώλης, 2016· Δαβράζος, 2015).

Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται σε χώρες του εξωτερικού μια αύξηση του ενδιαφέροντος για στοχευμένη διερεύνηση των φαινομένων της επαγγελματικής ικανοποίησης και ευημερίας των εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων (Hascher & Waber, 2021· Cumming, 2017· Van Horn et al., 2004· Aelterman et al., 2007· Konu et al., 2010). Αντίστοιχα και στην Ελλάδα έχει αναπτυχθεί το ενδιαφέρον για την μελέτη τέτοιων θετικών χαρακτηριστικών της εργασίας, καθώς μέχρι τώρα οι έρευνες επικεντρώνονταν περισσότερο σε αρνητικές εκφάνσεις όπως η επαγγελματική εξουθένωση (Saiti et al., 2007· Νίκα, 2021· Λουκοπούλου, 2015). Η εργασιακή ευημερία των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την εκπαιδευτική διαδικασία και αποτελεί προϋπόθεση για την επιτυχία της έκβαση (Day & Kington, 2008).

Το επάγγελμα των νηπιαγωγών είναι ένα επάγγελμα που απαιτεί από τους εκπαιδευτικούς συνεχή συναισθηματική εμπλοκή με τους μαθητές, γεγονός που μπορεί να οδηγήσει μαζί με άλλες εργασιακές απαιτήσεις στην ψυχολογική και σωματική εξάντληση και στη συνέχεια στην επαγγελματική τους εξουθένωση (Rentzou, 2012). Η Cumming (2017) περιέγραψε την ευημερία των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής ως ένα περίπλοκο ζήτημα που επηρεάζεται τόσο από ατομικούς παράγοντες όσο και από παράγοντες που σχετίζονται με την εργασία, τις σχέσεις και το οργανωτικό πλαίσιο (Cumming, 2017). Οι εκπαιδευτικοί που βιώνουν υψηλά επίπεδα άγχους έχουν λιγότερη εμπιστοσύνη στις δυνάμεις τους, λιγότερες ικανότητες

διαχείρισης της σχολικής τάξης, περισσότερες πιθανότητες να εμφανίσουν επαγγελματική εξουθένωση και να εγκαταλείψουν το επάγγελμα, παράγοντες που αποδιοργανώνουν το σχολικό κλίμα (Fitchett et al., 2017). Επίσης, το έντονο εργασιακό άγχος στους εκπαιδευτικούς έχει συσχετιστεί με χαμηλή εργασιακή δέσμευση και αφοσίωση στην εργασία, χαμηλή ικανοποίηση και αποτελεσματικότητα (Collie et al., 2012). Η χαμηλή εργασιακή ευημερία των εκπαιδευτικών έχει επιπτώσεις στον ίδιο των εκπαιδευτικό, μέσα από την εμφάνιση αρνητικών συμπτωμάτων όπως στρες και επαγγελματική εξουθένωση καθώς και εγκατάλειψη του επαγγέλματος αλλά σχετίζεται και με συνέπειες στην εκπαιδευτική διαδικασία και την ευημερία των μαθητών (Viac & Fraser, 2020). Στον ερευνητικό χώρο, υπάρχει συνεχώς αυξανόμενη συνειδητοποίηση πως η ευημερία των εκπαιδευτικών της προσχολικής αγωγής σχετίζεται άμεσα με την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου (Cumming, 2017). Τα υψηλά ή χαμηλά επίπεδα της εργασιακής ευημερίας των εκπαιδευτικών επηρεάζουν την αποδοτικότητα, την δημιουργικότητα και την προσωπική και κοινωνική του ευημερία τους, καθώς και των ατόμων που τους περιβάλλουν (Κάντας, 2009). Ορισμένοι παράγοντες όπως το φύλο, η ηλικία, η σχέση εργασίας (μόνιμοι, αναπληρωτές, δημόσιο-ιδιωτικό τομέα) και η κοινωνική αναγνώριση του επαγγέλματος φαίνεται να παίζουν καθοριστικό ρόλο στο εργασιακό άγχος των Ελλήνων εκπαιδευτικών (Galanakis et al., 2020a). Στην Ελλάδα φαίνεται πως τα επίπεδα του άγχους στους εκπαιδευτικούς σχετίζονται θετικά με τα επίπεδα της επαγγελματικής τους εξουθένωσης (Galanakis et al., 2020b). Οι επιπτώσεις του εργασιακού άγχους στους εκπαιδευτικούς είναι σημαντικές και μπορεί να περιλαμβάνουν την παραίτηση των εκπαιδευτικών από το επάγγελμα, την επαγγελματική εξουθένωση, κατάθλιψη, προβλήματα ύπνου, προβλήματα υγείας που σχετίζονται με την καρδιά, πονοκεφάλους και ποικίλα ψυχοσωματικά προβλήματα (E.T.U.C.E., 2007). Το εργασιακό άγχος συνδέεται στενά με το φαινόμενο της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών (Galanakis et al., 2020a). Αυτό συμβαίνει γιατί καθώς οι εκπαιδευτικοί έχουν υψηλά επίπεδα στρες, γίνονται ευάλωτοι στο να έχουν συναισθηματική εξάντληση που θα οδηγήσει στην επαγγελματική τους εξουθένωση (Skaalvik & Skaalvik, 2010).

Συνοψίζοντας, τα παραπάνω χαρακτηριστικά της εργασίας φαίνεται πως έχουν μεγάλη σημασία για του εκπαιδευτικούς και επίδραση στους μαθητές, το εκπαιδευτικό έργο και κατ' επέκταση την κοινωνία και για αυτό θα εξεταστούν στην συγκεκριμένη μελέτη. Η παρούσα εργασία αποτελείται από τρία μέρη. Το πρώτο μέρος είναι το θεωρητικό κομμάτι και επιχειρείται να γίνει μια εννοιολογική αποσαφήνιση των όρων που χρησιμοποιούνται όπως είναι η ευημερία και η εργασιακή ευημερία, το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών, η

επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών και ο θεσμός του αναπληρωτή εκπαιδευτικού. Παράλληλα, σε αυτό το κομμάτι παρουσιάζονται κάποιες βασικές θεωρίες και μοντέλα αυτών των εννοιών όπως αναδεικνύονται από την βιβλιογραφική ανασκόπηση που πραγματοποιήθηκε. Στο τελευταίο κεφάλαιο του πρώτου μέρους παρουσιάζονται σχετικές έρευνες με το θέμα που θα διερευνηθεί, τόσο στην Ελλάδα όσο και στο εξωτερικό. Το δεύτερο μέρος της εργασίας είναι το ερευνητικό κομμάτι όπου παρουσιάζεται αναλυτικά η μεθοδολογία της έρευνας που ακολουθήθηκε. Εκεί αποσαφηνίζεται ο σκοπός και οι επιμέρους στόχοι της παρούσας έρευνας, διατυπώνονται τα ερευνητικά ερωτήματα και παρουσιάζεται η μέθοδος συλλογής δεδομένων. Στην συνέχεια αναλύεται η διαδικασία που ακολουθήθηκε για το ερευνητικό εργαλείο, την δειγματοληψία και την ανάλυση των δεδομένων του δείγματος. Τέλος, γίνεται περιγραφική ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας και σχολιασμός. Στο τρίτο και τελευταίο μέρος, γίνεται συζήτηση και αναδύονται τα συμπεράσματα που προέκυψαν από τα ευρήματα σε συνδυασμό με το θεωρητικό υπόβαθρο. Έπειτα ακολουθούν οι προβληματισμοί της έρευνας και προτάσεις για μελλοντική μελέτη.

A. Θεωρητικό μέρος

Κεφάλαιο 1.

Η Ευημερία

1.1 Η έννοια της ευημερίας

Η ευημερία σαν γενικός όρος δεν ανταποκρίνεται σε έναν κοινά αποδεκτό ορισμό καθώς με την πάροδο των χρόνων πολλοί ερευνητές δίνουν την δική τους ερμηνεία. Ο ορισμός του τι συνιστά η ευημερία είναι αρκετά πολύπλοκος και έχει συζητηθεί αρκετά στον επιστημονικό κλάδο (Dodge et al., 2012). Στην αγγλική βιβλιογραφία την ευημερία την βρίσκουμε με τον όρο “well-being”. Στην αναζήτηση ενός ορισμού στα ελληνικά λεξικά, η ευημερία περιγράφεται ως «μια κατάσταση που διαμορφώνουν οι συνθήκες πλούτου, οικονομικής άνθησης και ευδαιμονίας. Η ζωή μέσα στην απόλαυση υλικών και πνευματικών αγαθών» (Μπαμπινιώτης, 2002, σσ. 687). Στον τομέα της υγείας, ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας (1947) περιγράφει την ευημερία ως μια κατάσταση καλής υγείας, σωματικής πνευματικής και κοινωνικής ευεξίας και όχι μόνο ως την απουσία νόσου ή αναπηρίας. Στην βιβλιογραφία γίνεται συχνά λόγος για τον διαχωρισμό της ευημερίας σε δύο κατηγορίες: την ηδονική και την ευδαιμονική (Fisher, 2014). Η ηδονική προσέγγιση στηρίζεται στα συναισθήματα, στην ευτυχία, στις θετικές και τις αρνητικές επιδράσεις και την ικανοποίηση από τη ζωή που βιώνει το άτομο. Αντίθετα, η ευδαιμονική προσέγγιση δίνει έμφαση στην ψυχολογία του ατόμου και τη συνολική του ανάπτυξη (Dodge et al., 2012). Κάνοντας μια ιστορική αναδρομή, η λέξη “ευημερία” συναντάται στους αρχαίους Έλληνες φιλόσοφους και συγκεκριμένα στο έργο του Αριστοτέλη “Ηθικά Νικομάχεια” όπου χαρακτήρισε την ευημερία ως την χαρά της ζωής, την πρόοδο των ανθρώπων και την σωματική υγεία (Ryff, 2014). Αυτά συντελούν την ευδαιμονική προσέγγιση της ευημερίας που δεν στηρίζεται μόνο στο αίσθημα της απόλαυσης και της ευχαρίστησης αλλά της συνολικής αυτοπραγμάτωσης του ατόμου (Ryff, 2014). Ακόμη, ο διαχωρισμός της ευημερίας στη βιβλιογραφία προσδιορίζεται με άλλους δύο τρόπους: αντικειμενικά και υποκειμενικά. Αντικειμενικά, σημαίνει την αντικειμενική κατάσταση του ατόμου, οικονομική, ευκαιρίες εκπαίδευσης, συνθήκες διαβίωσης και άλλα. Υποκειμενικά, εννοείται η προσωπική θεώρηση του κάθε ατόμου για τον εαυτό του, πως αντιλαμβάνεται το ίδιο την ζωή του (Butler & Kern, 2016).

Αρχικά από τους πρώτους ερευνητές που ασχολήθηκαν με αυτή την έννοια στο τομέα της ψυχολογίας ήταν ο Diener το 1984, ο οποίος όρισε την ευημερία ως μια συναισθηματική κατάσταση και συνδέθηκε με την έννοια της υποκειμενικής ευζωίας (Hascher & Waber, 2021). Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία υπάρχουν τρεις διαστάσεις της ευημερίας: το ευχάριστο συναίσθημα, το δυσάρεστο συναίσθημα και η ικανοποίηση από τη ζωή (Diener, 1999). Συνδέοντας την έννοια της ευημερίας με την υποκειμενική ικανοποίηση από την ζωή με την αρνητική και θετική επίδραση, ενέπνευσε τους ερευνητές να συζητήσουν την έννοια αυτή ως πολυδιάστατο φαινόμενο και αποτέλεσε την αρχή για πολλές μελλοντικές θεωρίες και έρευνες (Hascher & Waber, 2021). Το υποκειμενικό ευ ζην ορίζεται ως την υψηλή αίσθηση ικανοποίησης από τη ζωή μαζί με το βίωμα σε μεγάλο βαθμό θετικών συναισθημάτων και παράλληλα χαμηλότερα επίπεδα αρνητικού συναισθήματος (Deci & Ryan, 2008). Αργότερα, ο Keyes (2012) διέκρινε τρεις όψεις της ψυχολογικής ευημερίας: τη συναισθηματική, την ψυχολογική και την κοινωνική. Άλλοι ορισμοί αναφέρουν πως η ευημερία είναι η υγιής σωματική και ψυχολογική κατάσταση ενός ατόμου (Kamil, 2014).

Οι Dodge κ.α. (2012) προσπαθώντας να ορίσουν την έννοια της ευημερίας, εισάγουν μια δυναμική ερμηνεία συμπεραίνοντας πως η ευημερία είναι όταν τα άτομα έχουν τα απαραίτητα κοινωνικά, φυσικά και ψυχολογικά εφόδια που χρειάζονται έτσι ώστε να ανταποκριθούν αποτελεσματικά σε μία συγκεκριμένη ψυχολογική, κοινωνική και φυσική πρόκληση. Χαρακτηρίζεται δυναμική έννοια γιατί όπως φαίνεται και από το παρακάτω σχήμα η ευημερία αποδίδεται ως μια ζυγαριά ανάμεσα στα εφόδια και τις προκλήσεις που συνεχώς μπορεί να αλλάζει την ισορροπία της ανάλογα με τα δεδομένα (Dodge et al., 2012).



Εικόνα 1. Η έννοια της ευημερίας (Dodge et al., 2012)

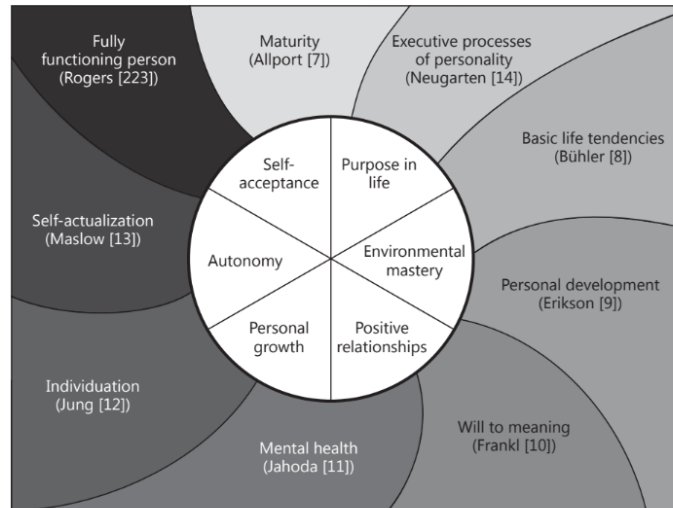
1.2.Εργασιακή ευημερία- Μοντέλα

Καθώς δεν υπάρχει μια μοναδική έννοια για την έννοια της ευημερίας, οι ερευνητές έχουν προσπαθήσει τα τελευταία χρόνια να αναπτύξουν θεωρητικά μοντέλα που να θεμελιώνουν την έννοια της ευημερίας στον κλάδο της ψυχολογίας αλλά και της εργασίας. (Butler & Kern, 2016). Παρακάτω παρουσιάζονται κάποια από τα βασικά μοντέλα για την ευημερία έτσι όπως αναδεικνύονται από την βιβλιογραφική ανασκόπηση που πραγματοποιήθηκε.

Το μοντέλο της Ryff

Η Ryff (1989) θέλησε να δώσει ένα γενικό και ολοκληρωμένο μοντέλο για την έννοια της ευημερίας, βασιζόμενη στις αρχές της θετικής ψυχολογικής και συγκεκριμένα του Erikson (1959) και του Maslow (1959) (Ryff, 2014). Ενώ προηγουμένως οι μελέτες απέδιδαν μια ηδονική προσέγγιση στην έννοια της ευημερίας αργότερα με τις διαστάσεις που πρότεινε η Ryff(1989) αποδίδεται μια ευδαιμονική προοπτική (Ryff, 2014). Το μοντέλο ψυχολογικής ευημερίας το οποίο δημιούργησε στηρίζεται σε έξι διαστάσεις :

1. Η αποδοχή του εαυτού (self-acceptance): θετική αξιολόγηση του εαυτού και τη ζωής
2. Γνώση του περιβάλλοντος (environmental mastery): η ικανότητα του ατόμου να διαχειρίζεται αποτελεσματικά τον εαυτό του και το περιβάλλον γύρω του
3. Η αυτονομία του ατόμου (autonomy): αυτοδιάθεση και ικανότητας αντίδρασης σε κοινωνικές πιέσεις
4. Θετικές σχέσεις (positive relations): ανάπτυξη θετικών σχέσεων με τον κοινωνικό περίγυρο
5. Προσωπική ανάπτυξη (personal growth): και δεκτικότητα σε νέες εμπειρίες
6. Το νόημα στη ζωή (purpose in life): σκοπός στη ζωή (Ryff, 2014).



Εικόνα 2. Το μοντέλο των 6 διαστάσεων (Ryff, 2014)

Το μοντέλο του Warr

Ο Warr (1990), σε αντίθεση με την Ryff (1989) που εξέτασε την ευημερία ως ένα γενικό φαινόμενο χωρίς συγκεκριμένο πλαίσιο, τοποθέτησε την ευημερία στον εργασιακό χώρο (Warr, 1994). Ανέπτυξε το Μοντέλο των Βιταμινών, χρησιμοποιώντας αυτό το όνομα ως παραλληλισμό του ρόλου των βιταμινών στον ανθρώπινο οργανισμό με την επίδραση των επαγγελματικών χαρακτηριστικών στην ευημερία του ατόμου. Δηλαδή, όπως οι βιταμίνες βοηθούν και τονώνουν τον οργανισμό του ανθρώπου έτσι ώστε να ανταπεξέλθει στην καθημερινότητα και να γίνει πιο δυνατός, έτσι ακριβώς κάποια χαρακτηριστικά σχετιζόμενα με την εργασία είναι απαραίτητα έτσι ώστε να επέλθει η ευημερία. Υπάρχει όμως και η αρνητική δράση των βιταμινών που μπορούν να προκαλέσουν βλάβες στον οργανισμό του ανθρώπου. Έτσι και κάποια επαγγελματικά χαρακτηριστικά μπορούν δράσουν αρνητικά και να υπονομεύσουν την ευημερία του ατόμου στην εργασία του (Mäkikangas et al., 2007).

Ο Warr (1987) διακρίνει 4 βασικές διαστάσεις της ευημερίας των εργαζομένων:

1. Συναισθηματική ευεξία (affective well being): η διέγερση και η ευχαρίστηση που βιώνει ένα άτομο στην εργασία του
2. Αυτονομία (autonomy): η ελεύθερη έκφραση απόψεων, ελευθερία πράξεων και προτιμήσεων
3. Φιλοδοξία (aspiration): το ενδιαφέρον για την εργασία, οι στόχοι και η επίτευξη τους

4. **Ικανότητα (competence):** ψυχολογική ικανότητα του ατόμου να αντιμετωπίζει προβλήματα και προκλήσεις αποτελεσματικά

και υπάρχει και μια πέμπτη κρυφή διάσταση που αναφέρεται ως ‘λειτουργικότητα’ που περιλαμβάνει όλες τις υπόλοιπες και ορίζει την ευημερία του ατόμου (Warr, 1999). Η πιο σημαντική από αυτές τις διαστάσεις είναι η συναισθηματική ευημερία των εργαζομένων που επικεντρώθηκε ο Warr (1999) δημιουργώντας ένα μοντέλο όπου η ευημερία προσδιορίζεται ως μια συναισθηματική κατάσταση μέσα από τρεις βασικές διαστάσεις:

1. **Ευχαρίστησης-Δυσαρέσκειας:** εξαρτάται από τον βαθμό που το άτομο βιώνει ικανοποίηση από την εργασία του
2. **Άγχους-Άνεσης:** εξαρτάται από τον βαθμό συναισθηματικής εξουθένωσης στην εργασία
3. **Κατάθλιψης-Ενθουσιασμού:** εξαρτάται από τον βαθμό κατάθλιψης σχετική με την εργασία (Warr, 1999).

Το μοντέλο της εργασιακής ευημερίας Van Horn, Taris, Schaufeli & Schreurs

Μετά την διερεύνηση της έννοιας της ευημερίας, οι ερευνητές κινήθηκαν και στην ερμηνεία της ευημερία στον εργασιακό χώρο. Το μοντέλο του Warr (1994) δίνει μια πρώτη ερμηνεία την εργασιακή ευημερία πάνω στο οποίο βασίστηκαν οι Van Horn (2004) και οι συνεργάτες για να δομήσουν ένα μοντέλο εργασιακής ευημερίας, συνδέοντας το με την θεωρία της Ryff (1989). Η μελέτη έγινε σε μεγάλο δείγμα εκπαιδευτικών και το μοντέλο που προέκυψε ορίζει την εργασιακή ευημερία ως τη θετική αξιολόγηση πολλών παραγόντων της εργασιακής ζωής ενός ατόμου με 5 βασικές διαστάσεις που την επηρεάζουν:

1. Η **συναισθηματική** διάσταση: περιλαμβάνει την επαγγελματική ικανοποίηση, την την εργασιακή δέσμευση και την συναισθηματική εξουθένωση που σχετίζεται με την εργασία του
2. Η **συμπεριφορική ή κοινωνική** διάσταση: αναφέρεται στις σχέσεις που δημιουργούνται στον εργασιακό χώρο, θετικές και αρνητικές
3. Η **γνωστική** διάσταση: εννοείται η ικανότητα του ατόμου να λαμβάνει νέες γνώσεις, να λειτουργεί αποτελεσματικά

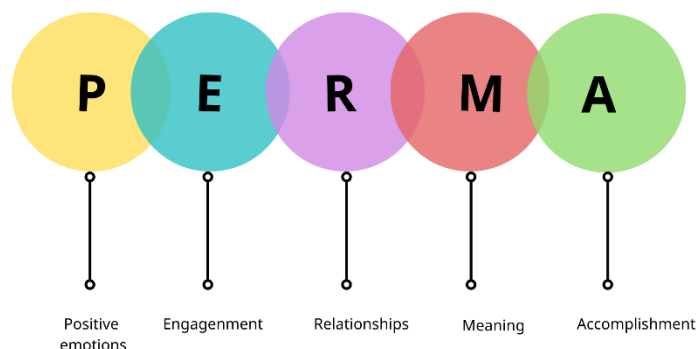
4. Η **ψυχοσωματική** διάσταση: αναφέρεται στην ύπαρξη ή την απουσία σωματικών αρνητικών συμπτωμάτων
5. Η **επαγγελματική** διάσταση: περιλαμβάνει την αίσθηση αυτονομίας, τις φιλοδοξίες και τα κίνητρα του ατόμου σχετικά με την εργασία του (Van Horn et al., 2004).

Το μοντέλο PERMA

Το 2011 ο καθηγητής Martin Seligman, ο οποίος θεωρείται ο πατέρας της θετικής ψυχολογίας και ένας από τους κορυφαίους ερευνητές στο θέμα της ψυχολογικής ευημερίας, δημιούργησε το δικό του μοντέλο, γνωστό ως “PERMA”. Πήρε το όνομα του από την ακροστιχίδα των 5 λέξεων που απαρτίζουν τους 5 παράγοντες που μπορούν να επηρεάσουν την ευημερία ενός ατόμου:

1. Τα θετικά συναισθήματα (Positive emotions): τα ευχάριστα συναισθήματα που βιώνουμε κατά τη διάρκεια της ημέρας (π.χ. χαρά, ηρεμία, ευτυχία)
2. Τη δέσμευση (Engagement): η αφοσίωση στη ζωή, η συγκέντρωση και η απόλαυση στις δραστηριότητες που ασχολούμαστε.
3. Τις σχέσεις (Relationships): οι υγιείς διαπροσωπικές και κοινωνικές σχέσεις. Να νιώθουμε υποστήριξη, αγάπη και δέσιμο με τους ανθρώπους που μας περιβάλλουν καθώς ο άνθρωπος είναι ένα κοινωνικό ον (Seligman, 2012).
4. Το νόημα (Meaning): ο σκοπός στη ζωή, μια αίσθηση κατεύθυνσης ,να πιστεύουμε πως αυτό με το οποίο ασχολούμαστε έχει ένα νόημα, είναι μεγαλύτερο από εμάς. Να πιστεύουμε πως η ζωή μας είναι πολύτιμη και αξίζει να συνδεθούμε με κάτι μεγαλύτερο από εμάς.
5. Την επίτευξη (Accomplishment): η πίστη και η ικανότητα να κάνουμε πράγματα που έχουν μεγάλη σημασία για εμάς. Η επίτευξη των στόχων που καλλιεργούν το αίσθημα της πληρότητας, της κυριαρχίας και της υπερηφάνειας (Butler, & Kern, 2016).

Η ευημερία με βάση το μοντέλο PERMA



Εικόνα 3. Ευημερία με βάση το μοντέλο PERMA. Εικόνα της ερευνήτριας

Σύμφωνα με τον Seligman (2012) ο κάθε ένας από αυτούς τους παράγοντες πρέπει να: α) συμβάλει στην ευημερία του ατόμου, β) είναι κάτι που το άτομο να επιδιώκει για τον ίδιο, γ) είναι ανεξάρτητοι μεταξύ τους και η μέτρηση τους να γίνεται χωριστά (Seligman, 2012). Αυτοί οι πέντε παράγοντες περιέχουν και ηδονικά και ευδαιμονικά στοιχεία, διαχωρίζοντας αυτή τη θεωρία από τις προηγούμενες που παρουσιάστηκαν. Ο Seligman (2011), αναφέρει πως για να έχει ένα άτομο ευημερία πρέπει να καλλιεργήσει κάθε έναν από αυτούς τους παράγοντες που την διαμορφώνουν. Όσο περισσότερο το άτομο αναπτύσσει θετικά συναισθήματα, νιώθει αφοσίωση και δέσμευση, δημιουργεί υγιείς σχέσεις και έχει στόχους που τους πετυχαίνει τόσο πιο κοντά βρίσκεται στην ευημερία του και νιώθει ολοκληρωμένο (Seligman, 2012). Ο βαθμός που χρειάζεται για τον κάθε ένα παράγοντα εξαρτάται από την προσωπικότητα του κάθε ανθρώπου και τα αποτελέσματα που θέλει να πετύχει. Αυτό οδηγεί στο συμπέρασμα πως η σωστή προσέγγιση της ευημερίας δεν είναι ίδια για όλους τους ανθρώπους (Friedman & Kern, 2014). Αξίζει να τονιστεί πως στη βιβλιογραφία, οι περισσότερες αναφορές για την ευημερία βρίσκονται στα πλαίσια της Θετικής Ψυχολογίας η οποία τοποθετεί στο κέντρο της ευημερίας το ίδιο το άτομο και υποστηρίζει πως χρειάζεται να επικεντρώνεται σε θετικές έννοιες και συναισθήματα οδηγώντας το έτσι στη καλύτερη δυνατή απόδοση του εαυτού του (Seligman, 2011). Σε αυτή την έρευνα ορίζουμε την ευημερία σύμφωνα με το παραπάνω μοντέλο ευημερίας PERMA του Seligman (2011), θεωρώντας πως αποτελεί μια ολοκληρωμένη θεωρία της έννοιας της ευημερίας καθώς ολοένα και περισσότερο γίνεται κοινώς αποδεκτό πως για την αποτελεσματική μελέτη τέτοιων πολύπλοκων ψυχολογικών λειτουργιών απαιτούνται πολυδιάστατα μοντέλα (Butler & Kern, 2016; Friedman & Kern, 2014).

1.3. Εργασιακή ευημερία των εκπαιδευτικών

1.3.1. Χαρακτηριστικά

Εργασιακή ευημερία ορίζεται ως η ψυχολογική και σωματική κατάσταση του ατόμου στο χώρο εργασίας του, παράγοντες που επηρεάζονται από την ισορροπία στην εργασία, το εργασιακό περιβάλλον και τον ελεύθερο χρόνο (Anttonen & Räsänen, 2009). Η εργασιακή ευημερία περιλαμβάνει την προσωπική και την επαγγελματική ικανοποίηση του ατόμου, παράλληλα με την δημιουργία θετικής ψυχολογικής κατάστασης (Jackson et al., 2006).

Συμπερασματικά, στην βιβλιογραφία οι θεωρίες γύρω από την εργασιακή ευημερία μπορούν να χωριστούν με βασικές 3 διαστάσεις:

α)Υποκειμενική αντίληψη για την εργασία, με την εργασιακή ικανοποίηση και δέσμευση να παίζουν κυρίαρχο ρόλο

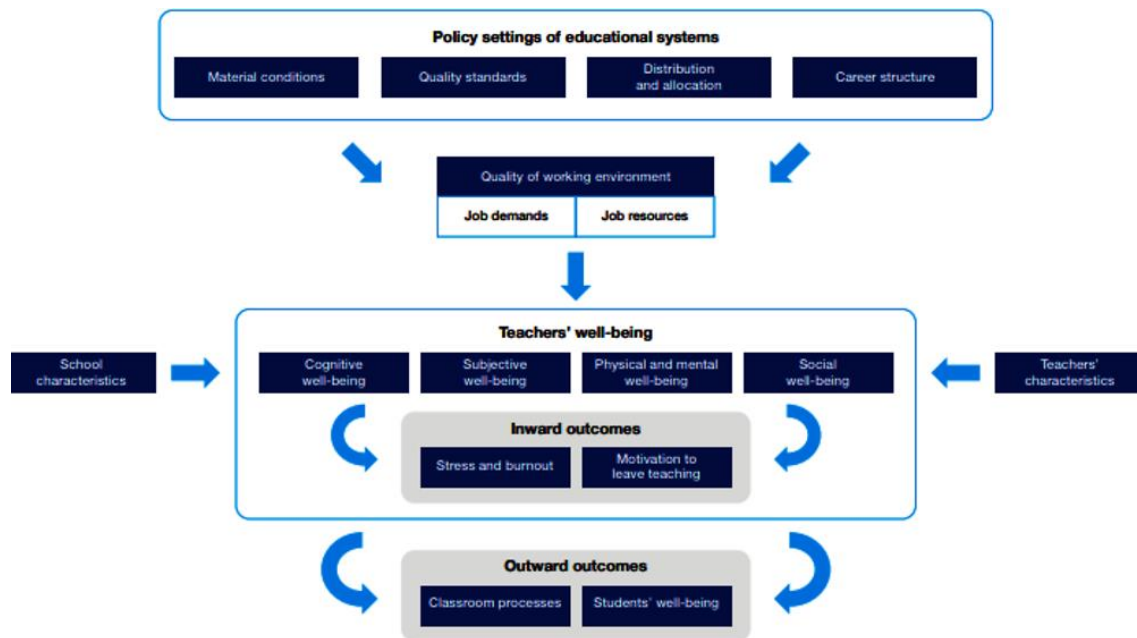
β)Ευημερία από την πλευρά την συνολικής υγείας, σωματικής και πνευματικής. Η ευζωία των εργαζομένων

γ)Κοινωνική ευημερία, η οποία σχετίζεται με την ποιότητα των σχέσεων με τους συναδέλφους και στον ευρύτερο εργασιακό χώρο (Pagán-Castaño et al., 2020).

Οι Acton & Glasgow (2015) ορίζουν την εργασιακή ευημερία των εκπαιδευτικών ως το αίσθημα προσωπικής εκπλήρωσης, ικανοποίησης, επίτευξης στόχων και ευτυχίας που δημιουργείται κατά τη διαδικασία συνεργασίας με συναδέλφους και μαθητές.

Οι Viac και Fraser (2020) ορίζουν την εργασιακή ευημερία των εκπαιδευτικών ως την αντίδραση των εκπαιδευτικών στις συναισθηματικές, γνωστικές, κοινωνικές και υγειονομικές συνθήκες που σχετίζονται με την εργασία και το επάγγελμα τους (Viac & Fraser, 2020). Οι ίδιοι στην προσπάθεια τους να αποδώσουν ένα ολοκληρωμένο εννοιολογικό πλαίσιο για την εργασιακή ευημερία των εκπαιδευτικών δημιούργησαν ένα σχήμα όπου επεξηγούν και συνοψίζουν τα βασικά χαρακτηριστικά αυτής, βασιζόμενοι στην υπάρχουσα βιβλιογραφία. Όπως φαίνεται από το παρακάτω σχήμα η ευημερία των εκπαιδευτικών απαρτίζεται από τέσσερις διαστάσεις: γνωστική, υποκειμενική, φυσική-πνευματική και κοινωνική. Επίσης, καθορίζεται από πολλούς παράγοντες που αναλύονται παρακάτω, και έχει επιπτώσεις τόσο

στον ίδιο τον εκπαιδευτικό όσο και στην σχολική τάξη και τους μαθητές. Ακόμη, τόσο τα ιδιαίτερα ατομικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού όσο και τα χαρακτηριστικά του σχολικού περιβάλλοντος φαίνεται πως σχετίζονται με την ευημερία των εκπαιδευτικών (Viac & Fraser, 2020).



Εικόνα 4. Εννοιολογικό πλαίσιο για την ευημερία των εκπαιδευτικών (Viac & Fraser, 2020)

Η ευημερία των εκπαιδευτικών εκφράζει μια θετική κατάσταση του ατόμου που δημιουργείται από την αρμονία και την ισορροπία όλων των παραγόντων που την επηρεάζουν (Aelterman et al., 2007). Δεν ισχύει όμως το αντίστροφο, δηλαδή η απουσία αρνητικών καταστάσεων όπως το άγχος, και η εξουθένωση δεν συνεπάγεται την εργασιακή ευημερία του ατόμου (Kern et al., 2014). Στον ορισμό της εργασιακής ευημερίας συναντώνται περισσότερο θετικά χαρακτηριστικά, που συνάδουν με τις θεωρίες του κλάδου της θετικής ψυχολογίας που εστιάζει στην προαγωγή της ευζωίας και της ευημερίας μέσα από τη μελέτη θετικών συναισθημάτων και χαρακτηριστικών των ανθρώπων. Από τη βιβλιογραφία συμπεραίνεται πως η εργασιακή ευημερία είναι μια πολυδιάστατη έννοια και η προσέγγιση της χρειάζεται να είναι ολιστική καθώς περιλαμβάνει και επιμέρους χαρακτηριστικά όπως η εργασιακή ικανοποίηση και δέσμευση χωρίς όμως να ταυτίζονται εννοιολογικά. Αρκετές έρευνες έχουν συσχετίσει την εργασιακή ευημερία με αρνητικά χαρακτηριστικά όπως η επαγγελματική εξουθένωση και το στρες των εκπαιδευτικών, τα τελευταία όμως χρόνια γίνεται μια περισσότερο θετική προσέγγιση εστιάζοντας στις θετικές διαστάσεις της όπως είναι η

επαγγελματική ικανοποίηση, ανθεκτικότητα κ.α. (Kern et al., 2014). Έχει βρεθεί πως η ευημερία των εκπαιδευτικών παίζει καθοριστικό ρόλο στην ακαδημαϊκή ανάπτυξη των μαθητών (Gray et al., 2017) και ότι επηρεάζεται έντονα από στρεσογόνες καταστάσεις και την ύπαρξη άγχους (Collie, 2014). Οι εκπαιδευτικοί που χαρακτηρίζονται από υψηλή ευημερία έχουν την δυνατότητα να αναπτύξουν και να διατηρήσουν καλές σχέσεις με τους μαθητές τους, να διαχειριστούν αποτελεσματικά την τάξη τους και να ενισχύσουν τις συναισθηματικές και τις κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών (von der Embse & Mankin, 2021). Οι στρατηγικές αντιμετώπισης καταστάσεων που διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί, επηρεάζουν την ψυχική τους ανθεκτικότητα και την συνολική ευημερία τους στην εργασία (Armaou & Antoniou, 2017). Ακόμη, η ευημερία των εκπαιδευτικών έχει συσχετιστεί με την ύπαρξη ισχυρών κινήτρων μάθησης για τους μαθητές (Pakarinen et al., 2010). Οι ερευνητές καταδεικνύουν την σημαντικότητα της ύπαρξης εργασιακής ευημερίας στους εκπαιδευτικούς για την αποτελεσματική διαχείριση της σχολικής τάξης (Collie, 2016). Η Kern και οι συνεργάτες της (2014), ήταν οι πρώτοι που χρησιμοποίησαν το μοντέλο PERMA ως θεωρητικό πλαίσιο για την μελέτη της ευημερίας στο χώρο εργασίας στους εκπαιδευτικούς. Η μελέτη έδειξε θετικές συσχετίσεις των τομέων την προσωπικής τους ευημερίας (π.χ. θετικά συναισθήματα) με χαρακτηριστικά της εργασιακής τους ζωής (εργασιακή ικανοποίηση) αναδεικνύοντας το μοντέλο ως ένα χρήσιμο εργαλείο για την μέτρηση διαστάσεων την εργασιακής ευημερίας (Kern et al., 2014). Η αύξηση των επιπέδων της εργασιακής ευημερίας των εκπαιδευτικών μπορεί να επηρεάσει σημαντικά την ευημερία και των μαθητών καθώς επίσης και τη συνολική διδασκαλία (Huang et al., 2019).

1.3.2. Παράγοντες που σχετίζονται με την ευημερία των εκπαιδευτικών

Όπως φαίνεται από την εικόνα 4, οι απαιτήσεις της εργασίας (job demands), όπως ο φόρτος εργασίας, το φυσικό περιβάλλον εργασίας, η αξιολόγηση, η σύνθεση της τάξης και η πολυπλοκότητα του ρόλου του εκπαιδευτικού, και οι εργασιακοί πόροι (job resources), αυτονομία, επιμόρφωση, κοινωνική υποστήριξη και ανατροφοδότηση, μπορούν να επηρεάσουν την εργασιακή ευημερία των εκπαιδευτικών (Viac & Fraser, 2020). Στη βιβλιογραφία η ευημερία των εκπαιδευτικών συχνά εστιάζει σε αρνητικές μεταβλητές όπως είναι το άγχος και η επαγγελματική εξουθένωση. Το εργασιακό άγχος το οποίο σχετίζεται με την φύση της εργασίας, το οργανωσιακό πλαίσιο και την μάθηση/συμπεριφορά των μαθητών έχει αποδειχθεί πως είναι ένας παράγοντας που επηρεάζει την εργασιακή ευημερία των εκπαιδευτικών (Aelterman et al., 2007· Konu et al., 2010). Σύμφωνα με την βιβλιογραφία

υπάρχει σύνδεση των αυξημένων επιπέδων εργασιακής ευημερίας με θετικά χαρακτηριστικά όπως η εργασιακή δέσμευση, εργασιακή ικανοποίηση και η ευτυχία στην εργασία (Bakker, 2011· Jackson et al., 2006). Επιπλέον, μειωμένα επίπεδα εργασιακής ευημερίας έχουν συσχετιστεί με αρνητικά χαρακτηριστικά όπως: εργασιακή εξουθένωση, εργασιομανία, ένταση και εργασιακό άγχος (Sonnetag, 2015). Συχνά μελέτες καταδεικνύουν το άγχος, τις δυσκολίες των εκπαιδευτικών και τα υψηλά επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης που αυτοί νιώθουν στον εργασιακό τους χώρο σε παράγοντες που σχετίζονται με την ευημερία των εκπαιδευτικών (Parker et al., 2012). Υπάρχουν ενδογενείς παράγοντες που σχετίζονται με εσωτερικά χαρακτηριστικά του ατόμου και εξωγενείς που σχετίζονται με το ευρύτερο κοινωνικό του περιβάλλον (Aelterman et al., 2007· van Horn et al., 2004). Σημαντικός παράγοντας στην εργασιακή ευημερία του ατόμου είναι και η αίσθηση αυτονομίας. Έχει βρεθεί πως όταν ο βαθμός αυτονομίας στο χώρο της εργασίας είναι πολύ χαμηλός τότε αυτό επηρεάζει αρνητικά την εργασιακή ευημερία (Chung- Yan, 2010). Αντίθετα, όταν υπάρχει αυτονομία τα επίπεδα ευημερίας αυξάνονται. Ωστόσο, αν η αυτονομία είναι πάρα πολύ υψηλή τότε η σχέση με την εργασιακή ευημερία είναι αρνητική καθώς συνεπάγεται πως ο εργαζόμενος αντιμετωπίζει μια πολύ απαιτητική εργασία, με πολλές ευθύνες που πρέπει να αναλάβει μόνος του (Chung-Yan, 2010). Σύμφωνα με έρευνες, τα δημογραφικά στοιχεία, όπως το φύλο, η ηλικία και η εμπειρία, μπορούν να επηρεάσουν τον βαθμό της εργασιακής ευημερίας στους εκπαιδευτικούς (Collie et al., 2015).

Γενικώς, υπάρχουν πολλοί παράγοντες που επιδρούν θετικά και αρνητικά στην επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών όπως διαφαίνεται από μελέτες και έρευνες που έχουν διεξαχθεί τα τελευταία χρόνια. Αυτοί οι παράγοντες μπορούν να διακριθούν σύμφωνα με τους περισσότερους ερευνητές, σε τρεις κατηγορίες: ατομικοί, επαγγελματικοί και οργανωτικοί (Kamil, 2014). Οι ατομικοί παράγοντες σχετίζονται με στοιχεία που αφορούν τον εκπαιδευτικό, όπως είναι το φύλο, η ηλικία. Οι επαγγελματικοί παράγοντες εστιάζουν σε στοιχεία που αφορούν στον εργασιακό τομέα, π.χ. γνώσεις, χρόνια προϋπηρεσίας. Οι οργανωτικοί παράγοντες σχετίζονται με τη συνολική λειτουργία της σχολικής μονάδας όπως είναι η ηγεσία του διευθυντή. Έχει βρεθεί πως οι προοπτικές εξέλιξης της καριέρας καθώς και η συνολική κατάσταση της υγείας, σωματικό και ψυχικό επίπεδο, των εκπαιδευτικών παίζουν ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο στην εργασιακή τους ευημερία (Konu et al., 2010). Τα συναισθήματα στην εργασία παίζουν επίσης έναν πολύ σημαντικό ρόλο και είναι απαραίτητο να διερευνώνται στους εκπαιδευτικούς με σκοπό την προώθηση της αποτελεσματικότητας τους και την βελτίωση της εκπαίδευσης (Day & Kington, 2008). Για να βελτιωθούν οι

εμπειρίες των εκπαιδευτικών στο χώρο εργασίας τους και κατ' επέκταση η εργασιακή τους ευημερία είναι σημαντικό να ερευνηθεί ποιοι τομείς είναι αυτοί ευδοκιμούν και που χρειάζονται περισσότερο υποστήριξη (Collie et al., 2015). Όταν οι εκπαιδευτικοί βιώνουν μια συνολική θετική εμπειρία στο χώρο εργασίας τους, έχουν δηλαδή εργασιακή ευημερία, τότε είναι πιο αποτελεσματικοί τόσο σε ατομικό επίπεδο στην διδασκαλία τους όσο και στην συνεργασία με τους συναδέλφους και τους προϊστάμενους (Kern et al., 2014). Η ικανοποίηση από τον μισθό αλλά και οι προοπτικές εξέλιξης της καριέρας έχει αποδειχθεί πως οδηγούν σε υψηλά επίπεδα εργασιακής ευημερίας των εκπαιδευτικών (Kern et al., 2014· Saaranen et al., 2015). Η υποστήριξη που λαμβάνει ο εκπαιδευτικός από τους συναδέλφους του καθώς και η σχέση που δημιουργεί με τους μαθητές του είναι παράγοντες που μπορούν να επηρεάσουν την εργασιακή ευημερία των εκπαιδευτικών (Roffey, 2012· Viac & Fraser, 2020). Ακόμη η υποστήριξη από το περιβάλλον εργασίας, η επαγγελματική ανάπτυξη και οι προοπτικές της καριέρας έχουν σημαντική επίδραση στην εργασιακή ευημερία των εκπαιδευτικών (Jackson et al., 2006). Μέσα από έρευνες έχει φανεί πως οι άνδρες εκπαιδευτικοί υψηλότερα επίπεδα επαγγελματικής ευημερίας (Konu et al., 2010). Σε κάποιες έρευνες έχει προκύψει πως οι εκπαιδευτικοί με περισσότερη εμπειρία στην διδασκαλία έχουν πιο χαμηλά επίπεδα εργασιακής ευημερίας σε σχέση με τους λιγότερο έμπειρους (Kamil, 2014). Έρευνα της Roffey (2012), έδειξε πως η προώθηση της εργασιακής ευημερίας των εκπαιδευτικών είναι απαραίτητη για αυτό τον κλάδο, καθώς ενισχύει τις ικανότητες των εκπαιδευτικών να αντεπεξέρχονται αποτελεσματικά στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών (Roffey, 2012). Έτσι γίνεται σαφές πως ολόκληρο το εκπαιδευτικό σύστημα και το σχολικό περιβάλλον πρέπει να προσανατολίζεται προς την υποστήριξη και την ενίσχυση της εργασιακής ευημερίας των εκπαιδευτικών καθώς αυτή είναι αλληλένδετη και με την ευημερία των μαθητών (Roffey, 2012).

Κεφάλαιο 2. Το Εργασιακό Άγχος

2.1.Ορισμοί

Άγχος

Εδώ και πολλά χρόνια, το άγχος είναι μία έννοια η οποία απασχόλησε πληθώρα ερευνητών και πολλοί είναι αυτοί που προσπάθησαν να το ορίσουν. Γενικότερα, δεν υπάρχει ένας καθ' όλα αποδεκτός ορισμός (Martinez, 2014). Ο Lazarus και ο Folkman το 1984 όρισε το άγχος

ως το συναίσθημα που βιώνει κάποιος, όταν νιώθει ότι οι απαιτήσεις προς το πρόσωπό του υπερβαίνουν τους προσωπικές και κοινωνικές διεργασίες που μπορεί να ενεργοποιήσει. (Herman et al., 2020). Ο ίδιος υποστήριξε ότι η αντίδραση του ατόμου στο άγχος μπορεί να διαφοροποιηθεί ανάλογα με τον τρόπο που ερμηνεύει τα γεγονότα που το προκαλούν δυσάρεστα συναισθήματα. Η διαδικασία αυτή της ερμηνείας των γεγονότων εμπεριέχει δύο στάδια α) το πρωταρχικό στάδιο, όπου το άτομο εκτιμά το κατά πόσο η νέα κατάσταση αποτελεί απειλή για αυτόν και β) το δευτερεύον στάδιο, όπου το άτομο εκτιμά τις επιλογές που έχει στη διάθεση του για την αντιμετώπιση της απειλής (Lazarus & Folkman, 1984).

Ο Feldman (2011) ορίζει το άγχος ως την αντίδραση του ατόμου σε συναισθηματικό και σωματικό επίπεδο όταν εμφανίζονται απειλητικά ή προκλητικά για αυτόν γεγονότα (Feldman, 2011). Το άγχος προκαλείται όταν συμβαίνουν γεγονότα ξαφνικά και απρόβλεπτα και το άτομο νιώθει πως δεν μπορεί να τα ελέγξει (Feldman, 2011).

Ο Selye (1956) δίνοντας μια βιολογική προσέγγιση στο φαινόμενο, ορίζει το άγχος ως μια φυσιολογική αντίδραση του οργανισμού η οποία εξαρτάται μόνο από την ένταση των ερεθισμάτων που την προκαλούν. Συνεπώς, τα ατομικά χαρακτηριστικά του ατόμου δεν παίζουν ρόλο καθώς το άγχος είναι ξεκάθαρα ένας εξωτερικός παράγοντας και καθορίζεται μόνο από τις εξωτερικές πιεστικές καταστάσεις (Αντωνίου, 2002). Ωστόσο το άγχος μπορεί να χωριστεί σε δύο κατηγορίες σύμφωνα με τον Selye (1975) ανάλογα με το τι αντιδράσεις προκαλεί στο άτομο που το βιώνει. Αυτές οι κατηγορίες είναι α) το δημιουργικό (eustress) και β) το δυσλειτουργικό (distress) άγχος. Το πρώτο δημιουργικό ή καλό άγχος συμβαίνει όταν κρατάει το άτομο σε εγρήγορση και το ωθεί προς την επίτευξη των στόχων του. Αυτό το άγχος έχει μια θετική επίδραση στο άτομο και του δίνει δύναμη για να ξεπεράσει το άτομο τα εμπόδια. Το δεύτερο είναι το δυσλειτουργικό άγχος που έχει μια γενικότερη αρνητική επίδραση στο άτομο και υπάρχει όταν προκαλούνται αρνητικά συναισθήματα και εμποδίζουν το άτομο να είναι παραγωγικό επηρεάζοντας τον τρόπο σκέψης και δράσης (Martinez, 2014).

Εργασιακό άγχος

Το εργασιακό άγχος μπορεί να οριστεί ως η αντίδραση του ατόμου σε απαιτήσεις και πιέσεις της εργασίας τους που δεν ανταποκρίνονται στις γνώσεις και τις ικανότητες τους και έτσι οι εργαζόμενοι αισθάνονται πως δεν μπορούν να ανταπεξέλθουν σε αυτές (Leka et al., 2003).

Το εργασιακό άγχος μπορεί να οριστεί και ως μια σωματική και συναισθηματική αντίδραση που εμφανίζεται λόγω της αίσθησης της αναντιστοιχίας ανάμεσα α) στις συνθήκες και τις απαιτήσεις της εργασίας και β) τις ικανότητες, τους πόρους και τις ανάγκες του εργαζομένου (Kourmoussi et al., 2015). Το εργασιακό άγχος λοιπόν προκαλείται όταν το άτομο αισθάνεται πως δεν μπορεί να ελέγξει ή να διαχειριστεί τις απαιτήσεις του εργασιακού του περιβάλλοντος. Αυτό δεν σημαίνει πως είναι μια ασθένεια από μόνο του, μπορεί όμως με την πάροδο του χρόνου να οδηγήσει σε διάφορες ψυχικές και σωματικές ασθένειες.

Το άγχος που σχετίζεται με την εργασία δεν είναι αποτέλεσμα μια αδυναμίας του ατόμου αλλά είναι ένα οργανωσιακό πρόβλημα καθώς σχετίζεται με τις πολιτικές και τις συνθήκες εργασίας της χώρας (European Agency, 2000).

Το άγχος μπορεί να γίνει αντιληπτό σε δύο μορφές: την σωματική και την εμπειρική. Στη σωματική διάσταση περιλαμβάνονται όλες οι φυσιολογικές αντιδράσεις και ενέργειες του ατόμου με σκοπό την αντιμετώπιση κάποιας έκτακτης περίπτωσης. Από την άλλη, στην εμπειρική διάσταση περιλαμβάνονται όλες οι ψυχολογικές αντιδράσεις και τα ενοχλητικά συναισθήματα που προκαλούνται από πιεστικές καταστάσεις και μπορεί να είναι επιζήμιες για την ψυχική υγεία του ατόμου (Μούζουρα, 2005).

Τέλος, σύμφωνα με τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας, το άγχος είναι οποιαδήποτε αλλαγή συμβαίνει στο άτομο και προκαλεί σωματική, ψυχολογική ή συναισθηματική πίεση. Το ανθρώπινο σώμα αντιδρά σε οτιδήποτε απαιτεί κινητοποίηση ή προσοχή. Άγχος μπορεί να βιώνουν όλοι οι άνθρωποι κάποια στιγμή στη ζωή τους, ο τρόπος ωστόσο, που ο καθένας ανταποκρίνεται σε αυτό κάνει μεγάλη διαφορά στην συνολική ευημερία του ατόμου (<https://www.who.int/news-room/questions-and-answers/item/stress>).

Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι στη παρούσα έρευνα κάθε φορά που γίνεται αναφορά στις έννοιες «άγχος» και «εργασιακό άγχος», χρησιμοποιείται η αγγλική έννοια της λέξης «stress», η οποία περιγράφει την ψυχολογική ένταση που αισθάνεται ένα άτομο όταν καλείται να αντιμετωπίσει ένα αρνητικό περιστατικό ή μια δύσκολη κατάσταση (Besevegis, 2001).

2.2 Μοντέλα εργασιακού άγχους

Μοντέλο εναρμόνισης Ατόμου-Περιβάλλοντος (Person-Environment fit theory -PE)

Το μοντέλο αυτό διαμορφώθηκε το 1975 από τον Carplan και τους συνεργάτες του και εξηγεί την πίεση που νιώθει το άτομο στο χώρο εργασίας του ως την απόρροια των απαιτήσεων του εργασιακού περιβάλλοντος συγκριτικά με την ικανότητα του ατόμου να τις αντιμετωπίσει (Edwards & Harrison, 1993). Όταν αυτά τα δύο στοιχεία δεν μπορούν να προσαρμοστούν και να εναρμονιστούν, τότε το άτομο βιώνει έντονη πίεση και άγχος στο εργασιακό του περιβάλλον. Σημαντικό στοιχείο σε αυτό το μοντέλο είναι η αντίληψη του ατόμου για το περιβάλλον του και την αλληλεπίδραση τους. Η μη εναρμόνιση του ατόμου με το περιβάλλον μπορεί να συμβαίνει για τους εξής λόγους:

- α) οι απαιτήσεις του εργασιακού περιβάλλοντος να υπερβαίνουν τις ικανότητες του ατόμου
- β) οι ανάγκες του εργαζομένου δεν καλύπτονται με συνέπεια από το περιβάλλον
- γ) οι ανάγκες του εργαζομένου δεν καλύπτονται ενώ ταυτόχρονα οι ικανότητες του είναι πολύ υψηλές (Edwards & Harrison, 1993).

Μοντέλο Απαιτήσεων – Ελέγχου (The Demand- Control Model-DCM)

Το θεωρητικό μοντέλο αυτό δημιουργήθηκε από τον Karasek (1979) με σκοπό να εξηγήσει την συναισθηματική πίεση που προκαλείται στο άτομο κατά τη διάρκεια της εργασίας του (Edwards & Harrison, 1993). Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο οι παράγοντες που προκαλούν την συναισθηματική πίεση, δηλαδή το εργασιακό άγχος είναι δύο: α) οι απαιτήσεις που δημιουργούνται στο περιβάλλον εργασίας του ατόμου (φόρτος εργασίας, πιέσεις χρόνου) και β) η δυνατότητα ελέγχου των απαιτήσεων αυτών (Karasek, 1979). Αν οι απαιτήσεις της εργασίας είναι πολύ υψηλές και ο έλεγχος και η αυτονομία του ατόμου είναι σε χαμηλά επίπεδα, τότε θα υπάρχουν και υψηλότερα επίπεδα εργασιακού στρες. Ενώ αν ισχύει το αντίθετο, τότε τα επίπεδα του εργασιακού στρες μικραίνουν. Αν και οι απαιτήσεις της εργασίας και οι δυνατότητες ελέγχου κυμαίνονται σε υψηλά επίπεδα τότε εμφανίζονται μέτρια επίπεδα άγχους (Bakker & Demerouti, 2007). Αυτό το μοντέλο αποτελεί ένα μια από τις επικρατέστερες ερμηνείες για την εργασία και το εργασιακό άγχος των ατόμων.

Μοντέλο Ανισορροπίας Προσπάθειας – Ανταμοιβής (The Effort-Reward Imbalance Model – ERI)

Το Μοντέλο αυτό παρουσιάστηκε από τον Siegrist (1990) και τους συνεργάτες του Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο, το εργασιακό άγχος προκύπτει από την μη ισάξια κατανομή της προσπάθειας που καταβάλλεται από τον εργαζόμενο και της ανταμοιβής που επωφελείται. Η προσπάθεια του εργαζομένου σχετίζεται με τις απαιτήσεις της εργασίας ενώ ως οι πιο σημαντικές πηγές ανταμοιβών στην εργασία χαρακτηρίζονται ο μισθός, η εκτίμηση της προσπάθειας, η κοινωνική αναγνώριση και η επαγγελματική εξέλιξη. Όταν το άτομο καταβάλει μεγάλη προσπάθεια για να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις και τα καθήκοντα της εργασίας του αλλά οι ανταμοιβές είναι χαμηλές και ανεπαρκείς τότε εμφανίζεται πίεση και άγχος στο άτομο αυτό (Bakker & Demerouti, 2007).

Μοντέλο Εργασιακών Απαιτήσεων–Πόρων (The Job Demands-Resources Model-JD-R)

Αυτό το μοντέλο παρουσιάστηκε από την Demerouti και Bakker το 2007 και ενσωματώνει τα δύο προηγούμενα μοντέλα για το εργασιακό άγχος. Κύρια υπόθεση του μοντέλου «Εργασιακών Απαιτήσεων-Πόρων» είναι ότι κάθε επάγγελμα δύναται να έχει τους δικούς του ξεχωριστούς παράγοντες κινδύνου που σχετίζονται με το εργασιακό άγχος και αυτοί μπορούν να χωριστούν σε δύο κατηγορίες: τις απαιτήσεις της εργασίας και τους πόρους (Bakker & Demerouti, 2007). Αυτό το μοντέλο, που μπορεί να εφαρμοστεί σε διάφορα επαγγελματικά περιβάλλοντα, ορίζει τις Εργασιακές Απαιτήσεις ως τις ψυχολογικές, κοινωνικές, σωματικές και οργανωτικές πτυχές της εργασίας που απαιτούν μια συνεχή σωματική, ψυχολογική προσπάθεια αλλά ικανότητες από το άτομο (Bakker & Demerouti, 2007). Κάποια παραδείγματα απαιτήσεων μπορεί να είναι: πίεση στην εργασία, φόρτος εργασίας, κακές συνθήκες εργασίας, έντονες ψυχολογικές αλληλεπιδράσεις με πελάτες. Ως εργασιακοί πόροι ορίζονται οι ψυχολογικές, κοινωνικές, σωματικές και οργανωτικές πτυχές της εργασίας που είναι λειτουργικές έτσι ώστε να επιτυγχάνονται οι εργασιακοί στόχοι, ενισχύουν την ανάπτυξη του ατόμου και μειώνουν ψυχολογικό κόστος των εργασιακών απαιτήσεων (Bakker & Demerouti, 2007).

Μοντέλο “Συναλλακτικής Διαδικασία του Στρες (Transactional Theory of Stress)

Το μοντέλο αυτό των Lazarus και Folkman (1984) είναι ευρέως γνωστό εργαλείο στον χώρο της μελέτης του εργασιακού στρες αλλά και της αντιμετώπισης του. Σύμφωνα με αυτό λοιπόν, το άγχος ορίζεται ως η αλληλεπίδραση του ατόμου με το περιβάλλον του όταν αυτή είναι τόσο έντονη που οι απαιτήσεις του περιβάλλοντος ξεπερνούν τις δυνατότητες του ατόμου. Η πορεία του άγχους μπορεί να χωριστεί σε δύο στάδια; α)γνωστική αποτίμηση και β)αντιμετώπιση. Στο πρώτο στάδιο το άτομο που έρχεται αντιμέτωπο με μια κατάσταση, αξιολογεί αν αυτή μπορεί να είναι επιβλαβής για τον ίδιο και την ευημερία του και μετέπειτα εκτιμά τις δικές του ικανότητες και πόρους για την αντιμετώπιση του. Στο δεύτερο στάδιο περιλαμβάνονται οι δράσεις του ατόμου για την αντιμετώπιση της στρεσογόνου κατάστασης που γίνονται με προσπάθεια επίλυσης του προβλήματος ή ρύθμιση των αρνητικών συναισθημάτων που σχετίζονται με αυτό (Lazarus & Folkman, 1984).

2.3.Εργασιακό άγχος εκπαιδευτικών

Το εργασιακό άγχος στην διεθνή βιβλιογραφία συναντάται με τον όρο “occupational stress” και συγκεκριμένα στο επάγγελμα των εκπαιδευτικών με τον όρο “teacher stress” (Kyriacou & Sutcliffe, 1978). Το στρες των εκπαιδευτικών ορίζεται ως η εμφάνιση διαφόρων αρνητικών συναισθημάτων (όπως ο θυμός και η κατάθλιψη), τα οποία συνοδεύονται από παθογενή ψυχοσωματικά συμπτώματα (όπως η αύξηση των καρδιακών παλμών) που απορρέουν από τις απαιτήσεις που έχουν δημιουργηθεί στον εκπαιδευτικό στους διάφορους ρόλους που έχει (Kyriacou & Sutcliffe, 1978).

Ο Kyriacou (2001) όρισε το άγχος των εκπαιδευτικών ως μια πρόκληση συναισθημάτων όπως ο θυμός, η λύπη, η αγωνία, η ματαίωση ή κατάθλιψη που μπορεί να συνοδεύονται και από αρνητικές σωματικές αντιδράσεις και σχετίζονται με το ρόλο του δασκάλου μέσα στο χώρο εργασίας του σχολείου. Οι συνθήκες που προκαλούν το άγχος των εκπαιδευτικών μπορεί να είναι είτε ενδογενείς, είτε εξωγενείς. Οι ενδογενείς σχετίζονται με την προσωπικότητα του κάθε εκπαιδευτικού και την σκοπιά από την οποία ερμηνεύει τα γεγονότα. Οι εξωγενείς προέρχονται από παράγοντες όπως η συνεργασία με τους συναδέλφους, το εργασιακό περιβάλλον, ο φόρτος εργασίας (Kyriacou και Sutcliffe, 1978). Όταν ο εκπαιδευτικός θεωρεί πως οι απαιτήσεις της εργασίας του είναι επιβλαβείς για την αυτοεκτίμηση και την προσωπική

του ευημερία τότε βιώνει μια αρνητική συναισθηματική κατάσταση, η οποία μεταφράζεται ως εργασιακό στρες των εκπαιδευτικών (Kyriacou, 2001).

Το άγχος αποτελεί μία ψυχική διαταραχή η οποία μπορεί να έχει αρνητικό αντίκτυπο στην προσωπική και επαγγελματική ζωή των εκπαιδευτικών. Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού είναι ένα από τα πιο στρεσογόνα επαγγέλματα και η ύπαρξη εργασιακού άγχους μπορεί να επηρεάσει την ψυχική τους υγεία και να οδηγήσει σε χαμηλή εργασιακή ικανοποίηση και επαγγελματική εξουθένωση (Gray et al., 2017). Τα υψηλά επίπεδα άγχους στους εκπαιδευτικούς είναι ένας βασικός παράγοντας που μπορεί να επηρεάσει αρνητικά την εργασιακή τους ευημερία (Sonnentag, 2015) και κατ' επέκταση την αποτελεσματικότητά τους στην διαχείριση της σχολικής τάξης (Parker et al., 2012). Οι έρευνες γύρω από το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών αφοσιώνονται κυρίως σε μεγαλύτερες βαθμίδες της εκπαίδευσης με αποτέλεσμα ο κλάδος της προσχολικής αγωγής συχνά να ενσωματώνεται στην γενικότερη πρωτοβάθμια εκπαίδευση με τις τάξεις του δημοτικού (Lambert et al., 2019). Οι εκπαιδευτικοί έχουν αντιμετωπίσουν στην καθημερινή τους εργασία ποικίλους στρεσογόνους παράγοντες όπως οι τάξεις με μεγάλο αριθμό μαθητών, ο χαμηλός μισθός, και μαθητές με δυσκολίες στην συμπεριφορά και στη μάθηση (Δαβράζος, 2015). Ο βαθμός όμως που θα επηρεαστούν οι εκπαιδευτικοί από αυτούς τους παράγοντες εξαρτάται και από τον βαθμό της προσωπικής τους αντίληψης στην ισορροπία μεταξύ των απαιτήσεων και των διαθέσιμων πόρων τους (Chirico, 2016). Έτσι εξηγείται γιατί δεν βιώνουν όλοι οι εκπαιδευτικοί άγχος και στρες στον ίδιο βαθμό, στον χώρο της εργασίας τους (Lambert et al., 2019).

2.4. Πηγές εργασιακού άγχους εκπαιδευτικών

Η μελέτη των πηγών του εργασιακού άγχους έχει απασχολήσει τα τελευταία χρόνια την επιστημονική κοινότητα καθώς έχει αποδειχθεί επιστημονικά πως:

- α) έχει σημαντικές επιπτώσεις στην ψυχική και σωματική υγεία των εκπαιδευτικών
- β) έχει επιπτώσεις στην ακαδημαϊκή επίδοση αλλά και συνολική ανάπτυξη των μαθητών (Maslach & Jackson, 1981).

Οι Travers και Cooper (1996), ταξινομούν τις πηγές άγχους σχετικά με :

1. τη φύση της εργασίας
2. τον ρόλο του εργαζομένου,

3. τις σχέσεις στον χώρο εργασίας,
4. την εξέλιξη της σταδιοδρομίας του ατόμου,
5. τη δομή της οργάνωσης και τη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων
6. σύνδεση οικογενειακής και εργασιακής ζωής (Κάντας, 2009).

Οι πηγές αυτές που δημιουργούν ένταση και άγχος στα άτομα αναφέρονται και ως στρεσογόνοι παράγοντες (Antoniou et al., 2000). Εκπαιδευτικοί που δυσκολεύονται να πιστέψουν στον εαυτό τους, τις γνώσεις τους και την διδακτική τους αποτελεσματικότητα, φαίνεται να παρουσιάζουν εργασιακό άγχος το οποίο συνδέεται άμεσα με την προσωπική και εργασιακή τους ευημερία (Παππά, 2006). Έρευνες έχουν δείξει πως το μαθησιακό προφίλ των μαθητών, όπως για παράδειγμα οι δυσκολίες στην συμπεριφορά και οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες μπορούν να αποτελέσουν παράγοντες εργασιακού άγχους στους εκπαιδευτικούς προσχολικής αγωγής (Lambert et al., 2006).

Οι Κυριακού και Sutcliffe (1978) χώρισαν σε δύο βασικές κατηγορίες τους παράγοντες που μπορούν να ευνοήσουν το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών: α) φυσικούς και β) ψυχολογικούς. Στους φυσικούς παράγοντες εντάσσονται χαρακτηριστικά της εργασίας όπως είναι για παράδειγμα οι τάξεις με μεγάλο αριθμό μαθητών ή ο φόρτος εργασίας. Στους ψυχολογικούς παράγοντες εντάσσονται χαρακτηριστικά όπως οι σχέσεις με τους συναδέλφους και τους μαθητές (Κυριακού & Sutcliffe, 1978). Ακόμη, οι παράγοντες αυτοί υπάρχει μια διαφοροποίηση στους δυνητικούς και τους πραγματικούς παράγοντες. Αυτό σημαίνει πως κάποια χαρακτηριστικά της εργασίας των εκπαιδευτικών ονομάζονται δυνητικοί παράγοντες όταν μπορούν να οδηγήσουν στην εμφάνιση του στρες όταν θεωρηθούν από τους εκπαιδευτικούς απειλητικά για την αυτοεκτίμηση και την ευεξία τους και μετατρέπονται σε πραγματικούς παράγοντες όταν οι εκπαιδευτικοί εμφανίζουν αδυναμία στην αντιμετώπιση αυτών των παραγόντων (Κυριακού, 2001).

Η Μούζουρα (2005) όρισε πέντε κατηγορίες πηγών συναισθηματικής έντασης στους εκπαιδευτικούς:

1. Θέματα που αφορούν τις εργασιακές σχέσεις, τον φθοράτο εργασίας και την πίεση του χρόνου
2. Θέματα σχετικά με τον οργανισμό
3. Θέματα σχετικά με την μάθηση και την συμπεριφορά των μαθητών
4. Θέματα σχετικά με την κοινωνική αναγνώριση του επαγγέλματος και την υποστήριξη

5. Θέματα σχετικά με τις συνθήκες που επικρατούν στο χώρο του σχολείου (Μούζουρα, 2005).

Ο Αντωνίου (2006) και οι συνεργάτες χώρισαν τις πηγές άγχους σε τρεις κατηγορίες:

1. Η φύση της εργασίας όπου περιλαμβάνονται στοιχεία όπως η διδασκαλία, η σχέση με τους μαθητές και ο φόρτος εργασίας
2. Τα προσωπικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού, ηλικία και φύλο
3. Διοικητικά θέματα που σχετίζονται με την λειτουργία του εκπαιδευτικού χώρου (Antoniou et al., 2006).

Σύμφωνα με έρευνα που πραγματοποιήθηκε από την Ευρωπαϊκή Συνδικαλιστική Επιτροπή για την Εκπαίδευση (E.T.U.C.E.) σε πολλές χώρες το 2007, οι τρεις πιο σημαντικοί παράγοντες που προκαλούν άγχος στους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι α) ο μεγάλος φόρτος εργασίας, β) ο πολύπλευρος ρόλος του εκπαιδευτικού-ευθύνες και γ) ο μεγάλος αριθμός παιδιών σε μια τάξη (E.T.U.C.E., 2007). Επίσης άλλοι παράγοντες που αναδείχθηκαν ως στρεσογόνοι είναι οι παρακάτω:

- τάξεις με μεγάλη ανομοιομορφία,
- δυσκολίες στη συμπεριφορά των μαθητών
- κακή σχολική διοίκηση
- ελλείψεις πόρων
- χαμηλή κοινωνική αναγνώριση του επαγγέλματος
- χαμηλές οικονομικές απολαβές
- αξιολόγηση των εκπαιδευτικών
- έλλειψη υποστήριξης από τους συναδέλφους
- χαμηλές προοπτικές καριέρας (E.T.U.C.E., 2007).

Ένας ακόμη σημαντικός παράγοντας άγχους που παρατηρείται ιδιαίτερα τα τελευταία χρόνια στην Ελλάδα είναι η εργασιακή ανασφάλεια που προκύπτει από τις προσλήψεις των χιλιάδων αναπληρωτών εκπαιδευτικών κάθε χρόνο. Συγκεκριμένα, η καθυστέρηση στις προσλήψεις των αναπληρωτών εκπαιδευτικών καθώς και η τοποθέτηση τους σε περιοχές μακρινές από τον τόπο κατοικίας τους συνδέεται με υψηλά επίπεδα εργασιακής ανασφάλειας και άγχους (Kourmoussi & Alexopoulos, 2016). Οι γυναίκες φάνηκε πως βιώνουν υψηλότερα επίπεδα εργασιακού άγχους σε σχέση με τους άνδρες εκπαιδευτικούς (Kourmoussi & Alexopoulos, 2016).

Kourmoussi et al., 2015). Οι εκπαιδευτικοί με μικρότερη προϋπηρεσία έχουν παρουσιάσει υψηλότερα επίπεδα άγχους (Kourmoussi & Alexopoulos, 2016; Antoniou et al., 2006). Όμως έχει βρεθεί και το αντίθετο, πως οι πιο έμπειροι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν περισσότερο άγχος από τους λιγότερο έμπειρους (Kourmoussi et al., 2015). Ένας λόγος που μπορεί να συμβαίνει αυτή η αρνητική συσχέτιση της ηλικίας με το άγχος είναι ίσως γιατί οι εκπαιδευτικοί μεγαλύτερης ηλικίας έχουν ζήσει πολλά στη ζωή και την εργασία και έτσι έχουν εξοπλιστεί με εφόδια που τους επιτρέπουν να ανταπεξέρχονται σε καταστάσεις και παράγοντες που προκαλούν άγχος και στρες (Kourmoussi et al., 2015). Κάποιοι ακόμη παράγοντες που έχουν αναδειχθεί από την βιβλιογραφία ως στρεσογόνοι για τους εκπαιδευτικούς είναι η αναπλήρωση μαθήματος λόγω απουσίας του εκπαιδευτικού, η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και οι κακές συνθήκες εργασίας (Kyriacou, 2001). Ιδιαίτερα για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα οι έρευνες καταδεικνύουν την έλλειψη υποστήριξης από ειδικούς όπως είναι οι σχολικοί ψυχολόγοι, λογοθεραπευτές, κοινωνικοί λειτουργοί, ως έναν πολύ σημαντικό παράγοντα άγχους στους Έλληνες εκπαιδευτικούς (Δαβράζος, 2015).

Ιδιαίτερα για την προσχολική εκπαίδευση, καθώς η νηπιακή ηλικία είναι ευαίσθητη και τα παιδιά βρίσκονται σε ιδιαίτερα γνωστικά, κοινωνικά και ψυχολογικά στάδια ο νηπιαγωγός πολλές φορές νιώθει διχασμένος ανάμεσα στο πως θεωρεί ότι πρέπει να διαχειριστεί το κάθε παιδί για να το βοηθήσει και στο πως το επιβάλλουν οι εκπαιδευτικές πολιτικές με αποτέλεσμα την ύπαρξη άγχους (Goldstein, 2017). Οι νηπιαγωγοί καλούνται να επικεντρωθούν στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών και όχι μόνο στην ακαδημαϊκή εξέλιξη και τα τυπικά μαθησιακά προσόντα, όπως συμβαίνει στις μεγαλύτερες τάξεις του δημοτικού. Ωστόσο, συχνά καλούνται να κάνουν αξιολόγηση των μαθητών, κάτι που δημιουργεί πίεση χρόνου και άγχος (Fitchett et al., 2017). Οι καλύτερες συνθήκες εργασίας και οι καλές σχέσεις με τους συναδέλφους έχουν συνδεθεί με χαμηλότερα επίπεδα στρες και υψηλή εργασιακή ικανοποίηση και δέσμευση στους εκπαιδευτικούς (Schreyer & Krause, 2016), δύο παράγοντες που αποτελούν μέρος της εργασιακής ευημερίας. Οι εργασιακές συνθήκες και οι ελλείψεις πόρων, ο μεγάλος φόρτος εργασίας, η ασάφεια του ρόλου του εκπαιδευτικού, οι σχέσεις με τους συναδέλφους και τους γονείς των μαθητών είναι κάποιοι παράγοντες που έχουν βρεθεί ότι αποτελούν σημαντικές πηγές άγχους στους εκπαιδευτικούς της Ελλάδας (Κάντας, 1996; Μούζουρα, 2005; Κάμτσιος & Λώλης, 2016). Η πίεση στο περιβάλλον εργασίας, η έλλειψη στήριξης από τους συναδέλφους, η ανασφάλεια, οι υπερβολικές απαιτήσεις και η αδυναμία του εργαζομένου να ανταποκριθεί σύμφωνα με τις γνώσεις και τις ικανότητες του αποτελούν σημαντικούς παράγοντες που ευνοούν την εμφάνιση του εργασιακού άγχους (Leka et al., 2003).

5. Επιπτώσεις του εργασιακού άγχους

Σε ορισμένες περιπτώσεις, οι επιπτώσεις του άγχους αποκτούν διάσταση κοινωνικού προβλήματος με σοβαρές συνέπειες τόσο σε ατομικό όσο και σε κοινωνικοοικονομικό επίπεδο (Μούζουρα, 2005). Το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών έχει αποδειχθεί επιστημονικά πως μπορεί να έχει διάφορες επιπτώσεις οι οποίες χωρίζονται σε τρεις κατηγορίες: την ατομική τους υγεία και ευημερία, την ικανοποίηση και δέσμευση με το επάγγελμα και την διδασκαλία τους (Travers, 2017).

Επιπτώσεις σε ατομικό επίπεδο, υγεία και ευημερία

Το εργασιακό άγχος όταν είναι παρατεταμένο και σε έντονο βαθμό τότε μπορεί να προκαλέσει προβλήματα στην ψυχική και σωματική υγεία του ατόμου. Σύμφωνα με τον Cooper (1988) και τους συνεργάτες του στις σωματικές εκδηλώσεις του άγχους περιλαμβάνονται:

- ❖ έντονη κόπωση
- ❖ πονοκέφαλοι και ημικρανίες
- ❖ απώλεια όρεξης
- ❖ αϋπνίες
- ❖ γαστρεντερικές διαταραχές
- ❖ υψηλή αρτηριακή πίεση
- ❖ υπερκινητικότητα (Αντωνίου, 2006).

Στις αρνητικές ψυχολογικές εκδηλώσεις του άγχους περιλαμβάνονται:

- ❖ επιθετικότητα
- ❖ απώλεια ενδιαφέροντος
- ❖ δυσκολία στη λήψη αποφάσεων
- ❖ συχνές αλλαγές διάθεσης
- ❖ δυσκολία συγκέντρωσης
- ❖ θυμός
- ❖ απομόνωση
- ❖ φόβος
- ❖ νευρικές αντιδράσεις
- ❖ παραμέληση του εαυτού
- ❖ αίσθημα αποτυχίας (Αντωνίου, 2006).

Η εργασιακή κατάσταση των εκπαιδευτικών παίζει σημαντικό ρόλο στην αντίληψη για τον εαυτό τους και την αυτοεκτίμησή τους (Kyriacou & Sutcliffe, 1977). Το εργασιακό άγχος μπορεί να θεωρηθεί ως πρόδρομος της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών, καθώς το παρατεταμένο χρονικά στρες οδηγεί σε σοβαρές καταστάσεις εξουθένωσης (Galanakis et al., 2020). Ειδικότερα, όταν οι νηπιαγωγοί εκτίθενται για μεγάλα χρονικά διαστήματα σε παράγοντες που τους προκαλούν έντονο στρες τότε είναι πολύ πιθανό να αντιμετωπίσουν το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης (Lambert et al., 2019).

Επιπτώσεις σχετικά με την ικανοποίηση και δέσμευση με το επάγγελμα

Τα άτομα που βιώνουν έντονο εργασιακό άγχος δυσκολεύονται να διατηρήσουν την ισορροπία ανάμεσα στην εργασία και την προσωπική τους ζωή (WHO, 2003). Πολλοί από τους παράγοντες που προκαλούν στρες στους εκπαιδευτικούς όπως ο ανεπαρκής μισθός, η χαμηλή αναγνώριση του επαγγέλματος, η έλλειψη αυτονομίας και η έλλειψη πόρων οδηγούν τους εκπαιδευτικούς σε χαμηλά επίπεδα εργασιακής ικανοποίησης και δέσμευσης (Travers, 2017). Το εργασιακό άγχος μπορεί να οδηγήσει τους εκπαιδευτικούς σε συχνές απουσίες από την εργασία (Leka et al., 2003· Boe et al., 2008), πρόωρη συνταξιοδότηση και εγκατάλειψη του επαγγέλματος (Καραγιάννη, 2018) και πολύ χαμηλά επίπεδα εργασιακής δέσμευσης (Lambert et al., 2019).

Επιπτώσεις σχετικά με την διδασκαλία και τους μαθητές

Καθώς το άγχος επηρεάζει σημαντικά την εργασιακή δέσμευση και ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, ως αποτέλεσμα μειώνει την ικανότητα να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μαθητών και έτσι έχει αρνητικές επιπτώσεις στην σχέση τους με τους μαθητές (Travers, 2017). Ακόμη όταν ο εκπαιδευτικός έχει έντονο εργασιακό άγχος τότε είναι πιθανό να χάνει την όρεξη για την εργασία του, την δημιουργικότητα του και την αποτελεσματικότητα στην εφαρμογή των διδακτικών του τεχνικών (Παππά, 2006). Όταν οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν υψηλά επίπεδα άγχους τότε δημιουργούν άθελα τους, περισσότερο στρεσογόνα μαθησιακά περιβάλλοντα για τους μαθητές τους (Pakarinen et al., 2010). Το στρες των εκπαιδευτικών μπορεί να εκδηλωθεί στο σχολείο με την μείωση της απόδοσης του καθώς και των ίδιων των μαθητών (Παππά, 2006). Σύμφωνα με μελέτες, η ποιότητα των σχέσεων των παιδιών με τον δασκάλων στα πρώτα στάδια της μαθησιακής τους πορείας είναι πολύ σημαντική καθώς μπορεί να προβλέψει την μελλοντική ακαδημαϊκή πορεία των παιδιών, ειδικότερα των

μαθητών υψηλού κινδύνου (Bergin & Bergin, 2009). Τέλος, οι εκπαιδευτικοί που βιώνουν υψηλά επίπεδα στρες και άγχους στον εργασιακό τους χώρο έχουν λιγότερες πιθανότητες να καλλιεργήσουν θετικά συναισθήματα και ένα θετικό κλίμα στην τάξη (Lazarus, 2006).

Κεφάλαιο 3. Επαγγελματική Εξουθένωση

3.1.Θεωρίες και ορισμοί

Ως όρος η επαγγελματική εξουθένωση εμφανίστηκε για πρώτη φορά το 1974 από τον Freudenberger με την αγγλική ονομασία “burnout”, και περιέγραφε την έντονη κόπωση και άγχος που βιώνουν κυρίως οι επαγγελματίες υγείας (Schaufeli et al., 2009). Τα επόμενα χρόνια οι μελέτες αυξάνονται ραγδαία γύρω από αυτό το φαινόμενο και το τοποθετούν σε διάφορους εργασιακούς χώρους. Καθώς αυξάνεται και το ερευνητικό ενδιαφέρον γύρω από την έννοια του εργασιακού άγχους, κύριος στόχος των ορισμών των ερευνητών είναι να αναδείξουν τις εννοιολογικές διαφορές ανάμεσα στην επαγγελματική εξουθένωση και το επαγγελματικό άγχος (Κάντας, 1996). Η επαγγελματική εξουθένωση ορίζεται ως η συνέπεια του επαγγελματικού άγχους όταν αυτό είναι παρατεταμένο, μακροχρόνιο και έντονο και το άτομο δεν μπορεί να ανταποκριθεί αποτελεσματικά σε αυτό (Maslach & Schaufeli, 1993). Η επαγγελματική εξουθένωση διαφέρει από το έντονο άγχος, επειδή χαρακτηρίζεται από μια παρατεταμένη ανταπόκριση σε μακροχρόνιες πιέσεις εργασίας και δεν εμφανίζεται στιγμιαία όπως το φαινόμενο του άγχους (Maslach et. al., 2001). Συμπεραίνεται λοιπόν πως η έννοια του εργασιακού άγχους και της επαγγελματικής εξουθένωσης δεν είναι ταυτόσημες, όμως είναι άρρηκτα συνδεδεμένες μεταξύ τους. Αυτό δεν σημαίνει βέβαια πως η ύπαρξη εργασιακού άγχους οδηγεί πάντα στο σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης, αλλά ότι υπάρχει σημαντικός κίνδυνος (Maslach & Schaufeli, 1993).

Σύμφωνα με τον Friedman (2000), η επαγγελματική εξουθένωση ορίζεται ως ένα σύνδρομο συνδεδεμένο με την εργασία που δημιουργείται από την προσωπική αντίληψη του ατόμου για το χάσμα μεταξύ της προσδοκίας για υψηλή απόδοση στην εργασία και της λιγότερο ικανοποιητικής πραγματικότητας (Friedman, 2000).

Η επαγγελματική εξουθένωση εμφανίζεται ως την μείωση ή εξαφάνιση της δέσμευσης των εργαζομένων με την εργασία τους καθώς αυτό που στην αρχή ήταν ουσιώδες και ενδιαφέρον, μεταμορφώνεται σε κάτι ανούσιο και αρνητικό (Maslach et al., 2001).

Ο Κάντας (1996) υποστηρίζει ότι η επαγγελματική εξουθένωση εμφανίζεται όταν υπάρχουν κατάλληλες συνθήκες όπως α) χαρακτηριστικά της εργασίας όπως η ασάφεια του ρόλου του ατόμου και η επαφή με πελάτες β) χαρακτηριστικά σχετικά με το εργασιακό περιβάλλον όπως ο μισθός, η οργάνωση και το κλίμα, γ) ατομικά χαρακτηριστικά όπως το φύλο και η οικογενειακή κατάσταση (Κάντας, 1996). Η επαγγελματική εξουθένωση μπορεί να θεωρηθεί ως μια έλλειψη ενθουσιασμού, ενέργειας και αυτοπεποίθησης στο άτομο και την εργασία του (Αντωνίου, 2008). Η επαγγελματική εξουθένωση εμπεριέχει στάδια στην εκδήλωση τα οποία αρχίζουν με υψηλή εργασιακή δέσμευση των ατόμων η οποία σιγά σιγά μειώνεται παράλληλα με την εμφάνιση έντονων αρνητικών συναισθηματικών αντιδράσεων. Στη συνέχεια το άτομο γίνεται απαθές και σιγά σιγά απομακρύνεται από την εργασία τους. Τα στάδια τελειώνουν με την εξάντληση των πόρων και της ενέργειας των ατόμων που μπορεί να επιφέρει ψυχοσωματικές επιπτώσεις και τέλος απόγνωση (Αντωνίου, 2008).

Σύμφωνα με τους BrockUtne και Jaffe (2020), η επαγγελματική εξουθένωση σχετίζεται σε μεγάλο βαθμό με τις πολιτικές του χώρου εργασίας και όχι με την έλλειψη αποτελεσματικών στρατηγικών διαχείρισης των στρεσογόνων καταστάσεων από τους εργαζόμενους ή την ανισορροπία μεταξύ επαγγελματικής και προσωπικής ζωής (Bianchi et al., 2021).

Σύμφωνα με τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας (2019), η επαγγελματική εξουθένωση δεν αποτελεί ασθένεια αλλά συγκαταλέγεται στα εργασιακά φαινόμενα. Ακόμη, ορίζεται ως ένα σύνδρομο που δημιουργήθηκε από καταστάσεις χρόνιου εργασιακού άγχους και δεν κατάφεραν να αντιμετωπιστούν. Η επαγγελματική εξουθένωση περιέχει τρεις διαστάσεις: α) έλλειψη/εξάντληση ενέργειας, β) ψυχική αποδέσμευση, αρνητισμό και κυνισμό στην εργασία, γ) μείωση της επαγγελματικής αποτελεσματικότητας (WHO, 2019).

Σύμφωνα με το μοντέλο του Cherniss (1980), η επαγγελματική εξουθένωση είναι το αποτέλεσμα μιας πολύπλοκης αλληλεπίδραση ατομικών, κοινωνικοπολιτιστικών και οργανωσιακών παραγόντων με επίκεντρο τον τρόπο επίδρασης αυτών στην εργασιακή απόδοση του ατόμου. Αντίθετα από την Maslach (της οποίας η θεωρία αναλύεται παρακάτω), υποστήριξε πως οι διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης είναι τα εργαλεία για την αποτελεσματική αντιμετώπιση των στρεσογόνων καταστάσεων στην εργασία (Chirico, 2016).

Σύμφωνα με το δυναμικό μοντέλο των Edelmich και Brodsky (1980), η επαγγελματική εξουθένωση ορίζεται ως μια σταδιακά αυξανόμενη μείωση του ιδεαλισμού, της ενεργητικότητας, του σκοπού και της φροντίδας για την εργασία του ατόμου που απορρέει από τις συνθήκες του περιβάλλοντος της εργασίας. Στην αρχή το άτομο διακατέχεται από ενθουσιασμό για την εργασία του δημιουργώντας προσδοκίες, οι οποίες αν στη συνέχεια δεν εκπληρωθούν και έρθουν σε αντίθεση με την εργασιακή ρουτίνα τότε το άτομο νιώθει αμφιβολία και αδράνεια. Έπειτα το άτομο αναθεωρώντας τις προσδοκίες του βιώνει απογοήτευση και ματαίωση που οδηγούν προοδευτικά στην απάθεια προκαλώντας στο άτομο καθημερινή συναισθηματική αποστασιοποίηση από την εργασία του χάνοντας το νόημα και το σκοπό της εργασίας του (Chirico, 2016).

3.2. Το μοντέλο των τριών διαστάσεων των Maslach & Jackson (1981)

Ο πιο διαδεδομένος και αποδεκτός ορισμός που χρησιμοποιείται ευρέως από τους ερευνητές σήμερα είναι αυτός της Maslach και Jackson (1981) που περιγράφουν το φαινόμενο ως ένα σύνδρομο σωματικής και ψυχικής εξάντλησης που συμβαίνει σε ανθρώπους που εργάζονται με άλλους ανθρώπους. Τα άτομα βιώνουν αισθήματα συναισθηματικής εξάντλησης και εκδηλώνουν αδιαφορία και κυνισμό απέναντι στους πελάτες ή ασθενείς τους (Maslach et al., 1996). Το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης εκδηλώνεται μέσα από τρεις ξεχωριστές διαστάσεις: τη συναισθηματική εξάντληση, την αποπροσωποποίηση και το αίσθημα μειωμένης προσωπικής επίτευξης (Kokkinos, 2006):

1. Η συναισθηματική εξάντληση αποτελεί την βασική ατομική διάσταση της εξουθένωσης και περιλαμβάνει συναισθήματα ψυχικής και σωματικής κόπωσης, απώλεια ενέργειας και διάθεσης. Το άτομο νιώθει ότι δεν έχει πλέον την ενέργεια και την διάθεση να επενδύσει συναισθηματικά στη εργασία του (Κάντας, 1996).
2. Η αποπροσωποποίηση εκδηλώνεται με την παρουσία ουδέτερων αλλά και αρνητικών συναισθημάτων που οδηγεί στην απομάκρυνση από του ατόμου από του αποδέκτες των υπηρεσιών του. Το άτομο δεν έχει διάθεση προσφοράς και γίνεται κυνικό και αδιάφορο προς την εργασία του και τους ανθρώπους που συμμετέχουν σε αυτή (Κάντας, 1996)
3. Η έλλειψη προσωπικής επίτευξης αναφέρεται στην αίσθηση και την πεποίθηση που έχει δημιουργηθεί στον εργαζόμενο ότι δεν είναι ικανός να προσφέρει στην εργασία

του, με αποτέλεσμα η απόδοσή του να μειώνεται συνεχώς (Maslach et al, 1996). Ο εργαζόμενος αξιολογεί αρνητικά και συμπεριφέρεται άσχημα στον εαυτό του, ειδικά όταν πρόκειται για τη δουλειά του και τους ανθρώπους που λαμβάνουν τις υπηρεσίες του και δεν καταβάλει προσπάθεια στο χώρο εργασίας οδηγώντας τον σε παραίτηση (Brotheridge & Grandy, 2002).

Η διάσταση της εξάντλησης και της αποπροσωποποίησης συνδέεται περισσότερο με την εργασιακή υπερφόρτωση και τις κοινωνικές συγκρούσεις, ενώ η διάσταση της προσωπικής επίτευξης αναδύεται από την έλλειψη πόρων στην εργασία (Maslach, 2003). Με βάση αυτή το μοντέλο των τριών διαστάσεων, δημιουργήθηκε και ένα ερωτηματολόγιο για την μέτρηση της επαγγελματικής εξουθένωσης που ονομάζεται Maslach Burnout Inventory-MBI (1986), αποτελώντας το πιο δημοφιλές και έγκυρο ως σήμερα εργαλείο για την καταγραφή του συνδρόμου (Maslach et al., 2001). Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, σε ένα άτομο που υφίσταται επαγγελματική εξουθένωση πρώτα εμφανίζεται το σύμπτωμα της συναισθηματικής πίεσης και εξάντλησης που οδηγεί στην αποπροσωποποίηση και τα αποτελέσματα αυτών δημιουργούν αισθήματα χαμηλής προσωπικής επίτευξης (Maslach, 1993). Παρότι λοιπόν αυτές οι τρεις διαστάσεις μπορεί να συνυπάρχουν μεταξύ τους σε μικρό ή μεγάλο βαθμό, η Maslach (1993) θεωρεί πως υπάρχει μια εξελικτική πορεία του συνδρόμου και η μια διάσταση είναι επακόλουθη της άλλης (Κάντας, 1996). Η εργασιακή δέσμευση είναι το ακριβώς αντίθετο από την επαγγελματική εξουθένωση καθώς αυτή χαρακτηρίζεται από υψηλά επίπεδα ενέργειας, αφοσίωση στην εργασία και αποτελεσματικότητα (Maslach et al., 1996; Chirico, 2016).

3.3 Επαγγελματική εξουθένωση εκπαιδευτικών

Τα τελευταία χρόνια φαίνεται να απασχολεί ιδιαίτερα τους ερευνητές η σχέση που έχει ο εκπαιδευτικός με την εργασία του και οι παράγοντες που μπορεί να την επηρεάσουν θετικά ή αρνητικά (Δαβράζος, 2015). Έχει βρεθεί πως υπάρχουν διάφοροι παράγοντες που μπορούν να καταστούν επικίνδυνοι για την ψυχική, σωματική και πνευματική υγεία των εκπαιδευτικών (Πολυχρόνη & Αντωνίου, 2006). Πολλές έρευνες έχουν καταγράψει μια συνεχή αύξηση αρνητικών συναισθημάτων στο χώρο της εκπαίδευσης όπως είναι η ένταση, η απογοήτευση και το άγχος (Πολυχρόνη & Αντωνίου, 2006). Ακόμη, είναι σημαντικό να αναφερθεί πως το επάγγελμα του εκπαιδευτικού συγκαταλέγεται ανάμεσα στα πιο στρεσογόνα επαγγέλματα (Κυργιάκου, 2001) και μπορεί υποβάλλει τους εργαζόμενους σε συνθήκες έντονου στρες, με

συνέπεια να τους οδηγούν σε επαγγελματική εξουθένωση (Παππά, 2006). Ο χώρος της εκπαίδευσης είναι ένας χώρος που καθώς υπάρχει έντονη συναισθηματική εμπλοκή των μελών της, έτσι από τα ερευνητικά δεδομένα παρατηρούνται υψηλά επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης και συναισθηματικής εξάντλησης (Maslach et al., 2001).

Σύμφωνα με τον Friedman (2000), η επαγγελματική εξουθένωση στους εκπαιδευτικούς πραγματοποιείται όταν οι υψηλές προσδοκίες και τα επίπεδα δέσμευσης των νέων εκπαιδευτικών δεν βρίσκουν αντίκρισμα στην πραγματικότητα της τάξης δημιουργώντας χάσμα ανάμεσα στην αναμενόμενη επαγγελματική αποτελεσματικότητα και την παρατηρούμενη αποτελεσματικότητα της εργασίας τους. Έτσι αναπτύσσονται στους εκπαιδευτικούς αισθήματα ματαίωσης, αναποτελεσματικότητας και εξάντλησης που οδηγούν τελικά στην επαγγελματική τους εξουθένωση (Friedman, 2000).

Ο Steinhardt και οι συνεργάτες του (2011) ορίζουν την εξουθένωση των εκπαιδευτικών ως την παρατεταμένη έκθεση σε συναισθηματικούς και διαπροσωπικούς αγχογόνους παράγοντες στην εργασία, με αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί να φανερώνουν χαμηλά επίπεδα εργασιακής δέσμευσης (Steinhardt et al., 2011). Όταν ο εκπαιδευτικός βρίσκεται σε κατάσταση επαγγελματικής εξουθένωσης, αισθάνεται δυσαρέσκεια ή αποξένωση στο σχολικό περιβάλλον, ψυχολογική αστάθεια και έτσι μπορεί να μειωθεί η αποδοτικότητα του (Maslach et al., 2001). Αν ένας εκπαιδευτικός μετά από συνεχόμενες καταστάσεις έντονου στρες, φτάσει στο στάδιο της επαγγελματικής εξουθένωσης τότε μπορούν να εκδηλωθούν προοδευτικά αρνητικές επιπτώσεις στην συμπεριφορά, την σωματική και ψυχική υγεία και την θετικότητα του επηρεάζοντας αναπόφευκτα και την λειτουργικότητα και αποτελεσματικότητα του ρόλου του (Travers, 2017).

Σύμφωνα με το μοντέλο των Kyriacou και Suttcliffe (1978), οι οποίοι προσάρμοσαν την επαγγελματική εξουθένωση στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού, η ύπαρξη της επαγγελματικής εξουθένωσης εξαρτάται από τον βαθμό που ο κάθε εκπαιδευτικός αντιλαμβάνεται μια κατάσταση ως αγχογόνα και απειλητική για αυτόν και από τον τρόπο με τον οποίο μετέπειτα θα την διαχειριστεί (Πολυχρόνη & Αντωνίου, 2006).

Σύμφωνα με την Maslach (1982), η επαγγελματική εξουθένωση ορίζεται ως η σωματική και ψυχική εξάντληση που βιώνει ο εκπαιδευτικός, χάνοντας το ενδιαφέρον του για τη διδασκαλία και αναπτύσσοντας αρνητικά συναισθήματα για τον χώρο εργασίας του και τον ίδιο (Αντωνίου & Ντάλλα, 2010). Το γνωστό μοντέλο των τριών διαστάσεων των Maslach και Jackson

(1986) για την επαγγελματική εξουθένωση έχει εφαρμογή και στο χώρο της εκπαίδευσης, καθώς είναι ένας χώρος όπου υπάρχει αλληλεπίδραση των εργαζομένων με άλλους ανθρώπους και παιδιά. Οι τρεις διαστάσεις του μοντέλου προσαρμόζονται στο χώρο της εκπαίδευσης με τον εξής τρόπο:

α) Η συναισθηματική εξάντληση

Στους εκπαιδευτικούς εκδηλώνεται ως αδυναμία να προσφέρουν στους μαθητές και τους συναδέλφους τους (Maslach et al., 1996). Ακόμη η συναισθηματική εξάντληση συνδέεται αρνητικά με την υγεία και την αποδοτικότητα των εκπαιδευτικών αλλά και με τα κίνητρα τους (Hakanen et al., 2006). Τέλος, αυτή η διάσταση μπορεί να προβλέψει και την αποχώρηση των εκπαιδευτικών από το επάγγελμα τους λόγω μειωμένης ικανοποίησης (Chang, 2009· Skaalvik & Skaalvik, 2010).

β) Η αποπροσωποποίηση

Στους εκπαιδευτικούς η αποπροσωποποίηση φαίνεται με την αρνητική στάση στους μαθητές, την αντιμετώπιση ως αντικείμενα, την ευερεθιστότητα, τον κυνισμό και έλλειψη κινήτρων για την εργασία (Maslach et al., 1996).

γ) Προσωπική επίτευξη

Οι εκπαιδευτικοί με μειωμένα επίπεδα προσωπικής επίτευξης, αισθάνονται πως δεν είναι αποτελεσματικοί στην εργασία τους και έτσι μπορεί να αντιμετωπίσουν προβλήματα στη σχέση και στη διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών στην τάξη (Chang, 2009). Επίσης, λόγω της αίσθησης μειωμένης αποδοτικότητας, οι εκπαιδευτικοί οδηγούνται στο να μην καταβάλουν πολλή προσπάθεια στην εργασία τους και έτσι να μειώνονται τα κίνητρα και η αισιοδοξία τους (Hakanen et al., 2006).

Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού διαθέτει όλα τα χαρακτηριστικά που μπορεί να οδηγήσουν σε επαγγελματική εξουθένωση (Hakanen et al., 2006) καθώς μπορεί να αποτελείται από πολύ υψηλές απαιτήσεις και περιορισμένους διαθέσιμους πόρους σύμφωνα με το μοντέλο της Demerouti (2001) και των συνεργατών της που αναλύθηκε στο προηγούμενο κεφάλαιο (Demerouti et al., 2001). Το συγκεκριμένο μοντέλο “Απαιτήσεων-Πόρων” θεωρείται πως είναι ένας σημαντικός παράγοντας που μπορεί να εξηγήσει την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών ως κοινωνικό φαινόμενο μαζί με τον παράγοντα των προσωπικών

χαρακτηριστικών του εκπαιδευτικού (Schaufeli et al., 2009). Τα ερευνητικά δεδομένα δείχνουν πως τα επίπεδα του άγχους των εκπαιδευτικών είναι υψηλά και μπορούν να λειτουργήσουν προγνωστικά για την εμφάνιση υψηλών επιπέδων επαγγελματικής εξουθένωσης και ιδιαίτερα στην διάσταση της συναισθηματικής εξάντλησης (Hakanen et al., 2006). Η διεθνής βιβλιογραφία σχετικά με τη εργασιακή ευημερία των εκπαιδευτικών δείχνει πως πολλές πτυχές της εργασιακής ζωής των εκπαιδευτικών είναι συνδεδεμένες με τα κίνητρα τους, την χαμηλή εργασιακή ικανοποίηση και την επαγγελματική εξουθένωση (Hascher & Waber, 2021). Η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών συμβάλει αρνητικά στην εργασιακή τους ευημερία (Sonnentag, 2015). Όμως η έννοια της ευημερίας με την εξουθένωση δεν πρέπει να συγχέονται, καθώς αν δεν εμφανίζεται επαγγελματική εξουθένωση δεν σημαίνει πως υπάρχει εργασιακή ευημερία (Aeltermann et al., 2007). Η ύπαρξη έντονου άγχους και στρες μπορεί να οδηγήσει σε επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών παράγοντες που επηρεάζουν σημαντικά την εργασιακή τους ευημερία (Collie, 2016).

3.4. Παράγοντες επαγγελματικής εξουθένωσης στους εκπαιδευτικούς

Στο χώρο της εκπαίδευσης υπάρχει υψηλός κίνδυνος για την εμφάνιση του συνδρόμου της επαγγελματικής εξουθένωσης καθώς το επάγγελμα είναι κατεξοχήν ανθρωπιστικό, το εργασιακό περιβάλλον απαιτεί υψηλές συναισθηματικές πιέσεις και ευθύνες, οι εκπαιδευτικές πολιτικές περιορίζουν την ατομική λήψη αποφάσεων και υπάρχει μειωμένη θετική ανατροφοδότηση για το έργο των εκπαιδευτικών (Αντωνίου & Ντάλλα, 2010). Οργανωσιακοί παράγοντες που σχετίζονται με την φύση και τη δομή της εργασίας αλλά και προσωπικοί που σχετίζονται με τα ατομικά χαρακτηριστικά των εργαζομένων μπορούν να θεωρηθούν ως αίτια εμφάνισης του συνδρόμου της επαγγελματικής εξουθένωσης (Αντωνίου, 2008). Έρευνες επίσης έχουν δείξει αυξημένα επίπεδα άγχους και συμπτωμάτων κατάθλιψης και επαγγελματικής εξουθένωσης κατά τη διάρκεια της πανδημίας που εκδηλώθηκε το 2019 παγκοσμίως (Santamaria et al., 2021). Είναι σημαντικό να αναφερθεί πως παρά τους ευνοϊκούς παράγοντες που μπορεί να υπάρχουν για την εμφάνιση του συνδρόμου, δεν εμφανίζουν όλοι οι εργαζόμενοι επαγγελματική εξουθένωση. Αυτό συμβαίνει λόγω των θετικών χαρακτηριστικών της προσωπικότητας κάποιων ατόμων τα οποία μπορούν να προλαμβάνουν την εμφάνιση του συνδρόμου (Demerouti et al., 2001). Παρακάτω αναλύονται οι παράγοντες που σχετίζονται με την εμφάνιση του συνδρόμου της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών.

Παράγοντες που σχετίζονται με την εργασία

Οι έρευνες τα τελευταία χρόνια έχουν καταδείξει ως πιο σημαντικό παράγοντα εμφάνισης της επαγγελματικής εξουθένωσης τις καταστάσεις που σχετίζονται με την εργασία και τα χαρακτηριστικά της (Maslach et al., 2001). Τέτοια εργασιακά χαρακτηριστικά που έχουν συνδεθεί με την επαγγελματική εξουθένωση είναι ο μεγάλος φόρτος εργασίας, η πίεση χρόνου, οι συγκρούσεις και η ασάφεια του ρόλου του εκπαιδευτικού και η έλλειψη κοινωνικής στήριξης και υποστήριξης από τους συναδέλφους και τους διευθυντές (Maslach et al., 2001). Οι υψηλές απαιτήσεις της εργασίας επίσης έχουν συσχετιστεί με υψηλά επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης (Xanthopoulou et al, 2007· Κάμτσιος & Λώλης, 2016· Antoniou et al., 2013· Jackson et al., 2006). Το άγχος που δημιουργείται στους εκπαιδευτικούς και σχετίζεται με το ρόλο του, φαίνεται να είναι ένας προβλεπτικός παράγοντας της επαγγελματικής τους εξουθένωσης (Schaufeli et al., 2009). Έρευνες έχουν δείξει πως μεταβλητές όπως ο φόρτος εργασίας και η πίεση χρόνου, αλλά και τα επίπεδα θορύβου σχετίζονται θετικά με το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών (Kokkinos, 2007· Hakanen et al., 2006· Demerouti et al., 2001). Η εργασιακή ικανοποίηση και δέσμευση των εκπαιδευτικών σχετίζεται άμεσα με εγγενείς παράγοντες όπως η εργασία με παιδιά. Ενώ η χαμηλή ικανοποίηση και η επαγγελματική εξουθένωση έχει βρεθεί πως σχετίζονται με εξωγενείς παράγοντες όπως είναι οι χαμηλές απολαβές, ο φόρτος εργασίας και η χαμηλή κοινωνική αναγνώριση του επαγγέλματος (UNESCO IIEP, 2004).

Ακόμη, σημαντικός παράγοντας είναι το οργανωσιακό και διαχειριστικό πλαίσιο της εργασίας, καθώς πολλές φορές αυτή μπορεί να συμπεριλαμβάνεται σε έναν μεγαλύτερο οργανισμό με κανόνες, ιεραρχίες και νόμους. Έτσι, οι ηθικές αξίες του οργανισμού και οι απαιτήσεις, όπως ο σεβασμός που εισπράττει ο εργαζόμενος από την εργασία του, είναι σημαντικοί παράγοντες καθώς διαμορφώνουν την συναισθηματική σχέση που αναπτύσσει το άτομο με την εργασία του και μπορούν να επηρεάσουν την εξουθένωση τους (Maslach et al., 2001). Η μη ένδειξη σεβασμού στους εργαζόμενους και η προσβολή της αξιοπρέπειας τους μπορεί να οδηγήσει στην αποπροσωποποίηση τους καθώς ο εργαζόμενος καταπιέζει τα συναισθήματά του, δεν νιώθει ευχάριστα στην εργασία του και οδηγείται στην συναισθηματική εξάντληση (Αντωνίου, 2008). Ακόμη, η έλλειψη αυτονομίας, η μη συμμετοχή στην λήψη αποφάσεων και έλλειψη ανατροφοδότησης και αξιολόγησης της εργασίας έχουν συνδεθεί με το φαινόμενο της επαγγελματικής εξουθένωσης (Skaalvik & Skaalvik, 2009· Maslach et al., 2001). Επίσης, οι συχνές εκπαιδευτικές αλλαγές έχει βρεθεί πως συνδέονται με αρνητικά συναισθήματα στους εκπαιδευτικούς (Travers, 2017; Day & Leitch 2001). Οι ερευνητές Skaalvik και Skaalvik (2009) βρήκαν ότι οι τρεις διαστάσεις της επαγγελματικής

εξουθένωσης σχετίζονται διαφορετικά με τους περιβαλλοντικούς παράγοντες της εργασίας. Οι πιέσεις χρόνου σχετίζονται με αυξημένα επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης, ενώ οι διαστάσεις της αποπροσωποποίησης και της προσωπικής επίτευξης σχετίζονται με τις σχέσεις και τη συνεργασία των εκπαιδευτικών με τους γονείς των μαθητών (Skaalvik & Skaalvik, 2009). Τέλος, όσον αφορά την φύση της δουλειάς, παρότι το “burnout” μπορεί να εμφανιστεί σε όλα τα επαγγέλματα, υπάρχει η εντύπωση πως οι συναισθηματικές πιέσεις που βιώνουν τα άτομα που εργάζονται σε ανθρωπιστικούς τομείς και η εργασία τους περιλαμβάνει αλληλεπιδράσεις με άλλα άτομα σχετίζονται σημαντικά με την επαγγελματική τους εξουθένωση. Σύμφωνα με την Maslach και τους συνεργάτες της (2001), στο κάθε επάγγελμα υπάρχουν διαφορετικά χαρακτηριστικά που χρειάζονται να λαμβάνονται υπόψη στην κάθε περίπτωση καθώς είναι δυνατό να επηρεάζουν την εμπειρία της επαγγελματικής εξουθένωσης των εργαζομένων (Maslach et al., 2001).

Προσωπικοί παράγοντες

Το κάθε άτομο στην εργασία του εξαιτίας των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών του δημιουργεί μια προσωπική ταυτότητα, διαμορφώνοντας την σχέση του με το περιβάλλον εργασίας, την εργασιακή του νοοτροπία. Αυτά τα προσωπικά χαρακτηριστικά έχουν βρεθεί σε έρευνες πως επηρεάζουν την επαγγελματική εξουθένωση των ατόμων και σχετίζονται με α) τα δημογραφικά στοιχεία όπως είναι η ηλικία και το επίπεδο της μόρφωσης, β) χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και γ) στάσεις και συμπεριφορές σχετικά με την εργασία. (Maslach et al., 2001). Από τα δημογραφικά χαρακτηριστικά αυτό που φαίνεται πως έχει μεγαλύτερο αντίκτυπο στην επαγγελματική εξουθένωση είναι η ηλικία καθώς επίσης και η εργασιακή εμπειρία ενώ κάποιες φορές το φύλο και η εκπαίδευση (Fiorilli et al., 2017). Σχετικά με την εργασιακή εμπειρία φαίνεται πως η επαγγελματική εξουθένωση είναι περισσότερο πιθανό να εμφανιστεί στην αρχή της καριέρας των εκπαιδευτικών με προϋπηρεσία μικρότερη των 5 ετών (Maslach et al., 2001) είτε ακόμη σε εκπαιδευτικούς με προϋπηρεσία άνω των 10 ετών (Friedman, 1991). Σε έρευνες, οι νεότεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί παρουσίασαν υψηλότερα επίπεδα εξάντλησης και αποπροσωποποίησης σε σχέση με τους μεγαλύτερους ηλικιακά συναδέλφους τους. Αυτό το αποτέλεσμα ίσως συνδέεται σύμφωνα με τον Αντωνίου (2006) και τους συνεργάτες του με το γεγονός πως οι νέοι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν δυσκολία στο να ενεργοποιήσουν τις κατάλληλες στρατηγικές αντιμετώπισης απέναντι στις αγχογόνες καταστάσεις που υπάρχουν στον χώρο εργασίας (Antonioni et al., 2006). Σχετικά με τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, τα άτομα που εμφανίζουν χαμηλά επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας, δυσκολία προσαρμογής στις αλλαγές, χαμηλή αίσθηση ελέγχου στα

γεγονότα, χαμηλή αυτοεκτίμηση και έλλειψη αποτελεσματικών στρατηγικών αντιμετώπισης των στρεσογόνων καταστάσεων συσχετίστηκαν περισσότερο με την εκδήλωση επαγγελματικής εξουθένωσης. Η αποτελεσματική αντιμετώπιση και διαχείριση προβλημάτων στο χώρο εργασίας συνδέεται θετικά με την διάσταση της επαγγελματικής αποτελεσματικότητας (Maslach et al., 2001). Επίσης, έρευνες σχετικά με τις Πέντε Μεγάλες διαστάσεις της προσωπικότητας έδειξαν πως ο νευρωτισμός ως χαρακτηριστικό του ατόμου συνδέεται σημαντικά με την εμφάνιση του φαινομένου της εξουθένωσης των εκπαιδευτικών (Bianchi et al., 2021· Kokkinos, 2007). Ο νευρωτισμός περιλαμβάνει το στρες, την εχθρικήτητα, την ενσυνειδητότητα, την κατάθλιψη και την ευαλωτότητα και δημιουργεί στο άτομο συναισθηματική αστάθεια και ψυχολογική δυσφορία (Maslach et al., 2001). Συμπεριφορές που χαρακτηρίζονται από έντονο ανταγωνισμό, εχθρότητα, πειστικό τρόπο ζωής και ανάγκη σε συνεχή έλεγχο, προσδιορίζουν την συμπεριφορά ατόμων τύπου Α και έχουν συνδεθεί με την επαγγελματική εξουθένωση και συγκεκριμένα με την διάσταση της εξάντλησης (Maslach et al., 2001· Armaou & Antoniou, 2017). Ωστόσο, οι περισσότερες έρευνες υποστηρίζουν πως αυτά τα χαρακτηριστικά δεν φαίνεται να επηρεάζουν σημαντικότερα την εξουθένωση σε σχέση με τους περιστασιακούς παράγοντες που σχετίζονται με την ίδια την εργασία. Έτσι φαίνεται πως η επαγγελματική εξουθένωση πρέπει να λογίζεται περισσότερο ως ένα κοινωνικό και όχι ατομικό φαινόμενο (Maslach et al., 2001). Υπάρχουν όμως και αντίθετα ερευνητικά δεδομένα, όπως αυτά των Bianchi (2021) και συνεργατών, που τονίζουν πως ατομικοί παράγοντες και ιδιαίτερα ο νευρωτισμός ως χαρακτηριστικό προσωπικότητας καθώς και οι παράγοντες που δεν σχετίζονται με την εργασία μπορούν να προβλέψουν σε σημαντικό βαθμό την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών (Bianchi et al., 2021). Η αλληλεπίδραση των ατομικών και των οργανωτικών χαρακτηριστικών δημιουργούν κατά τον Chang (2009) τους παράγοντες “συναλλαγής” της εργασίας όπως είναι η επαγγελματική ικανοποίηση, η αυτό-αποτελεσματικότητα και η αυτο-αντίληψη των εκπαιδευτικών (Chang, 2009). Έρευνες δείχνουν πως εκπαιδευτικοί με υψηλό το αίσθημα της αυτό-αποτελεσματικότητας, επιδεικνύουν χαμηλά επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης (Skaalvik & Skaalvik, 2010). Σε κάθε περίπτωση, από την εμφάνιση της μελέτης του συνδρόμου της επαγγελματικής εξουθένωσης έως και σήμερα το φαινόμενο συνδέεται αδιαμφισβήτητα με το εργασιακό άγχος που εμφανίζεται στα ανθρωπιστικά επαγγέλματα όπου υπάρχει επικοινωνία και αλληλεπίδραση με άλλα άτομα, όπως είναι ο χώρος της εκπαίδευσης (Koustelios & Tsigilis, 2005).

3.5.Επιπτώσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης

Η επαγγελματική εξουθένωση είναι μια πολύ σοβαρή κατάσταση καθώς δεν αναφέρεται απλώς σε μια παροδική μελαγχολία ή κούραση στην εργασία και μπορεί να αποτελέσει μεγάλο κίνδυνο για την ζωή και την εργασία των ανθρώπων (Αντωνίου, 2008). Οι επιπτώσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης στους εκπαιδευτικούς σχετίζονται με την σωματική και ψυχική τους υγεία, με τις διαπροσωπικές σχέσεις αλλά και με την ίδια την εργασία τους (Maslach & Leiter, 2010). Η επαγγελματική εξουθένωση μπορεί να έχει αρνητικές επιπτώσεις στην ψυχική υγεία των εργαζομένων όπως κατάθλιψη, αίσθημα ανικανοποίησης και χαμηλή αυτοεκτίμηση. Ακόμη, έχει συσχετιστεί με απόσυρση από την εργασία, με χαμηλή αυτό-αποτελεσματικότητα, ικανοποίηση και δέσμευση στην εργασία (Maslach et.al., 2001· Κάντας, 1996). Το άτομο όταν διακατέχεται από αυτό το σύνδρομο μπορεί να είναι ευέξαπτο, να μην προσπαθεί αρκετά, να μην θέλει να συνεργάζεται και να μην έχει ποιοτικό έργο οδηγώντας έτσι στην επιδείνωση του εργασιακού κλίματος (Maslach, 2001).

Σύμφωνα με τον Unger (1980) οι επιπτώσεις επαγγελματικής εξουθένωσης στο άτομο διακρίνονται σε τρεις κατηγορίες: σωματικές, ψυχολογικές και συμπεριφορικές. Οι σωματικές επιπτώσεις αναφέρονται σε πονοκέφαλο, δυσκολία ύπνου, γαστρεντερικά προβλήματα, κόπωση, υπερένταση και διαταραχές στην διατροφή. Οι ψυχολογικές επιπτώσεις σχετίζονται με έντονο άγχος, κατάθλιψη, ματαιότητα, μειωμένη αυτοεκτίμηση. Τέλος, οι συμπεριφορικές επιπτώσεις περιλαμβάνουν αρνητικές επιπτώσεις σε διαπροσωπικές σχέσεις, έντονες ψυχολογικές αντιδράσεις, χρήση ουσιών, εργασιομανία και άλλα (Unger, 1980). Οι εκπαιδευτικοί που παρουσιάζουν υψηλά επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης δυσκολεύονται να λειτουργήσουν αποτελεσματικά στο χώρο του σχολείου, χάνουν την δημιουργικότητα τους, δεν είναι πρόθυμοι να ασχοληθούν με καινοτόμες πρακτικές και δεν έχουν ενθουσιασμό (Παππά, 2006). Οι επιπτώσεις στις διαπροσωπικές σχέσεις των εκπαιδευτικών γίνονται εμφανείς όταν δημιουργούνται συγκρούσεις με τους συναδέλφους, δυσκολίες στην προσωπική και κοινωνική ζωή του ατόμου και μείωση του ενδιαφέροντος για κοινωνικές συναναστροφές (Griffith et al., 1999). Παρατηρείται επίσης χαμηλό ηθικό και χαμηλή αυτοεκτίμηση των εκπαιδευτικών που οδηγεί σε αρνητική στάση απέναντι στους μαθητές και κυνισμό (Κυτσιακού, 2001). Σύμφωνα με την Χαραλάμπους (2012) η μη ανάληψη ευθυνών, η απάθεια, η απομόνωση από το φιλικό περιβάλλον και η μείωση της κοινωνικότητας είναι συμπτώματα των υψηλών επιπέδων της επαγγελματικής εξουθένωσης. Οι συνέπειες της εξουθένωσης στο σχολείο ως οργανισμό είναι η αύξηση του αριθμού πρόωρης

συνταξιοδότησης (Lambert et al., 2019), η μείωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου, οι συχνές απουσίες από το σχολείο (Boe et al., 2008). Δυσκολίες εμφανίζονται ακόμη στην διαχείριση της σχολικής τάξης και των μαθητών από την πλευρά του εκπαιδευτικού που βρίσκεται σε επαγγελματική εξουθένωση (Chang, 2009).

Κεφάλαιο 4.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού

4.1.Ο ρόλος του νηπιαγωγού

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού μπορεί να οριστεί, σύμφωνα με τον Ντούσκα (2007) από τις προσδοκίες και τις απαιτήσεις των κοινωνικών ομάδων (μαθητές, γονείς, σύλλογοι, πολιτεία) και φορέων που σχετίζονται έμμεσα ή άμεσα με το σχολικό πλαίσιο (Ντούσκα, 2007). Καθώς οι κοινωνικές ομάδες δεν μπορούν να μένουν στάσιμες και εξελίσσονται με την πάροδο του χρόνου, είναι αναπόφευκτη η αλλαγή και προσαρμογή του ρόλου του εκπαιδευτικού (Ντούσκα, 2007). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού σήμερα είναι διττός καθώς καλείται αφενός ως εργαζόμενος να εκτελέσει σωστά το έργο του σε γραφειοκρατικό και εργασιακό επίπεδο αλλά και αφετέρου ως παιδαγωγός να αντιμετωπίσει τις προκλήσεις στην τάξη και να συντελέσει στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών (Παπαναούμ, 2003). Καθώς η εκπαίδευση αποτελεί έναν κύριο παράγοντα διαμόρφωσης της κοινωνικής και οικονομικής ανάπτυξης των χωρών, οι εκπαιδευτικοί έχουν καθοριστικό ρόλο σε αυτό και βρίσκονται στο επίκεντρο λειτουργώντας ως φορείς της εκπαίδευσης, παιδαγωγοί, πρότυπα και διαμορφωτές χαρακτήρων και αξιών (Antonίου et al., 2013· Kyriacou, 2001). Στην σύγχρονη εποχή, οι μαθητές χρειάζεται να εκπαιδούνται σε στάσεις, αξίες και συμπεριφορές έτσι ώστε να γίνουν ενεργοί πολίτες του μέλλοντος κατακτώντας δεξιότητες που είναι απαραίτητες στην σύγχρονη εποχή (Σπυροπούλου και συν., 2007). Ο χώρος της εκπαίδευσης επηρεάζεται από τις κοινωνικοοικονομικές και πολιτισμικές συνθήκες που μεταβάλλονται και δημιουργούν νέα δεδομένα. Έτσι, το σύγχρονο σχολείο και ο εκπαιδευτικός σήμερα δεν στοχεύουν απλά στην μετάδοση της γνώσης αλλά στην παροχή εφοδίων στους μαθητές που θα τους βοηθήσουν έτσι ώστε να επιτευχθεί η κοινωνική και ατομική τους ευημερία (Παπαναούμ, 2003). Προς αυτή την κατεύθυνση ο ρόλος των εκπαιδευτικών κρίνεται καταλυτικός (Παπαναούμ, 2003). Στο

σύγχρονο σχολείο, ο εκπαιδευτικός είναι σύμβουλος, υποστηρικτή, συντονιστή σε ότι αφορά τη διαχείριση, τη συνεργασία και την βοήθεια για σωστή ένταξη των μαθητών στην κοινωνία (Ντούσκας, 2007).

Ο εκπαιδευτικός προσχολικής αγωγής καλείται καθημερινά να αναλάβει και να διαχειρίζεται πολλούς ρόλους που σχετίζονται με τους μαθητές, την εργασία και την διδακτική μέθοδο και εργαλεία που εφαρμόζει στην τάξη του. Συχνά, ο εκπαιδευτικός χαρακτηρίζεται από ρόλους όπως εμψυχωτής, παιδαγωγός, φύλακας και ψυχολόγος της τάξης (Ντούσκας, 2007). Στα παραπάνω προστίθεται και ο ρόλος του δημοσίου υπαλλήλου στον εκπαιδευτικό ο οποίος διορίζεται στο δημόσιο έτσι ώστε να ασκήσει το επάγγελμα του (Ντούσκας, 2007). Ακόμη, ο εκπαιδευτικός καλείται να εφαρμόσει αποτελεσματικά και ρόλους σχετικούς με την οργάνωση της δουλειάς του. Χρειάζεται να προγραμματίζει το μάθημα του, τις μεθόδους και τα εργαλεία που χρησιμοποιεί λαμβάνοντας υπόψη κάθε φορά τις ιδιαίτερες ανάγκες και ικανότητες των μαθητών της τάξης. Για να το επιτύχει αυτό, χρειάζεται να έχει τις σχετικές γνώσεις και δεξιότητες καθώς επίσης και να επιμορφώνεται συνεχώς έτσι ώστε να συμβαδίζει με τις σύγχρονες εξελίξεις της κοινωνίας και της εκπαιδευτικής πολιτικής. Καθώς ο εκπαιδευτικός αποτελεί πρότυπο για τα παιδιά της τάξης του, χρειάζεται να είναι υποστηρικτικός και να είναι σε θέση να τους μεταδώσει τις σωστές αξίες και τρόπους συμπεριφοράς (European Commission, 2012). Ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να διακρίνεται από ευελιξία, δημιουργικότητα, αίσθηση του χιούμορ, ικανότητα συνεργασίας και ευγένεια (Ντούσκας, 2007). Ένας ρόλος πολυδιάστατος καθώς απαρτίζεται από πολλούς και διαφορετικούς ρόλους ταυτόχρονα, και ιδιαίτερα σημαντικός. Παρόλο που ο ρόλος του εκπαιδευτικού και ιδιαίτερα της προσχολικής αγωγής είναι πολύ σημαντικός καθώς συμβάλει στην ανάπτυξη των παιδιών σε ένα πολύ κρίσιμο ηλικιακό στάδιο, οι νηπιαγωγοί βρίσκονται αντιμέτωποι συχνά με την χαμηλή κοινωνική αναγνώριση του επαγγέλματος τους (Dan & Simon, 2020). Οι νηπιαγωγοί συνήθως επιλέγουν να υπηρετήσουν αυτό το επάγγελμα όχι για οικονομικούς και επαγγελματικούς λόγους αλλά περισσότερο για ιδεαλιστικούς καθώς στόχος τους είναι η εκπαίδευση των παιδιών. Σημαντικότερο παράγοντα επιλογής αποτελεί η αγάπη και η φροντίδα για τα παιδιά, η θέληση για μάθηση και διδασκαλία. Έρευνες στον κλάδο της προσχολικής εκπαίδευσης αποδεικνύουν πως ο ιδεαλιστικός παράγοντας και η κοινωνική προσφορά της εργασίας τους είναι βασικό κριτήριο για την επιλογή αλλά και την παραμονή των νηπιαγωγών σε αυτόν τον εργασιακό κλάδο (Dan & Simon, 2020). Το εργασιακό περιβάλλον του νηπιαγωγείου είναι μοναδικό και ιδιαίτερο σύμφωνα με τον Goldstein (2017) και διαφέρει από τις υπόλοιπες βαθμίδες παρόλο που έχει να αντιμετωπίσει πολλές από τις ίδιες προκλήσεις. Το νηπιαγωγείο αποτελεί το πρώτο στάδιο της υποχρεωτικής εκπαίδευσης,

και τα παιδιά σε αυτή τη μικρή ηλικία έρχονται αντιμέτωπα για πρώτη φορά με την έννοια της τάξης και το πρόγραμμα του σχολείου. Έτσι οι νηπιαγωγοί έχουν να διαχειριστούν αυτή την ιδιαίτερη κατάσταση και πολλές φορές να έρθουν αντιμέτωποι με προβλήματα προσαρμογής των παιδιών (Rimm-Kaufman et al., 2003). Οι νηπιαγωγοί καλούνται να προσαρμόσουν και να διαφοροποιήσουν τη διδασκαλία τους έτσι ώστε να συνεργαστούν αποτελεσματικά με τους μαθητές οι οποίοι ανήκουν σε ένα ευρύ αναπτυξιακό φάσμα (Lambert et al., 2019).

Από τα παραπάνω διαφαίνεται πως ο εκπαιδευτικός έχει να διατελέσει ένα έργο σύνθετο που να ανταποκρίνεται στις νέες ανάγκες του 21ου αιώνα και συνεχώς να προσαρμόζεται στις εκπαιδευτικές αλλαγές. Αυτό το γεγονός, σε συνδυασμό με την τρέχουσα κατάσταση του εκπαιδευτικού συστήματος και την πίεση του χρόνου είναι πολύ πιθανό να δημιουργούν άγχος και στρες στους εκπαιδευτικούς

4.2. Η εκπαίδευση τον 21ο αιώνα

Τον 21ο αιώνα ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να έχει τις ικανότητες εκείνες που θα του επιτρέψουν να προσαρμόζεται στις νέες συνθήκες καθώς αυτές μεταβάλλονται, αναπτύσσοντας παράλληλα την κατανόηση αυτού του δυναμικού πλαισίου και οικοδομώντας νέες γνώσεις σε συνεργασία με τους συναδέλφους του, και να αποκτήσει κριτική σκέψη και αντιμετώπιση στην εκπαιδευτική του πράξη (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου, 2015). Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται συνεχώς να αναπτύσσουν τις παιδαγωγικές γνώσεις και τις δεξιότητες τους με την ενεργό συμμετοχή τους στην μάθηση και την ενημέρωση πάνω στην σύγχρονη εκπαιδευτική βιβλιογραφία έτσι ώστε να βοηθήσουν τους μαθητές τους προς την επίτευξη των στόχων τους. Σημαντικό ακόμη, είναι να δημιουργούν συνεργατικό κλίμα στο περιβάλλον εργασίας τους και να συνεργάζονται αποτελεσματικά με ομάδες και φορείς σε τοπικό αλλά και παγκόσμιο επίπεδο (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου, 2015).

Πλέον στη σύγχρονη εκπαίδευση του 21 αιώνα, οι εκπαιδευτικές καινοτομίες και η υιοθέτηση τους από τα σχολεία βρίσκονται στο επίκεντρο των στρατηγικών της εκπαιδευτικής πολιτικής της Ευρωπαϊκής Ένωσης με σκοπό την ανάπτυξη της εκπαίδευσης και της οικονομίας (European Commission, 2019). Έτσι τα τελευταία χρόνια παρατηρούνται πολλά καινοτόμα προγράμματα στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση και ειδικότερα στα νηπιαγωγεία. Κάποια προγράμματα χαρακτηρίζονται ως διεπιστημονικά και περιλαμβάνουν σχολικές

δραστηριότητες όπως για παράδειγμα προγράμματα αγωγής υγείας, περιβαλλοντικής και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ρομποτικής κ.α. Μια άλλη κατηγορία προγραμμάτων που διεξάγεται στα ελληνικά νηπιαγωγεία είναι τα ευρωπαϊκά προγράμματα που σκοπό έχουν την συνεργασία μεταξύ των ευρωπαϊκών χωρών και την πολιτιστική ανταλλαγή. Τέτοια προγράμματα είναι τα: Erasmus+, E-Twinning, Teachers 4 Europe, Comenius (Ρέπουλη, 2008). Δραστηριότητες ρομποτικής και S.T.E.A.M. (φυσική, τεχνολογία, μηχανική, τέχνη και μαθητικά) εντάσσονται ουσιαστικά για πρώτη φορά στο πρόγραμμα των εκπαιδευτικών με την μορφή των εργαστηρίων δεξιοτήτων σύμφωνα με υπουργική απόφαση (Φ.7/79511/ΓΔ4/2020). Οι νηπιαγωγοί λοιπόν έχουν να αντιμετωπίσουν νέα δεδομένα και συνθήκες που αφενός κρίνονται σημαντικά για την ανάπτυξη πολλών πτυχών των παιδιών (Soroko et al., 2020), αφετέρου όμως είναι αναγκαία η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πάνω στα ζητήματα αυτά. Ο μεγάλος φόρτος εργασίας των εκπαιδευτικών, οι κακές σχέσεις με τους συναδέλφους και τους γονείς, ο φόβος για το άγνωστο, η έλλειψη επιμόρφωσης καθώς και ο μεγάλος όγκος γραφειοκρατίας λειτουργούν αρνητικά στην διεκπεραίωση αυτών των καινοτομιών στην σχολική τάξη από τους εκπαιδευτικούς (Θεοδωρόπουλος, 2020). Σύμφωνα με μελέτες, οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν με θετικό τρόπο την επιμόρφωση τους, θεωρώντας την πολύ σημαντική για την ζωή αλλά και την εργασία τους (Παπαναούμ, 2003).

Τα τελευταία χρόνια έχουν παρουσιαστεί πολλές και συχνές αλλαγές στην εκπαιδευτική πολιτική της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στη χώρα μας. Τον Ιούλιο του 2021 εισήχθησαν τα “Εργαστήρια Δεξιοτήτων” στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και ειδικότερα στο εβδομαδιαίο αναλυτικό πρόγραμμα των νηπιαγωγείων με απόφαση του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων (ΦΕΚ 3791/Β/13-8-2021). Τα εργαστήρια αυτά αφορούν δεξιότητες του 21ου αιώνα χωρισμένα σε 4 θεματικούς άξονες, αποφασίζονται από τις υπεύθυνες νηπιαγωγούς κατά την αρχή της σχολικής χρονιάς σύμφωνα με τις οδηγίες του Υπουργείου, είναι υποχρεωτικά και συμπεριλαμβάνουν την αξιολόγηση τους και την καταγραφή των επιτευγμάτων των μαθητών μέσα από ένα ατομικό φάκελο (portfolio). Για τους νηπιαγωγούς οργανώθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής πολιτικής η επιμόρφωση με τίτλο «Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στις δεξιότητες μέσω εργαστηρίων» και είχε υποχρεωτικό χαρακτήρα (ΙΕΠ, 2021). Παράλληλα, το 2021, αποφασίστηκε και η εισαγωγή στο καθημερινό πρόγραμμα των νηπιαγωγείων της χώρας η εκμάθηση της Αγγλικής γλώσσας. Το 2020 είχε αποφασιστεί η πιλοτική εφαρμογή δραστηριοτήτων στην αγγλική γλώσσα από τους νηπιαγωγούς και ένα χρόνο αργότερα έγινε υποχρεωτική με την υπουργική απόφαση με αριθμό Φ.7/76108/ΓΔ4/2020 (ΦΕΚ 2418/Β/18-6-2020). Για την διδασκαλία της ξένης γλώσσας

προβλέπεται η παρουσία εκπαιδευτικού ΠΕ06 (αγγλικής γλώσσας), ο οποίος όμως θα συνεργάζεται με την νηπιαγωγού του τμήματος για τις ανάγκες του μαθήματος (Υ.Α. Φ.80378/ΓΔ4/2021). Για αυτό το λόγο, αποφασίστηκε η υποχρεωτική επιμόρφωση των νηπιαγωγών πάνω στην εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας στο νηπιαγωγείο, η οποία έλαβε μέρος κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς (Υ.Α. Φ.80378/ΓΔ4/2021). Για την σχολική χρονιά 2022-2023 αποφασίστηκε η λειτουργία νέου αναβαθμισμένου προγράμματος ολοήμερου με διερεύνηση των διδακτικών ωρών κατά 2 ώρες (Υ.Α. 106006/Δ1). Οι συχνές αλλαγές εκπαιδευτικής πολιτικής απαιτούν από τους εκπαιδευτικούς επιμόρφωση, αναθεώρηση του αντικειμένου της διδασκαλίας τους και εκσυγχρονισμός των μεθόδων τους μπορεί να προκαλέσουν αισθήματα απογοήτευσης, αποδυνάμωσης και αποτυχίας στους εκπαιδευτικούς αποτελώντας έτσι μια πολύ σημαντική πηγή άγχους (Travers, 2017· Day & Leitch, 2001).

Ο σύγχρονος εκπαιδευτικός προσχολικής αγωγής λοιπόν, χρειάζεται να διακατέχεται από ένα σύνολο γνώσεων, δεξιοτήτων, αξιών έτσι ώστε να ανταπεξέλθει αποτελεσματικά στο έργο του. Βέβαια η αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό και από το πλαίσιο και το εκπαιδευτικό σύστημα που τον περιβάλλουν. Αν εκεί δεν υπάρχουν καλές συνθήκες τότε το έργο του εκπαιδευτικού μπορεί να υπονομεύεται (European Commission, 2012). Η έλλειψη πόρων, οικονομικών και υλικοτεχνικού εξοπλισμού, στα σχολεία καθώς και η έλλειψη αξιολόγησης των προγραμμάτων αποτελούν συχνά εμπόδια στο έργο αυτό των εκπαιδευτικών (Σπυροπούλου και συν., 2007). Ο εκπαιδευτικός σήμερα χρειάζεται να έχει γενικές και παιδαγωγικές γνώσεις, να ενημερώνεται συνεχώς για τις αλλαγές του αναλυτικού προγράμματος και την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών, να γνωρίζει τρόπους διαχείρισης και συμπερίληψης της διαφορετικότητας των παιδιών, να γνωρίζει τις θεωρίες της ψυχολογικής ανάπτυξης των παιδιών αλλά και τις σύγχρονες μεθόδους αξιολόγησης. Επίσης χρειάζεται να έχει δεξιότητες στην διαχείριση της σχολικής τάξης, του παιδαγωγικού υλικού, να μπορεί να προσαρμόζει εύκολα τη μαθησιακή διδασκαλία και να μπορεί να συνεργαστεί αποτελεσματικά με συναδέλφους και γονείς (European Commission, 2012). Τέλος, ο εκπαιδευτικός σήμερα καλείται να αντιμετωπίσει και κάποια προβλήματα όπως είναι ο χαμηλός και ανεπαρκής μισθός, η χαμηλή εκτίμηση ή και απαξίωση του ρόλου του από την κοινωνία και οι πολύπλευρες ανάγκες των μαθητών συγκριτικά με την έλλειψη υποστήριξης από τους γονείς (Γιαννακίδου, 2014).

4.3. Ο θεσμός του αναπληρωτή νηπιαγωγού

Ορισμός

Αναπληρωτές εκπαιδευτικοί ονομάζονται αυτοί που καλούνται να εργαστούν στα δημόσια σχολεία της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της χώρας καλύπτοντας τις τυχόν ανάγκες και ελλείψεις που μπορεί να προκύψουν στις σχολικές μονάδες. Αντικαθιστούν δηλαδή τον μόνιμο εκπαιδευτικό για όσο διάστημα αυτό κρίνεται αναγκαίο (Ευρωπαϊκή Επιτροπή 2009/2010). Στο εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας οι εκπαιδευτικοί διακρίνονται σε τακτικό προσωπικό ή αλλιώς μόνιμοι εκπαιδευτικοί και στους προσωρινούς αναπληρωτές εκπαιδευτικούς. Στη διεθνή βιβλιογραφία βρίσκεται με όρους όπως “supply teachers”, “relief teachers” και “substitute teachers”. Οι προσωρινοί αναπληρωτές σύμφωνα με το άρθρο 17 του νόμου 1566/85 όπως ισχύει μετά από τροποποίηση, προσλαμβάνονται με σύμβαση ιδιωτικού δικαίου. Η σύμβαση τους είναι ορισμένου χρόνου και ξεκινάει από την ημέρα της πρόσληψης τους, η οποία μπορεί να ποικίλει χρονικά ανάλογα τις ανάγκες, μέχρι και το τέλος της ακαδημαϊκής χρονιάς που γίνεται συνήθως τον μήνα Ιούνιο (Π.Δ. 164/2004). Έτσι, τους υπόλοιπους μήνες ο αναπληρωτής εκπαιδευτικός είναι άνεργος (Υ.Α. 104627/ΓΔ5/2020).

Σύντομη ιστορική αναδρομή

Ο θεσμός των αναπληρωτών εκπαιδευτικών υπάρχει στην Ελλάδα από τον 20ο αιώνα, όμως οι θέσεις αυτών φαίνεται πως ήταν αρκετά περιορισμένες σε αριθμό σημειώνοντας μόλις 2,97% του συνόλου των εκπαιδευτικών τη σχολική χρονιά 1954-1955 (Ανδρέου & Κουτούζης, 2002). Το νομοθετικό πλαίσιο γύρω από τον θεσμό του αναπληρωτή έχει τροποποιηθεί αρκετά τα τελευταία χρόνια και παρακάτω θα παρουσιαστεί συνοπτικά μια ιστορική αναδρομή στις πιο σημαντικές διατάξεις. Πρώτος σταθμός ήταν ο νόμος ν. 1566/1985 όπου καθιερώθηκε η επετηρίδα και ο θεσμός των ωρομίσθιων εκπαιδευτικών. Με τον νόμο ν. 2525/1997, καταργήθηκε η επετηρίδα εγγεγραμμένων νηπιαγωγών και καθιερώθηκε ο Α.Σ.Ε.Π. με τις διαδικασίες γραπτών διαγωνισμών για τους αναπληρωτές και οι προσλήψεις γίνονται αποκλειστικά από τα αποτελέσματα του διαγωνισμού. Τα επόμενα χρόνια καθώς αυξήθηκαν και οι ανάγκες για προσλήψεις των αναπληρωτών νηπιαγωγών υπήρχαν αρκετές τροποποιήσεις με αξιοσημείωτη αυτή με τον νόμο ν.3255/2004 όπου το 60% των εκπαιδευτικών θα προσλαμβάνονται από τους επιτυχόντες των διαγωνισμών και το 40% από τους ετήσιους πίνακες αναπληρωτών που θα συντάσσονταν (ΦΕΚ 138/22-7-2004). Από το 2008 και έπειτα δεν έχει ξαναγίνει γραπτός διαγωνισμός στον Α.Σ.Ε.Π. Μέχρι τότε όμως η απορρόφηση των αποφοίτων των παιδαγωγικών σχολών ήταν τεράστια και η λέξη “ανεργία”

δεν εμφανιζόταν καθόλου στον κλάδο. Το έτος 2019 με τον νόμο 4589/2019 παρουσιάστηκε το “προσοντολόγιο” όπου όλοι οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης κλήθηκαν να κάνουν αίτηση στην προκήρυξη “1ΓΕ/2019” του ΑΣΕΠ και έπειτα βάση τα προσόντα τους, τοποθετήθηκαν σε έναν αξιολογικό πίνακα κατάταξης (ΦΕΚ Γ’1588/2021, και Γ’ 1653/2021, 1694 Γ’/2021). Αυτός ο πίνακας έχει διάρκεια τρία σχολικά έτη και οι προσλήψεις των αναπληρωτών νηπιαγωγών γίνονται κάθε σχολικό έτος όπως και φέτος από τον συγκεκριμένο πίνακα ο οποίος είναι κλειδωμένος και δεν επιτρέπονται οι προσθήκες προσόντων. Επίσης, μια άλλη αλλαγή που έχει πραγματοποιηθεί τα τελευταία χρόνια σύμφωνα με την υπουργική απόφαση 112158/Ε2/08-07-2016 είναι πως πλέον οι αιτήσεις γίνονται αποκλειστικά ηλεκτρονικά μέσω της ειδικά διαμορφωμένη διαδικτυακή πύλη Ολοκληρωμένου Πληροφοριακού Συστήματος Διαχείρισης Προσωπικού Α/βαθμιας και Β/βαθμιας Εκπαίδευσης (Ο.Π.Σ.Υ.Δ.) του Υ.ΠΑΙ.Θ (ΦΕΚ 2133/τ.Β/11-07-2016). Σημαντικό να σημειωθεί πως για τη σχολική χρονιά 2022-2023 προσλήφθηκαν στην Α’ φάση ως αναπληρωτές 31.846 εκπαιδευτικοί, εκ των οποίων οι 18.263 ανήκουν στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, ενώ την προηγούμενη χρονιά 2021-2022 στην Α’ φάση είχαν σημειωθεί 25.028 εκπαιδευτικοί και αντίστοιχα 14.823 στην Α/βαθμια (<https://www.minedu.gov.gr/anaplirotos>).

Συνθήκες

Κάθε χρόνο προσλαμβάνονται χιλιάδες αναπληρωτές εκπαιδευτικοί έτσι ώστε να καλύψουν τα κενά που υπάρχουν σε όλες τις περιοχές της Ελλάδας. Επιπλέον χρειάζεται να αναφερθεί πως η μόνιμη κατοικία του εκπαιδευτικού δεν λαμβάνεται υπόψη κατά τη διαδικασία της πρόσληψης και είναι στην ευχέρεια του εκπαιδευτικού να δηλώσει όποιες περιοχές της Ελλάδας επιθυμεί για να τοποθετηθεί. Ένα πρόβλημα που αναδύεται από αυτό είναι πως από την ημερομηνία της αναγγελίας πρόσληψης μέχρι την ανάληψη των καθηκόντων μεσολαβεί πολύ σύντομο χρονικό διάστημα λίγων ημερών. Για παράδειγμα φέτος ανακοινώθηκαν τα ονόματα των εκπαιδευτικών καθώς και ο νομός τοποθέτησης στις 26/8/22, η επιλογή της σχολικής μονάδας έγινε 2/9/22 και στις 5/9/22 οι εκπαιδευτικοί καλούνταν να αναλάβουν υπηρεσία (<https://www.minedu.gov.gr/anaplirotos>). Αυτό μπορεί να αποτελέσει δυσκολία και παράγοντα άγχους για τους αναπληρωτές καθώς μπορεί να κληθούν να μεταβούν σε ένα νέο μέρος ή σε μια απομακρυσμένη, νησιωτική περιοχή που ακόμα και η συγκοινωνιακή σύνδεση να είναι δύσκολη. Για αυτούς τους λόγους, κατά τη διάρκεια του έτους, οι αναπληρωτές αντιμετωπίζουν προβλήματα στην επικοινωνία με τις οικογένειες τους και το ευρύτερο κοινωνικό τους περιβάλλον και παρατηρείται έντονα άγχος και φόβος για περιπτώσεις που θα χρειαστούν κάποια βοήθεια όπως μια ασθένεια. Επίσης μέσα σε αυτό το μικρό χρονικό

διάστημα καλούνται να βρουν κατοικία και να εγκατασταθούν, προκαλώντας δυσκολία στον προγραμματισμό της ζωής των αναπληρωτών. Έτσι οι αναπληρωτές βρίσκονται αντιμέτωποι με ανασφάλεια, αβεβαιότητα και εργασιακή και κοινωνική αστάθεια (Bubb & Early, 2004). Ακόμη, αν μια οικογένεια αποτελείται από δύο αναπληρωτές και αυτοί χρειαστεί να μετακομίσουν σε διαφορετικά μέρη της Ελλάδας τότε τα προβλήματα είναι πολύ μεγαλύτερα και τα οικονομικά έξοδα μεγαλώνουν. Όσον αφορά τα επαγγελματικό πλαίσιο των αναπληρωτών και τα εργασιακά δικαιώματα φαίνεται πως υπάρχουν αρκετές διαφορές με στους μόνιμους εκπαιδευτικούς. Οι πιο σημαντικές διαφορές παρατηρούνται στα μισθολογικά κλιμάκια, τις άδειες (μητρότητας, εκπαιδευτικές, αναρρωτικές) και το ασφαλιστικό σύστημα (Ανδρέου & Κουτούζης, 2002). Αυτό που παρατηρείται με τα παραπάνω δεδομένα είναι πως τα τελευταία χρόνια οι αναπληρωτές δεν προσλαμβάνονται μόνο για να καλύψουν κάποια λίγα κενά που πιθανόν να προκύψουν στις σχολικές μονάδες, αλλά οι θέσεις τους είναι καιρίες και σταθερές καλύπτοντας μεγάλο ποσοστό μόνιμων οργανικών θέσεων (Ανδρέου & Κουτούζης, 2002). Παρά τις θεσμικές διαφορές των αναπληρωτών νηπιαγωγών σε σχέση με τους μόνιμους, η εργασία τους είναι ακριβώς η ίδια. Έχουν δηλαδή τις ίδιες υποχρεώσεις και τα ίδια καθήκοντα στον εργασιακό τους χώρο (Ανδρέου & Κουτούζης, 2002).

Το φαινόμενο των αναπληρωτών νηπιαγωγών στην Ελλάδα είναι πολύ συχνό καθώς οι διορισμοί μόνιμων εκπαιδευτικών έχουν σταματήσει ή γίνονται ελάχιστοι τα τελευταία χρόνια με αποτέλεσμα και πολλοί εκπαιδευτικοί να αφήνουν το επάγγελμα τους καθώς δεν μπορούν να εργαστούν σε αυτό. Σημαντικό ρόλο στην εδραίωση αυτού του θεσμού έχει παίξει και η οικονομική κρίση της χώρας η οποία συνέβαλε στην μείωση των θέσεων κυρίως στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και την μείωση του μισθού (European Commission, 2012). Ο θεσμός της αναπλήρωσης φάνηκε πως είναι η κύρια πηγή άγχους στους εκπαιδευτικούς (Γιάννου, 2016). Ακόμη οι συνθήκες εργασίας και η εργασιακή ανασφάλεια είναι καταλυτικοί παράγοντες για την επαγγελματική εξουθένωση των αναπληρωτών εκπαιδευτικών (Λουκουπούλου, 2015· Γιάννου, 2016). Αποτελέσματα ερευνών έχουν δείξει πως οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα εργασιακής ευημερίας σε σχέση με τους μόνιμους εκπαιδευτικούς (Konu et al., 2010).

Κεφάλαιο 5. **Σχετικές Έρευνες**

Στην Ελλάδα το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών δεν έχει μελετηθεί ακόμη επαρκώς (Galanakis et al., 2020a). Το ίδιο συμβαίνει και με τις έρευνες και τα άρθρα για την εργασιακή ευημερία που είναι ελάχιστα και μέσα από την βιβλιογραφική ανασκόπηση που πραγματοποιήθηκε παρατηρήθηκαν κυρίως έρευνες σε μεταπτυχιακό επίπεδο που διενεργήθηκαν τα τελευταία χρόνια. Οι περισσότερες από τις έρευνες που ασχολούνται με την ευημερία των εκπαιδευτικών εξετάζουν μόνο κάποια μέρη αυτής, όπως είναι η επαγγελματική ικανοποίηση και η εργασιακή δέσμευση. Επίσης μεγάλος αριθμός ερευνών εστιάζει στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση και όχι στην πρωτοβάθμια, με ακόμα μικρότερο ενδιαφέρον να παρατηρείται για την προσχολική εκπαίδευση. Για την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών τα δεδομένα είναι περισσότερα κυρίως σε συνδυασμό με το άγχος του επαγγέλματος. Τα ελάχιστα ερευνητικά δεδομένα δείχνουν πως οι Έλληνες εκπαιδευτικοί κυρίως αντιμετωπίζουν προβλήματα με την έλλειψη πόρων σε συνδυασμό με τον μεγάλο φόρτο εργασίας και τις πιέσεις χρόνου. Σε έρευνα στην Ελλάδα βρέθηκε πως οι εκπαιδευτικοί βιώνουν θετικά συναισθήματα στην δουλειά τους λόγω της προσωπικής τους αποτελεσματικότητας, που τους βοηθάει να αντιμετωπίσουν τη θλίψη και την έλλειψη ευχαρίστησης που δημιουργούνται από άλλες πτυχές της εργασίας τους (Papastylianou et al., 2009). Ακόμη, οι επιπτώσεις από το άγχος των εκπαιδευτικών κυρίως εντοπίζονται στις διαπροσωπικές σχέσεις, την εργασιακή δέσμευση και αφοσίωση του εκπαιδευτικού, στην μείωση της αποτελεσματικότητας του καθώς και σε σωματικά προβλήματα υγείας (Galanakis et al., 2020b). Έρευνες έχουν δείξει πως οι υγιείς και δυνατές σχέσεις με τους συναδέλφους και οι καλές σχέσεις με τους μαθητές είναι χαρακτηριστικά συνδεδεμένα με χαμηλά επίπεδα εργασιακού άγχους, χαμηλή επαγγελματική εξουθένωση και υψηλά επίπεδα εργασιακής ευημερίας (Collie et al., 2016). Παρακάτω παρουσιάζονται κάποια ευρήματα από έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί κυρίως την τελευταία δεκαετία και αφορούν την εργασιακή ευημερία, την επαγγελματική εξουθένωση και το άγχος των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Οι Κάμτσιος και Λώλης (2016) πραγματοποίησαν έρευνα με σκοπό να διαμορφώσουν τα προφίλ της επαγγελματικής εξουθένωσης των Ελλήνων εκπαιδευτικών και την σχέση τους με τους αγχογόνους παράγοντες και τις στρατηγικές αντιμετώπισης τους. Δείγμα της έρευνας ήταν 1447 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, εκ των οποίων 124 ήταν νηπιαγωγοί. Τα αποτελέσματα της έρευνας ανέδειξαν τρεις ομάδες εκπαιδευτικών που

διαχωρίστηκαν σύμφωνα με τα επίπεδα εξουθένωση, τους παράγοντες άγχους και τις στρατηγικές αντιμετώπισης. Η πρώτη ομάδα περιελάμβανε 273 εκπαιδευτικούς με υψηλά επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης και χαμηλή ποιότητα στρατηγικών αντιμετώπισης του άγχους. Οι παράγοντες άγχους που σχετίζονται με προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς των μαθητών ήταν σε πολύ υψηλά επίπεδα σε αυτή την ομάδα. Η δεύτερη ομάδα περιελάμβανε 642 εκπαιδευτικούς με μεσαία επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης και εμφάνισε υψηλότερα επίπεδα προσωπικής επίτευξης σε σχέση με την προηγούμενη ομάδα και χαμηλότερα επίπεδα αποπροσωποποίησης και εξάντλησης. Οι παράγοντες που προκαλούν εργασιακό άγχος σε αυτή την ομάδα σχετίζονται με τον φόρτο εργασίας, την πίεση του χρόνου, την χαμηλή αναγνώριση του επαγγέλματος και διοικητικά θέματα που αφορούν το περιβάλλον εργασίας. Η τρίτη ομάδα περιελάμβανε 532 εκπαιδευτικούς με χαμηλά επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης και υψηλή αποτελεσματικότητα. Όλοι οι παράγοντες του άγχους βρέθηκαν σε χαμηλά επίπεδα καθώς οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να υιοθετούν αποτελεσματικές στρατηγικές αντιμετώπισης των στρεσογόνων παραγόντων (Κάμτσιος & Λώλης, 2016).

Πρόσφατη έρευνα των Galanakis και των συνεργατών του (2020) πραγματοποιήθηκε στην Ελλάδα με στόχο την διερεύνηση του ρόλου της ηλικίας και της εργασιακής εμπειρίας σχετικά με τους παράγοντες που προκαλούν εργασιακό άγχος στους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και την σχέση τους με την επαγγελματική τους εξουθένωση. Το δείγμα αποτελούνταν από 141 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, άντρες και γυναίκες με την πλειοψηφία να απαρτίζουν εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε δημόσια δημοτικά σχολεία. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι δεν παρατηρούνται σημαντικές διαφορές στα επίπεδα του άγχους και των τριών διαστάσεων της επαγγελματικής εξουθένωσης συγκριτικά με το φύλο και την προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών. Παρατηρήθηκε όμως σημαντική συσχέτιση των επιπέδων του εργασιακού άγχους με τα επίπεδα της επαγγελματικής εξουθένωσης (Galanakis et al., 2020a). Ταυτόχρονα το σχολικό έτος 2019-2020 διενεργήθηκε ακόμα μια έρευνα από τον ίδιο και διαφορετικούς συνεργάτες, με σκοπό την διερεύνηση των παραγόντων που επηρεάζουν την εξουθένωση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, όπου έδειξε πως οι εκπαιδευτικοί (120 σύνολο) με εργασιακή εμπειρία 6-10 έτη και ηλικία 30-40 χρονών, είχαν υψηλότερα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης και ειδικότερα υψηλά στη διάσταση της αποπροσωποποίησης (Galanakis et al., 2020b).

Η Νίκα (2021) στο πλαίσιο των μεταπτυχιακών σπουδών της, πραγματοποίησε ποιοτική έρευνα σε δείγμα 10 γυναικών νηπιαγωγών, μονίμων και αναπληρωτών, κυρίως στην πόλη

της Θεσσαλονίκης με σκοπό την διερεύνηση των απόψεων τους σχετικά με το εργασιακό άγχος, την επαγγελματική εξουθένωση και την επαγγελματική τους ευημερία. Η έρευνα αυτή είναι η μοναδική που βρέθηκε να συνδυάζει αυτές τις τρεις μεταβλητές στην ελληνική βιβλιογραφία. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν πως οι νηπιαγωγοί βιώνουν υψηλά επίπεδα άγχους τα οποία σχετίζονται κυρίως με: τις αλλαγές που επιφέρουν οι συχνές εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, το ρόλο τους που περιέχει πολλές απαιτήσεις και αρμοδιότητες, τις οικονομικές απολαβές οι οποίες είναι χαμηλές, τις υλικοτεχνικές υποδομές και τις πολυπληθείς τάξεις. Η διδασκαλία παιδιών με δυσκολίες στην συμπεριφορά καθώς και η πειθαρχία τους προκαλεί άγχος και εξουθένωση στους νηπιαγωγούς. Ιδιαίτερα για τις νηπιαγωγούς που είναι και προϊστάμενες στο σχολείο που εργάζονται φάνηκε πως ο πιο στρεσογόνος παράγοντας για αυτές είναι ο μεγάλος φόρτος εργασίας, η παράλληλη άσκηση διοικητικού και εκπαιδευτικού έργου καθώς και η πίεση χρόνου που βιώνουν λόγω του διπλού τους ρόλου. Συγκεκριμένα για τις αναπληρώτριες νηπιαγωγούς, η εργασιακή ανασφάλεια και κινητικότητα ορίστηκε ως ο πιο στρεσογόνος παράγοντας για αυτές. Οι νηπιαγωγοί δήλωσαν πως όλοι οι παραπάνω παράγοντες που προκαλούν άγχος στην καθημερινότητα τους, αποτελούν ταυτόχρονα και σημαντικά εμπόδια για την εργασιακή τους ευημερία. Ακόμη οι νηπιαγωγοί αναφέρουν ως εμπόδια της ευημερίας τους την έλλειψη προοπτικών καριέρας, την έλλειψη γνώσεων για την διαχείριση των παιδιών και την ύπαρξη του θεσμού των αναπληρωτών. Τέλος, βρέθηκε πως οι σχέσεις με τις συναδέλφους και τις προϊστάμενες δεν αποτελεί σημαντικό παράγοντα άγχους και πως η πλειοψηφία των νηπιαγωγών είναι ικανοποιημένες από τις επαγγελματικές τους σχέσεις. Κάποιοι νηπιαγωγοί δήλωσαν πως το άγχος και η εξουθένωση τους οδηγεί στην εμφάνιση σωματικών συμπτωμάτων αλλά και επιφέρει αρνητικές επιπτώσεις στην εκπαιδευτική διαδικασία, ενώ ένα μεγαλύτερο ποσοστό δήλωσε πως το κρατάνε το άγχος έξω από την τάξη έχοντας υψηλό αυτοέλεγχο και πειθαρχία. Σημαντικό πόρισμα της συγκεκριμένης έρευνας επίσης είναι πως παρά το άγχος, την εξουθένωση και τις αλλαγές που θεωρούν πως πρέπει να γίνουν στην προσχολική εκπαίδευση, οι νηπιαγωγοί εμφανίζουν σε μεγάλο βαθμό δέσμευση με την εργασία τους, θεωρούν πως η εργασία τους έχει νόημα και αξία, επιδεικνύοντας αφοσίωση στα ίδια τα παιδιά και αγάπη για το επάγγελμά τους (Νίκα, 2021).

Έρευνα της Λουκοπούλου το 2015 ανάμεσα σε 228 εκπαιδευτικούς, μόνιμους και αναπληρωτές με σκοπό να διερευνήσει την εργασιακή τους ευημερία σε σχέση με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος και τα στρεσογόνα γεγονότα ζωής. Η μελέτη έγινε σε σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης των νομών Μεσσηνίας και

Αιτωλοακαρνανίας. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν πως οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται στον τόπο μόνιμης κατοικίας τους έδειξαν μεγαλύτερα ή ίσα ποσοστά εργασιακής ευημερίας. Ακόμη, οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί που εργάζονταν μακριά από την μόνιμη κατοικία τους είχαν περισσότερο στρες σε σχέση με τους αναπληρωτές που εργάζονταν κοντά το σπίτι τους (Λουκουπούλου, 2015).

Στην έρευνα των Antoniou και των συνεργατών του (2006) οι πιο συχνά αναφερόμενοι παράγοντες που προκαλούν άγχους στους εκπαιδευτικούς αφορούν σε προβλήματα που υπάρχουν στην σχολική τάξη όπως οι τάξεις με μεγάλο αριθμό μαθητών, η έλλειψη κινήτρων, η κακή επίδοση και η δυσκολία στην πειθαρχία των μαθητών. Σύμφωνα με αυτή την έρευνα, οι εκπαιδευτικοί με λιγότερη εμπειρία έχουν πιο υψηλά ποσοστά άγχους σε σχέση με τους πιο έμπειρους εκπαιδευτικούς (Antoniou et al., 2006).

Παράλληλα, έρευνα σε 195 Έλληνες εκπαιδευτικούς της προσχολικής ηλικίας, τόσο σε δημόσιους όσο και ιδιωτικούς φορείς εκπαίδευσης έδειξε μέτρια επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης αλλά με τη διάσταση της συναισθηματικής εξάντλησης να βρίσκεται σε επίπεδα άνω του μέσου όρου. Οι συνθήκες εργασίας ήταν ο παράγοντας που σχετίζονται με την συναισθηματική εξάντληση. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν περισσότερη εργασιακή ικανοποίηση από τη φύση και ουσία της δουλειάς τους και τη σχέση με τους προϊσταμένους, και λιγότερη σε σχέση με τον μισθό τους (Tsigilis et al., 2006).

Η Aelterman και οι συνεργάτες της (2007) έκαναν μια μεγάλη έρευνα στο Βέλγιο με σκοπό την διερεύνηση της επαγγελματικής ευημερίας των εκπαιδευτικών καθώς και των παραγόντων που την επηρεάζουν. Το δείγμα αποτελούνταν από 1,934 εκπαιδευτικούς που εργάζονται στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν αρκετά υψηλά επίπεδα εργασιακής ευημερίας και στους δύο κλάδους των εκπαιδευτικών, με υψηλότερα αυτά των εκπαιδευτικών της προσχολικής αγωγής. Ειδικά στους εκπαιδευτικούς προσχολικής αγωγής τα υψηλά ποσοστά στην αυτό-αποτελεσματικότητα, στην στήριξη των συναδέλφων και οι καλές σχέσεις με τους γονείς συσχετίστηκαν θετικά με την εργασιακή ευημερία. Η αίσθηση της αυτό-αποτελεσματικότητας συνδέεται με το γεγονός πως στις τάξεις με μικρότερα παιδιά οι εκπαιδευτικοί είναι πιο εύκολο να διδάξουν, τα παιδιά τους ακούνε και μπορούν ευκολότερα να αναπτύξουν θετικές σχέσεις με τους μαθητές. Επίσης, καθώς τα παιδιά αναπτύσσονται γρήγορα τα αποτελέσματα του έργου των εκπαιδευτικών φαίνεται άμεσα. Επίσης σύμφωνα με τους ερευνητές, οι νηπιαγωγοί λαμβάνουν θετική ανατροφοδότηση και

εκτίμηση από τα μικρά παιδιά γεγονός που συντελεί στην αίσθηση της ευημερίας τους. Ωστόσο η έρευνα έδειξε πως σε σχέση με όλους τους δασκάλους, ήταν οι λιγότερο ευχαριστημένοι με τον αριθμό των μαθητών ανά τάξη καθώς δε μπορούν έτσι να δίνουν την προσοχή τους που χρειάζεται ο κάθε μαθητής (Aelterman et al., 2007).

Άλλη μια έρευνα που μελέτησε την εργασιακή ευημερία των εκπαιδευτικών σε πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση με την προσθήκη πως συσχετίστηκαν τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος (φύλο, ηλικία, προϋπηρεσία, σχέση εργασίας) ήταν αυτή των Κοπυ και των συνεργατών του στην Φινλανδία. Το δείγμα της έρευνας ήταν 1,294 εκπαιδευτικοί, με τους άνδρες εκπαιδευτικούς να σημειώνουν υψηλότερα επίπεδα εργασιακής ευημερίας. Τα αποτελέσματα ακόμη έδειξαν πως συνολικά οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης είχαν υψηλότερα ποσοστά από αυτούς της Δευτεροβάθμιας και πως αναφορικά με την σχέση εργασίας οι αναπληρωτές και μερικής απασχόλησης εκπαιδευτικοί είχαν υψηλότερα ποσοστά ευημερίας από τους μόνιμους και πλήρης απασχόλησης εκπαιδευτικούς. Επίσης οι αναπληρωτές και μερικής απασχόλησης εκπαιδευτικοί σημείωσαν καλύτερα ποσοστά υγείας από τους μόνιμους και υψηλότερη εργασιακή ευημερία σχετιζόμενη με τις συνθήκες εργασίας (Kopu et al., 2010).

Στο Χονγκ-Κονγκ πραγματοποιήθηκε έρευνα σε 1115 εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με σκοπό να εξετάσει την σχέση μεταξύ των χαρακτηριστικών της εργασίας των εκπαιδευτικών (συναισθηματικές απαιτήσεις της εργασίας και την εμπιστοσύνη στους συναδέλφους) και της εργασιακής του ευημερίας (κυρίως αναφορικά με την συναισθηματική εξάντληση και την επαγγελματική τους ικανοποίηση). Τα αποτελέσματα έδειξαν πως οι συναισθηματικές απαιτήσεις της εργασίας επηρεάζουν αρνητικά την εργασιακή ευημερία των εκπαιδευτικών ενώ η υγιής σχέση και το κλίμα εμπιστοσύνης με τους συναδέλφους έχει θετική επίδραση στην ευημερία τους. Οι στρατηγικές ρύθμισης των συναισθημάτων που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί μπορούν να επηρεάσουν την ευημερία τους και σύμφωνα με τους ερευνητές, η μελέτη αυτή καταδεικνύει την ανάγκη δημιουργίας θετικού κλίματος στα σχολεία και αλληλοϋποστήριξη μεταξύ των εκπαιδευτικών έτσι ώστε να διασφαλιστεί η υγεία και η ευημερία τους (Yin et al., 2016).

Έρευνα της Retzou (2012) σε δείγμα 108 νηπιαγωγών από την περιφέρεια της Κρήτης για την επαγγελματική εξουθένωση, έδειξε υψηλά επίπεδα στην διάσταση συναισθηματικής εξάντλησης και χαμηλά επίπεδα αποπροσωποποίησης και προσωπικής εκπλήρωσης. Άλλα αποτελέσματα της έρευνας ήταν πως χαρακτηριστικά όπως οι σχέσεις με τους γονείς και το

προσωπικό, οι συνθήκες εργασίας και τα δημογραφικά στοιχεία των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής έχουν σχέση και προβλέπουν τις διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης. Συγκεκριμένα, οι νηπιαγωγοί δήλωσαν ικανοποιημένοι από το εργασιακό τους περιβάλλον αλλά όχι από την αναγνώριση και την εκτίμηση της εργασίας τους, γεγονός που ενίσχυσε το αίσθημα της αποπροσωποποίησης (Rentzou, 2012).

B' Ερευνητικό μέρος

Κεφάλαιο 6 Μεθοδολογία της έρευνας

6.1 Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Μέσα από την βιβλιογραφική ανασκόπηση αναδείχθηκε η σημαντικότητα της εργασιακής ευημερίας, της επαγγελματικής εξουθένωσης και του άγχους στον χώρο της εκπαίδευσης. Παράλληλα, οδηγούμαστε στο συμπέρασμα πως δεν υπάρχουν επαρκείς έρευνες στην Ελλάδα για την εργασιακή ευημερία των εκπαιδευτικών αλλά συνήθως για τμήματα αυτής όπως για παράδειγμα η επαγγελματική ικανοποίηση και εργασιακή δέσμευση. Επίσης, δεν υπάρχουν έρευνες σχετικές με την εργασιακή ευημερία των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής αλλά η έρευνα αφορά τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση ή άλλους επαγγελματικούς τομείς. Έχουν γίνει κάποιες έρευνες που αφορούν την πρωτοβάθμια εκπαίδευση στο σύνολο της όμως στη συγκεκριμένη έρευνα θα ασχοληθούμε μόνο με τους εκπαιδευτικούς προσχολικής αγωγής καθώς κάθε βαθμίδα της έχει τις δικές της ιδιαιτερότητες και κρίνεται σκόπιμα να μελετώνται διαφορετικά έτσι ώστε τα αποτελέσματα να μην αλλοιώνονται (Μούζουρα, 2005). Σε αυτή την έρευνα κρίνεται σημαντικό να διερευνηθεί η εργασιακή ευημερία των εκπαιδευτικών και από τη σκοπιά της σχέσης εργασίας, αφού οι προσλήψεις αναπληρωτών στα δημόσια σχολεία συνεχώς αυξάνονται με τα χρόνια αποτελώντας μεγάλο πλέον μέρος του εκπαιδευτικού δυναμικού στην εκπαίδευση και οι εστιασμένες έρευνες είναι ελλιπείς. Ακόμη, οι συχνές εκπαιδευτικές αλλαγές που πραγματοποιήθηκαν τα τελευταία χρόνια ίσως έχουν επηρεάσει τους εκπαιδευτικούς σχετικά με την ευημερία, το άγχος και την εξουθένωση τους. Μέχρι και σήμερα πολύ λίγες εμπειρικές μελέτες έχουν διεξαχθεί που να μελετούν την φύση και τις

απειλές της εργασιακής ευημερίας των εκπαιδευτικών όπως είναι το άγχος και η εξουθένωση εστιάζοντας στην προσχολική αγωγή (Hindman & Bustamante, 2019). Η συγκεκριμένη μελέτη λοιπόν, κρίνεται σημαντική καθώς έρευνες δείχνουν πως η ψυχική υγεία και η εργασιακή ευημερία των εκπαιδευτικών μπορεί να επηρεάζει σημαντικά την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών καθώς και την σταθερότητα της ακαδημαϊκής τους πορείας (Hindman & Bustamante, 2019· Roffey, 2012).

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να εξετάσει το βαθμό της εργασιακής ευημερίας, της επαγγελματικής εξουθένωσης και των παραγόντων του άγχους των μόνιμων και αναπληρωτών εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής, καθώς επίσης και να διερευνήσει την σχέση των μεταβλητών μεταξύ τους.

Επιμέρους στόχοι της έρευνας είναι:

1. Η ιεράρχηση των πηγών επαγγελματικού στρες σε μόνιμους και αναπληρωτές νηπιαγωγούς.
2. Η σύνδεση των μεταβλητών με τα δημογραφικά και εργασιακά στοιχεία (φύλο, ηλικία, σχέση εργασίας, τόπος εργασίας, έτη προϋπηρεσίας)
3. Εντοπισμός των διαφορών σε μόνιμους και αναπληρωτές νηπιαγωγούς σχετικά με όλες τις μεταβλητές

6.2 Ερευνητικά ερωτήματα

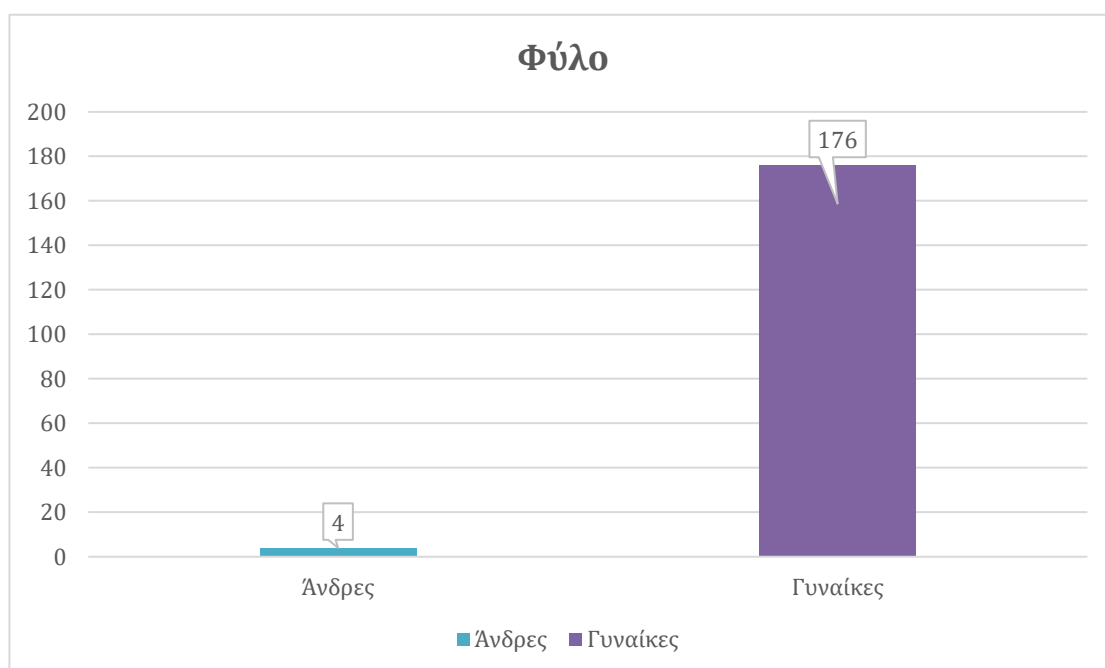
Έχοντας αναλύσει τα παραπάνω, τα ερευνητικά ερωτήματα που αναδύονται είναι τα εξής:

1. Ποιοι είναι οι παράγοντες που δημιουργούν άγχος στους νηπιαγωγούς;
2. Ποια είναι τα επίπεδα εργασιακής ευημερίας και εξουθένωσης στους νηπιαγωγούς;
3. Ποια είναι η σχέση της εργασιακής ευημερίας, του άγχους και της εξουθένωσης των εκπαιδευτικών με τα δημογραφικά/εργασιακά χαρακτηριστικά;
4. Ποια είναι η σχέση της εργασιακής ευημερίας των νηπιαγωγών με τους παράγοντες του εργασιακού άγχους;
5. Ποια είναι η σχέση της εργασιακής ευημερίας επαγγελματικής εξουθένωσης των νηπιαγωγών με την επαγγελματική τους εξουθένωση;

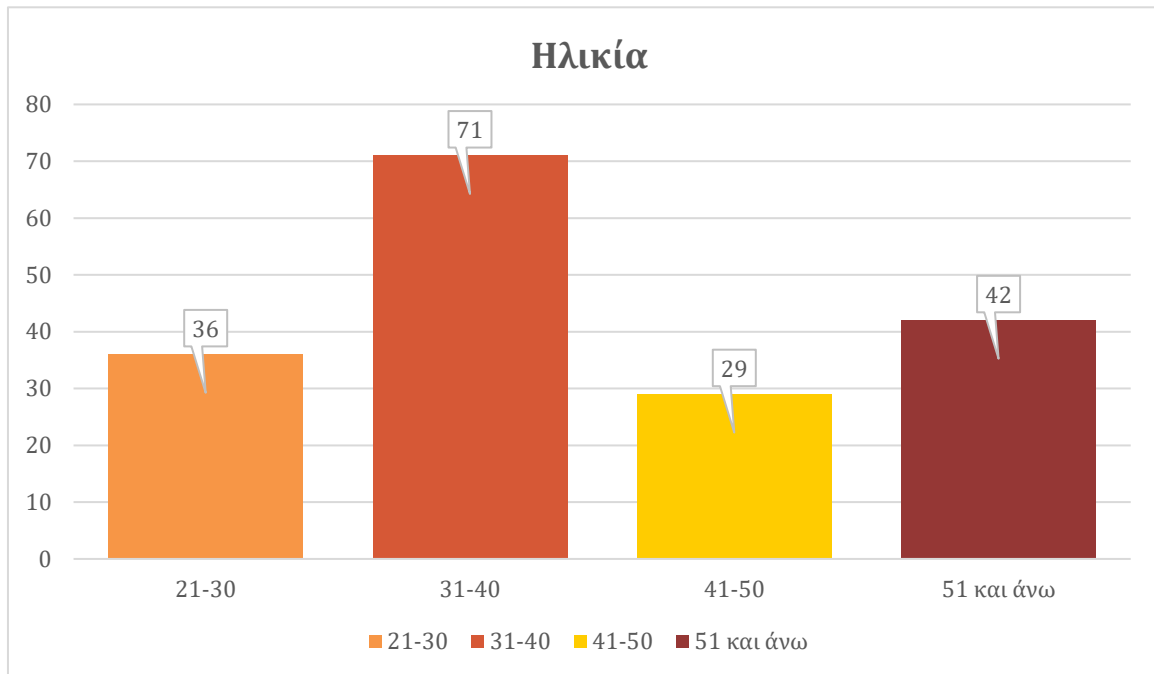
6. Ποιοι παράγοντες του εργασιακού άγχους σχετίζονται με την επαγγελματική εξουθένωση των νηπιαγωγών;
7. Υπάρχουν σημαντικές διαφορές στο βαθμό της εργασιακής ευημερίας, του άγχους και της επαγγελματικής εξουθένωσης ανάμεσα σε μόνιμους και αναπληρωτές νηπιαγωγούς;

6.3 Δείγμα της έρευνας

Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν 180 εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής, γυναίκες και άντρες, που εργάζονται σε ελληνικά δημόσια νηπιαγωγεία της χώρας, είτε ως αναπληρωτές είτε ως μόνιμο προσωπικό. Δεν υπάρχει ηλικιακός περιορισμός στους συμμετέχοντες καθώς ούτε και γεωγραφικός θέλοντας να υπάρξει δείγμα από όλες τις περιφέρειες της Ελλάδας για να παρατηρηθούν τυχόν στατιστικά σημαντικές διαφορές και δεδομένα αναλόγως την τοποθεσία. Από το συνολικό δείγμα η πλειοψηφία που απάντησαν ήταν 176 γυναίκες (ποσοστό 97,8%), ενώ οι άντρες ήταν μόλις 4 (2,2%) γεγονός που οδήγησε ώστε να μην γίνουν στατιστικές αναλύσεις σχετικά με το φύλο των εκπαιδευτικών καθώς ο αριθμός των ανδρών δεν είναι αντιπροσωπευτικός και η αναλογία δεν είναι ικανοποιητική. Η υπεροχή του γυναικείου φύλου ήταν αναμενόμενη καθώς στον κλάδο της προσχολικής αγωγής η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών είναι γυναίκες.



Αναφορικά με την ηλικία των εκπαιδευτικών του δείγματος, οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν διαλέγοντας ανάμεσα σε κάποιες ηλικιακές ομάδες που δόθηκαν. Όπως φαίνεται από τον παρακάτω πίνακα η πλειοψηφία του δείγματος ανήκει στην ηλικιακή ομάδα 31-40 ετών με ποσοστό 39,4% και ακολουθεί η ηλικιακή ομάδα 51 ετών και άνω με ποσοστό 23,3%. Επόμενη ομάδα ακολουθεί η ηλικία των 21-30 ετών (21,1%) και τη μικρότερη συμμετοχή έχουν οι εκπαιδευτικοί που ανήκουν στην ηλικία από 41 έως 50 ετών με ποσοστό 16,1%.



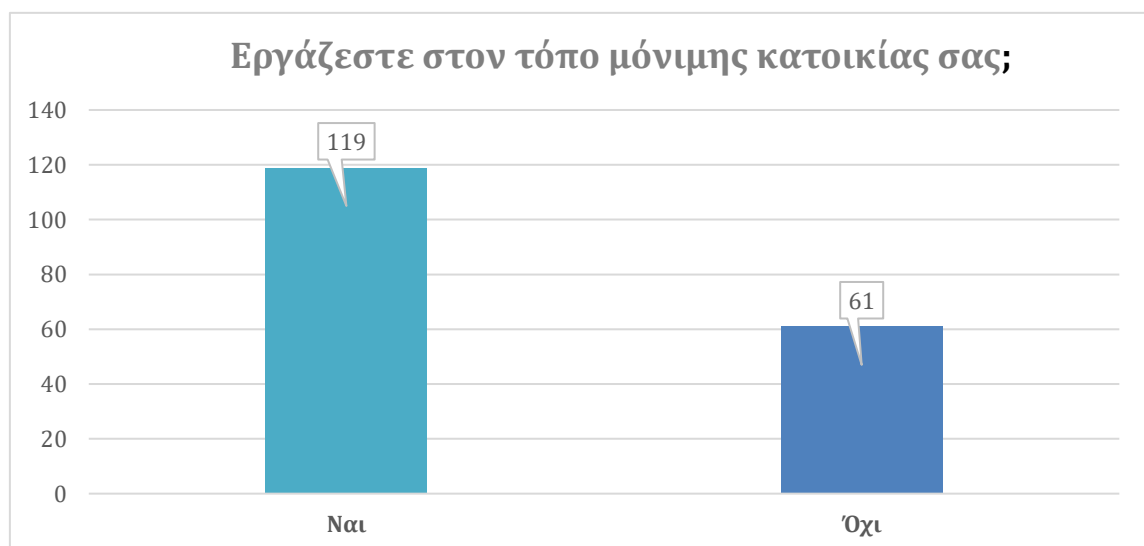
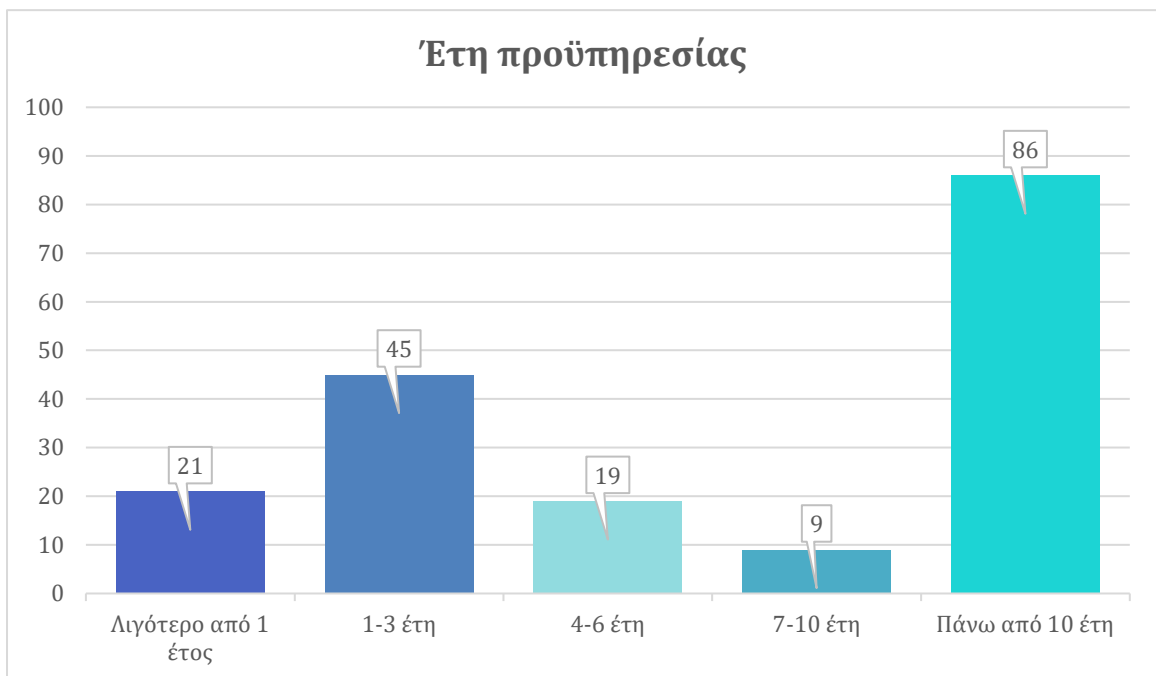
Οι επόμενες ερωτήσεις αφορούν κάποια εργασιακά στοιχεία τα οποία κρίνονται ως σημαντικά για την διεξαγωγή της έρευνας. Σχετικά με την μορφή εργασίας, από το συνολικό δείγμα των 180 ατόμων, το 50%, δηλαδή 90 άτομα, είναι αναπληρωτές νηπιαγωγοί και το υπόλοιπο 50% εργάζεται ως μόνιμο προσωπικό.



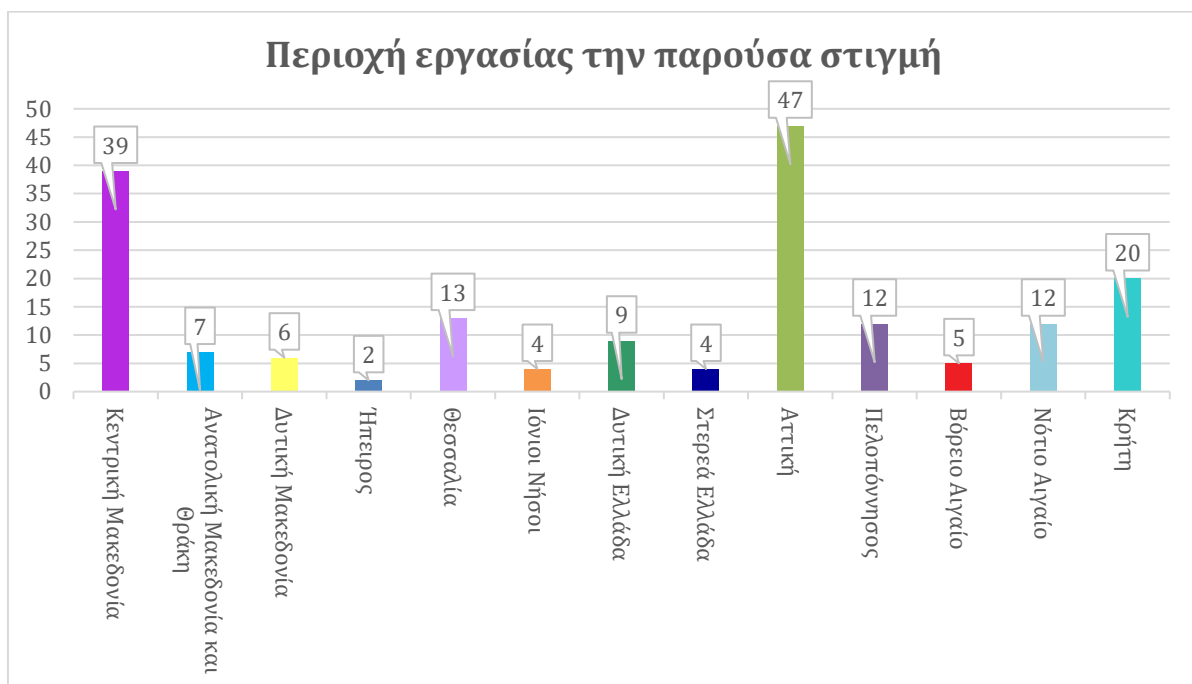
Η επόμενη ερώτηση αφορούσε τη θέση εργασίας στο περιβάλλον του σχολείου και τα αποτελέσματα έδειξαν πως οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί, 139 άτομα με ποσοστό 77,2%, δεν έχουν θέση προϊσταμένης ενώ λιγότεροι εκπαιδευτικοί, 41 άτομα με ποσοστό 22,8% εκτελεί και χρέη προϊσταμένου.



Αναφορικά με τα έτη προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών παρατηρούνται οι μεγάλες κατηγορίες με τα μεγαλύτερα ποσοστά. Η πλειοψηφία του δείγματος εργάζεται πάνω από 10 έτη με 47,8% και αμέσως επόμενη κατηγορία είναι με τους πιο νέους εκπαιδευτικούς που εργάζονται 1 έως 3 έτη με ποσοστό 25%. Στη συνέχεια με 11,7% οι νηπιαγωγοί με λιγότερο από 1 έτος προϋπηρεσία, 10,6% οι νηπιαγωγοί με 4 έως 6 χρόνια εργασία στο επάγγελμα. Τη μικρότερη μερίδα αποτελούν οι νηπιαγωγοί με προϋπηρεσία 7-10 έτη καθώς είναι μόλις 9 άτομα, με το μικρό ποσοστό 5%. Από τους 180 νηπιαγωγούς της έρευνας οι 110 (66,1%) εργάζονται στον τόπο μόνιμης κατοικίας τους και 61 (33,9%) άτομα εργάζονται σε διαφορετική τοποθεσία.



Τελευταία ερώτηση του πρώτου μέρους του ερωτηματολογίου είναι η ερώτηση σχετικά με την περιοχή που εργάζονται οι νηπιαγωγοί την φετινή χρονιά. Οι εκπαιδευτικοί που πήρανε μέρος στην έρευνα κατανέμονται διάσπαρτα σε όλους τους νομούς της Ελλάδας, με την μεγαλύτερη μερίδα να εργάζεται στην Αττική (26%) και την Κεντρική Μακεδονία (21,7%), γεγονός που είναι αναμενόμενο αφενός καθώς είναι δύο πολύ μεγάλοι νομοί με πολύ πληθυσμό και αφετέρου γιατί στην Αττική ειδικά γίνονται κάθε χρόνο οι περισσότερες προσλήψεις αναπληρωτών νηπιαγωγών. Στη συνέχεια βρίσκεται η περιφέρεια της Κρήτης με 11,1% , η Θεσσαλία με 7,2% και όλοι οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί είναι σχεδόν ίσα μοιρασμένοι στις περιφέρειες της Ελλάδας.



6.4 Διαδικασία

Στην συγκεκριμένη εργασία η μεθοδολογική προσέγγιση που ακολουθήθηκε για την διερεύνηση του θέματος είναι η ποσοτική έρευνα. Συλλέχθηκαν δεδομένα με τη χρήση δομημένου ερωτηματολογίου. Η ποσοτική έρευνα δίνει τη δυνατότητα για την συλλογή μεγάλου όγκου δεδομένων καθώς και πραγματοποίηση συσχετίσεων και συγκρίσεων μεταξύ των ζητημάτων της εκάστοτε έρευνας (Creswell, 2011). Η επιλογή του ερωτηματολογίου έγινε καθώς είναι ένα εργαλείο που μπορεί να προσφέρει απαντήσεις σε σχετικά σύντομο χρονικό διάστημα και έχει χαμηλό κόστος και εξοικονόμηση πόρων. Το ερευνητικό εργαλείο

προσφέρει την δυνατότητα για στατιστική ανάλυση που μπορούν να δώσουν ακριβή αριθμητικά και αποτελέσματα που θα απαντήσουν στα ερευνητικά ερωτήματα του ερευνητή. Επίσης τα αποτελέσματα σε μια ποσοτική έρευνα είναι αντικειμενικά (Creswell, 2011).

6.5 Δειγματοληψία

Η διαδικασία συλλογής του δεδομένων έγινε με την μέθοδο της τυχαίας δειγματοληψίας και πραγματοποιήθηκε ηλεκτρονικά μέσω της πλατφόρμας της Google, με την χρήση της εφαρμογής Google Forms. Εκεί δημιουργήθηκε το δομημένο ερωτηματολόγιο και στη συνέχεια διαμοιράστηκε με την μορφή υπερσυνδέσμου σε εκπαιδευτικούς, χρήστες του διαδικτύου. Η κοινοποίηση του συνδέσμου έγινε με ανάρτηση στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης σε ιδιωτικές-κλειστές ομάδες εκπαιδευτικών στο Facebook. Στις συγκεκριμένες ομάδες υπάρχει συστηματικός έλεγχος των μελών οι οποίοι πρέπει να είναι εκπαιδευτικοί για να μπορούν να βρίσκονται εκεί και να συμμετέχουν ενεργά. Οπότε έτσι διασφαλίζεται ως ένα βαθμό η αξιοπιστία του δείγματος .

Παράλληλα έγινε επικοινωνία με νηπιαγωγούς, από το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον της ερευνήτριας, που εργάζονται στον δημόσιο τομέα και ακολουθήθηκε η τεχνική της χιονοστιβάδας για την συγκέντρωση μεγαλύτερου δείγματος. Τα ερωτηματολόγια στάλθηκαν με τη μορφή του υπερσυνδέσμου, μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου έτσι ώστε να βρίσκονται όλα τα δεδομένα στην ίδια μορφή. Οι απαντήσεις στα ερωτηματολόγια είναι ανώνυμες με στόχο να διασφαλιστεί το τεκμήριο της ειλικρίνειας των συμμετεχόντων. Το ερωτηματολόγιο συνοδευόταν από ένα εισαγωγικό σημείωμα που περιελάμβανε κάποιες βασικές πληροφορίες για την έρευνα και την ερευνήτρια καθώς και σύντομες οδηγίες για την ορθή συμπλήρωση του. Η διανομή των ερωτηματολογίων ξεκίνησε στις 20 Σεπτεμβρίου 2022 και ολοκληρώθηκε στις 30 Σεπτεμβρίου 2022, με συνολική διάρκεια δέκα ημερών.

6.6 Ερευνητικό εργαλείο

Τα ερωτηματολόγια δόθηκαν πιλοτικά σε ένα δείγμα 5 ατόμων, προκειμένου να διαπιστωθεί η λειτουργικότητα των εργαλείων και τυχόν λάθη που μπορεί να προέκυπταν. Αφού ελέγχθηκε η αξιοπιστία τους, χορηγήθηκαν στο συνολικό δείγμα της έρευνας. Το ερωτηματολόγιο που δημιουργήθηκε απαρτίζεται από τέσσερα μέρη όπως περιγράφονται παρακάτω:

α) Δημογραφικά και Εργασιακά Στοιχεία

Σε αυτή την πρώτη ενότητα περιλαμβάνονται 6 ερωτήσεις που αφορούν κάποια βασικά δημογραφικά και εργασιακά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων της έρευνας. Αυτά τα δεδομένα αφορούν: το φύλο, την ηλικία, την σχέση εργασίας, τη θέση εργασίας, τα έτη προϋπηρεσίας και τον τόπο εργασίας. Οι ερωτήσεις είναι κλειστού τύπου και ο συμμετέχων καλείται να επιλέξει σε ποια κατηγορία από αυτές που αναγράφονται ανήκει. Τα δημογραφικά στοιχεία επιλέχθηκαν για την έρευνα αφενός γιατί έχουν αποδειχθεί πως σχετίζονται βιβλιογραφικά με το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών (Kyriacou & Sutcliffe, 1978· Μούζουρα, 2005) και αφετέρου γιατί κάποια από αυτά (π.χ. σχέση εργασίας) ήταν αναγκαία για την διεξαγωγή της έρευνας και την δημιουργία μιας ολοκληρωμένης εικόνας.

β) Ερωτηματολόγιο για την εργασιακή ευημερία- “The Workplace PERMA Profiler”

Για την μέτρηση της εργασιακής ευημερίας χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο “The Workplace PERMA Profiler” το οποίο είναι στα αγγλικά και δημιουργήθηκε από την Kern (2014). Δεν παρέχεται ακόμη στην ελληνική γλώσσα και για την πραγματοποίηση της έρευνας χρειάστηκε να περάσει την διαδικασία της διπλής μετάφρασης. Έτσι η κλίμακα μεταφράστηκε στα ελληνικά, βασιζόμενη στην μετάφραση του “PERMA Profiler” από τον Pezirkianidis και τους συνεργάτες του (2021). Στη συνέχεια στάλθηκε σε ένα άλλο άτομο έτσι ώστε να το μεταφράσει πίσω στα αγγλικά. Οι μεταφράσεις συγκρίθηκαν ως προς το νόημα και την σωστή αποτύπωση της κάθε ερώτησης και έτσι προέκυψε το τελικό μεταφρασμένο ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα και βρίσκεται στο Παράρτημα. Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο είναι μια παραλλαγή του γνωστού μοντέλου “PERMA Profiler” που βασίζεται στη θεωρία του Seligman (2011) για την ευημερία (Butler & Kern, 2016) με τις διαφορές πως α)ειδικεύεται στον εργασιακό χώρο, β) μετράει και το αρνητικό συναίσθημα και γ)υπάρχει η προσθήκη του άξονα της υγείας. Οι 6 πλέον άξονες της εργασιακής ευημερίας που μελετά αυτό το ερωτηματολόγιο είναι οι εξής: Θετικά και Αρνητικά συναισθήματα, Σχέσεις, Δέσμευση, Νόημα, Επίτευξη και Υγεία (Kern, 2014). Στο ερωτηματολόγιο υπάρχει επίσης μία αυτόνομη ερώτηση για την μοναξιά στην εργασία και άλλη μια για την αίσθηση ευτυχίας στην εργασία όπου αποτελούνται από μια μοναδική ερώτηση η κάθε μία. Αποτελείται από 23 ερωτήσεις αυτοαναφοράς και βαθμολογείται με 11-βαθμη κλίμακα Likert από το 0 ως το 10. Το 0 ισούται με “ποτέ” και το 10 με “πάντα” στις περισσότερες ερωτήσεις. Ενώ σε κάποιες ερωτήσεις το 0 ισούται με “καθόλου” ή “πολύ

άσχημα” και το 10 με “εντελώς” ή “τέλεια”. Η βαθμολογία στην κλίμακα αυτή γίνεται με τον μέσο όρο από τον συμψηφισμό των ερωτήσεων σε κάθε μία από τις έξι διαστάσεις που αναφέρθηκαν. Έτσι προκύπτει ένας δείκτης εργασιακής ευημερίας για κάθε μια από τις διαστάσεις της κλίμακας. Στο ερωτηματολόγιο υπάρχει και η μεταβλητή «Συνολική Ευημερία (overall wellbeing)» που μετριέται με τον συμψηφισμό όλων των διαστάσεων του αρχικού PERMA, χωρίς δηλαδή την υγεία και τα αρνητικά συναισθήματα, προσθέτοντας την ερώτηση της συνολικής ευτυχίας από την εργασία.

Το ερωτηματολόγιο έχει μεταφραστεί σε άλλες γλώσσες και έχει μελετηθεί και εγκριθεί η αξιοπιστία και η εγκυρότητα του προτείνοντας πως είναι ένα χρήσιμο εργαλείο για την μέτρηση της εργασιακής ευημερίας (Watanabe et al., 2018).

γ) Ερωτηματολόγιο για το άγχος των εκπαιδευτικών “Πηγές Επαγγελματικής Έντασης Εκπαιδευτικών”

Το ερωτηματολόγιο “Πηγές Επαγγελματικής Έντασης Εκπαιδευτικών” κατασκευάστηκε από την Μούζουρα (2005), η οποία όπως αναφέρει βασίστηκε για την δημιουργία του στη διεθνή αναγνωρισμένη βιβλιογραφία (Kyriacou & Sutcliffe, 1978) προσαρμόζοντας τις ερωτήσεις στην ελληνική πραγματικότητα και συγκεκριμένα στον τομέα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Είναι γεγονός πως οι πηγές άγχους ποικίλουν από χώρα σε χώρα λαμβάνοντας υπόψη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του κάθε εθνικού συστήματος εκπαίδευσης, τις συνθήκες εργασίας και τις πολιτισμικές και κοινωνικοπολιτικές συνθήκες της χώρας (Kyriacou, 2001). Το ερωτηματολόγιο αυτό είχε ελεγχθεί από τη Μούζουρα (2005) ως προς την αξιοπιστία του η οποία αποδείχθηκε πάρα πολύ υψηλή με δείκτη Cronbach’s $\alpha = 0.91$. Το ερωτηματολόγιο αυτό προσαρμόστηκε και από την Χαραλάμπους (2012), η οποία προσέθεσε επιπλέον 3 προτάσεις που αφορούν στην «εργασιακή ανασφάλεια» (Zurlo et al., 2007), στον «ανταγωνισμό μεταξύ των συναδέλφων» (Roxas, 2009) και την «παραμονή στο χώρο εργασίας πέραν του ωραρίου» (Χαραλάμπους, 2012). Καθώς το ερωτηματολόγιο απευθύνεται στους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, έγιναν κάποιες αναγκαίες προσαρμογές για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας αλλάζοντας κάποιες ερωτήσεις ως προς το πλαίσιο πχ. αντί για καθηγητές χρησιμοποιήθηκε η λέξη «εκπαιδευτικοί». Επίσης στο ερωτηματολόγιο χρησιμοποιήθηκαν κάποιες προσθήκες από την Γιαννακίδου (2014) που ελέγχθηκαν ως προς την αξιοπιστία και ταιριάζουν στην συγκεκριμένη μελέτη: «η αναπλήρωση μαθήματος λόγω απουσίας εκπαιδευτικού», «το υψηλό επίπεδο θορύβου» και «η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών» (Zurlo et al., 2007· Γιαννακίδου, 2014).

Το τελικό ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε στην συγκεκριμένη έρευνα έχει ως βάση του αυτό της Χαραλάμπους (2012) και της Γιαννακίδου (2014) και αποτελείται από 38 ερωτήσεις-δηλώσεις πηγών στρες για τους εκπαιδευτικούς. Οι απαντήσεις δίνονται σε 5-βαθμη κλίμακα τύπου Likert προσδιορίζοντας τον βαθμό έντασης που προκαλεί κάθε μια δήλωση ή κατάσταση (1= Καθόλου, 2=Λίγο, 3=Αρκετά, 4=Πολύ, 5=Πάρα πολύ).

Οι ερωτήσεις κατηγοριοποιούνται σε 6 παράγοντες :

Παράγοντας 1: θέματα σχετικά με τη διοίκηση / οργάνωση της εκπαίδευσης (6 ερωτήσεις)

Παράγοντας 2: θέματα τα οποία αφορούν φόρτο εργασίας και πιέσεις χρόνου (8 ερωτήσεις)

Παράγοντας 3: θέματα σχετικά με την αναγνώριση του εκπαιδευτικού (5 ερωτήσεις)

Παράγοντας 4: θέματα που αφορούν τις διαπροσωπικές και εργασιακές σχέσεις (7 ερωτήσεις)

Παράγοντας 5: θέματα σχετικά με τη μάθηση και τη συμπεριφορά των μαθητών (8 ερωτήσεις)

Παράγοντας 6: θέματα σχετικά με τις συνθήκες εργασίας (4 ερωτήσεις)

Το ερωτηματολόγιο αυτό έχει χρησιμοποιηθεί και από άλλους ερευνητές και έχει διασταυρωθεί η αξιοπιστία του (Simoens & Scott, 2005· Γιαννακίδου, 2014· Δαβράζος, 2015)

δ) Ερωτηματολόγιο για την επαγγελματική εξουθένωση “Maslach Burnout Inventory-General Survey”

Για την μέτρηση της επαγγελματικής εξουθένωσης θα χρησιμοποιηθεί το “Maslach Burnout Inventory – General Survey (MBI-GS)” το οποίο είναι βασισμένο πάνω στο γνωστό “Maslach Burnout Inventory” των Maslach και Jackson (1986) με κάποιες μικρές παραλλαγές έτσι ώστε να είναι ένα εργαλείο που μπορεί να αξιοποιηθεί για την μέτρηση της επαγγελματικής εξουθένωσης σε όλους τους εργασιακούς χώρους (Schaufeli et al., 1996). Το εργαλείο MBI έχει μεταφραστεί σε πολλές γλώσσες και χρησιμοποιείται διεθνώς στις έρευνες για την επαγγελματική εξουθένωση (Maslach, et al., 2003). Χρησιμοποιήθηκε η ελληνική εκδοχή του ερωτηματολογίου MBI-GS που μεταφράστηκε από την Demerouti (2003) και τους συνεργάτες της (Demerouti et al., 2003). Το ερωτηματολόγιο Συνδρόμου Επαγγελματικής Εξουθένωσης MBI-GS (Schaufeli et al., 1996) αποτελείται από 16 ερωτήματα που είναι χωρισμένα σε τρεις άξονες που αφορούν την επαγγελματική εξουθένωση: εξάντληση (5 ερωτήσεις), κυνισμό (5 ερωτήσεις) και την επαγγελματική αποτελεσματικότητα (6 ερωτήσεις). Η επαγγελματική εξουθένωση ή αλλιώς burnout είναι η κατάσταση όπου το άτομο αντιμετωπίζει με κυνισμό

την αξία της εργασίας του έχοντας παράλληλα αμφιβολίες για την ικανότητα του να ανταπεξέλθει σε αυτή (Maslach et al., 1997). Το ερωτηματολόγιο MBI-GS ορίζει την επαγγελματική εξουθένωση σαν μια κρίση που βιώνει ο εργαζόμενος με την δουλειά του και όχι απαραίτητα σαν μια κρίση με τους ανθρώπους στο χώρο εργασίας (Maslach et al., 1997). Στην πρώτη υποκλίμακα της Εξάντλησης, αναφέρονται γενικά στοιχεία τόσο της σωματικής όσο και της συναισθηματικής εξάντλησης του ατόμου σε αντίθεση με το αρχικό μοντέλο που εστίαζε περισσότερο στα συναισθήματα και την άμεση σχέση τους με άλλους ανθρώπους. Η δεύτερη υποκλίμακα του ερωτηματολογίου έχει να κάνει με τον Κυνισμό και διαφοροποιείται από το πρώτο MBI παίρνοντας την θέση της αποπροσωποποίησης χωρίς να διαφέρει σημαντικά. Ο Κυνισμός αναφέρεται στην αδιαφορία και την αποστασιοποίηση που έχει ένα άτομο για την εργασία του ενώ η αποπροσωποποίηση του βασικού μοντέλου ήταν συνδεδεμένη με την ανθρώπινη σχέση στην εργασία. Οι ερωτήσεις αφορούν την μόνο στην φύση της εργασίας και όχι στα άτομα που εργάζονται στον χώρο. Τέλος, η επαγγελματική αποτελεσματικότητα είναι παρόμοια με την προσωπική επίτευξη έτσι όπως αναφέρεται στο MBI μοντέλο, αλλά εστιάζει περισσότερο στις προσδοκίες που έχει το άτομο στην εργασία του και την αποτελεσματικότητά του. Περιλαμβάνει ακόμη την ικανοποίηση από την εργασία και την επίτευξη των στόχων (Maslach et al., 1997). Από το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο προκύπτουν τρεις διαφορετικές βαθμολογίες-μέσοι όροι που αντιστοιχούν στην κάθε μια υποκλίμακα. Δεν δημιουργείται μια συνολική βαθμολογία και για τις τρεις διαστάσεις καθώς υπάρχει ο κίνδυνος απώλειας σημαντικών πληροφοριών για κάθε μια από τις επιμέρους διαστάσεις του συνδρόμου, οι οποίες διαφοροποιούνται μεταξύ τους εννοιολογικά (Maslach & Jackson, 1981). Οι συμμετέχοντες καλούνται να απαντήσουν πόσο συχνά βιώνουν κάποιο από τα αναφερόμενα συναισθήματα ή καταστάσεις απαντώντας σε μια 7-βάθμια κλίμακα Likert όπου 0 ισούται με “ποτέ” και 6 με “καθημερινά”. Κάθε υποκλίμακα είναι ανεξάρτητη και η μέτρηση γίνεται χωριστά. Όσο υψηλότερη είναι η βαθμολογία στις δύο πρώτες κλίμακες (εξάντλησης και κυνισμού) τόσο μεγαλύτερος είναι και ο βαθμός της επαγγελματικής εξουθένωσης. Ενώ όσο υψηλότερος είναι ο βαθμός στη τρίτη κλίμακα της επαγγελματικής αποτελεσματικότητας, τόσο μικραίνει ο βαθμός της επαγγελματικής εξουθένωσης. Η κλίμακα αυτή έχει αποδειχθεί κατάλληλη για τη μέτρηση της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών με υψηλούς δείκτες αξιοπιστίας και εγκυρότητας: για την εξάντληση, για την αποπροσωποποίηση και για την επαγγελματική αποτελεσματικότητα (Maslach et al., 1997). Παρακάτω παρουσιάζεται η κατανομή των ερωτήσεων με βάση τις 3 διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης:

5 ερωτήσεις αφορούν στην εξάντληση: 1, 2, 3, 4, 6

5 ερωτήσεις αφορούν στον κυνισμό: 8, 9, 13, 14, 15

6 ερωτήσεις αφορούν στην επαγγελματική αποτελεσματικότητα: 5, 7, 10, 11, 12, 16

6.7 Στατιστική ανάλυση

Για την ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πρόγραμμα IBM SPSS Statistics 29.0.0. Αρχικά πραγματοποιήθηκε περιγραφική στατιστική ανάλυση του δείγματος έπειτα ανάλυση αξιοπιστίας και τέλος επαγωγική στατιστική ανάλυση για την διεξαγωγή συσχετίσεων μεταξύ των μεταβλητών και συγκρίσεων των μέσων όρων. Για αυτό το λόγο χρησιμοποιήθηκαν το κριτήριο t για ανεξάρτητα δείγματα (independent samples t-test), η μονοπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης ανεξάρτητων δειγμάτων (one-way ANOVA), η ανάλυση διακύμανσης δύο παραγόντων (two-way ANOVA), ο συντελεστής συσχέτισης Pearson r και ο έλεγχος Pearson Chi-Square test (cross-tabs).

Κεφάλαιο 7.

Αποτελέσματα της έρευνας

7.1.Περιγραφική στατιστική

Παρακάτω παρουσιάζονται τα περιγραφικά αποτελέσματα της έρευνας και οι μέσοι όροι του δείγματος σχετικά με τις μεταβλητές που χρησιμοποιήθηκαν

1. Εργασιακή ευημερία νηπιαγωγών

Στον πίνακα 1 παρουσιάζονται αναλυτικά οι 23 ερωτήσεις από το ερωτηματολόγιο “Workplace PERMA Profiler” της εργασιακής ευημερίας οι οποίες έχουν βαθμολόγηση από το 1 έως το 10. Σε κάθε ερώτηση παρουσιάζεται ο μέσος όρος (Μ.Ο.) των απαντήσεων καθώς και η τυπική απόκλιση (Τ.Α.). Υψηλότερες βαθμολογίες παρατηρούνται στις ερωτήσεις «σε τι βαθμό βρίσκεις νόημα και σκοπό στην εργασία σου;» (Μ.Ο.=8,36) και «στην εργασία σου, πόσο συχνά απορροφάσαι σε αυτό που κάνεις;» (Μ.Ο.=8,44). Αντίθετα οι ερωτήσεις «σε τι βαθμό νιώθεις γενικά, ότι έχεις μια αίσθηση κατεύθυνσης στην εργασία σου» (Μ.Ο.=6,87) και «πόσο ικανοποιημένος είσαι με την τρέχουσα κατάσταση της σωματικής σου υγείας» (Μ.Ο.=6,58) σημείωσαν τις χαμηλότερες βαθμολογίες. Τέλος, στην ερώτηση «πόσο μόνος/-η νιώθεις στην εργασία σου;» ο μέσος όρος κυμαίνεται στο 5,11 που σημαίνει πως κάποιοι νηπιαγωγοί νιώθουν πολύ έντονη μοναξιά στο χώρο εργασίας τους και άλλοι πάλι όχι ίσως αναλογιζόμενοι την παρουσία των μαθητών.

Πίνακας 1. Ερωτήσεις εργασιακής ευημερίας και Μέσος όρος απαντήσεων

Ερωτήσεις	Μ. Ο.	Τ.Α.
Σε τι βαθμό βρίσκεις νόημα και σκοπό στην εργασία σου	8,36	1,59
Πόσο συχνά νιώθεις ότι κάνεις πρόοδο προς την επίτευξη των εργασιακών σου στόχων σου	7,47	1,43
Στην εργασία σου, πόσο συχνά απορροφάσαι σε αυτό που κάνεις	8,44	1,21
Σε γενικές γραμμές, πώς είναι η υγεία σου	7,70	1,72
Στην εργασία σου, πόσο συχνά νιώθεις χαρούμενος/η	7,53	1,75

Σε τι βαθμό λαμβάνεις βοήθεια και στήριξη από τους συναδέλφους, όταν τις χρειάζεσαι	7,83	1,83
Στην εργασία σου πόσο συχνά νιώθεις αγχωμένος/η	7,44	2,25
Πόσο συχνά επιτυγχάνεις τους σημαντικούς εργασιακούς στόχους, που έχεις θέσει για τον εαυτό σου	7,61	1,23
Γενικά, σε τι βαθμό νιώθεις πως αυτά που κάνεις στη εργασία σου, είναι σημαντικά και άξια λόγου	8,06	1,43
Στην εργασία σου πόσο συχνά νιώθεις θετικά	7,61	1,67
Σε τι βαθμό νιώθεις ενθουσιασμό και ενδιαφέρον στην εργασία σου	7,77	1,94
Πόσο μόνος/-η νιώθεις στην εργασία σου	5,11	2,99
Πόσο ικανοποιημένος/-η είσαι με την τρέχουσα κατάσταση της σωματικής σου υγείας	6,58	2,33
Στην εργασία σου πόσο συχνά νιώθεις θυμωμένος	5,32	2,43
Σε τι βαθμό νιώθεις ότι σε εκτιμούν οι συναδέλφοι σου	7,78	1,59
Πόσο συχνά νιώθεις ικανός/-ή να διαχειριστείς τις εργασιακές ευθύνες σου	7,76	1,43
Σε τι βαθμό νιώθεις, γενικά, ότι έχεις μια αίσθηση κατεύθυνσης στην εργασία σου	6,87	1,94
Σε σύγκριση με άλλους της ίδιας ηλικίας και φύλου, πως είναι η υγεία σου	7,41	2,13
Πόσο ικανοποιημένος/-η είσαι με τις επαγγελματικές σου σχέσεις	7,58	1,68
Στην εργασία σου πόσο συχνά νιώθεις λυπημένος/η	4,13	2,55
Στην εργασία σου, πόσο συχνά χάνεις την αίσθηση του χρόνου κάνοντας κάτι, που σε ευχαριστεί	7,06	2,11
Στην εργασία σου σε τι βαθμό νιώθεις πλήρης	7,23	2,02
Ζυγίζοντάς τα όλα, πόσο ευτυχισμένος θα έλεγες ότι είσαι με την εργασία σου	7,32	1,98

*Κλίμακα: 1-10

Στον πίνακα 2 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις σχετικά με τις διαστάσεις της εργασιακής ευημερίας όπου κατανέμονται οι ερωτήσεις. Η μοναξιά και η ευτυχία αποτελούνται από μια μόνο ερώτηση και έχουν μέσο όρο 5,1 και 7,3 αντίστοιχα. Ο μέσος όρος της διάστασης της συνολικής ευημερίας για όλο το δείγμα είναι «7,64» το οποίο δηλώνει ότι στο σύνολο τους οι εκπαιδευτικοί εμφανίζουν σχετικά καλά επίπεδα εργασιακής ευημερίας. Στην συνολική ευημερία ανήκουν οι διαστάσεις του PERMA, θετικά συναισθήματα, δέσμευση, σχέσεις, νόημα, επίτευξη, υγεία μαζί με την ερώτηση για την

ευτυχία στην εργασία. Καθώς κάθε μια από αυτές τις διαστάσεις έχουν υψηλούς μέσους όρους άνω του 7 φαίνεται πως οι νηπιαγωγοί είναι αρκετά χαρούμενοι με την εργασία τους.

Σημαντικό αποτέλεσμα της έρευνας που παρουσιάζεται στον πίνακα 2, είναι ο μέσος όρος των αρνητικών συναισθημάτων που κυμαίνεται στο 5,1. Αυτό σημαίνει πως αρκετοί νηπιαγωγοί κατά την διάρκεια της δουλειάς τους διακατέχονται από αρνητικά συναισθήματα όπως (λύπη, θυμός) και είναι και αυτό ένα ζήτημα που χρειάζεται διερεύνηση.

Πίνακας 2. Εργασιακή ευημερία και Μέσοι Όροι

Μεταβλητές	Μ.Ο.	Τ.Α.
Θετικά Συναισθήματα	7,45	1,69
Δέσμευση	7,75	1,40
Σχέσεις	7,73	1,39
Νόημα	7,76	1,26
Επίτευξη	7,60	1,05
Αρνητικά συναισθήματα	5,63	1,95
Υγεία	7,23	1,91
Μοναξιά	5,10	2,99
Ευτυχία	7,32	1,98
Συνολική Ευημερία	7,64	1,15

1.2 Πηγές άγχους νηπιαγωγών

Παρακάτω παρουσιάζονται περιγραφικά οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στο δεύτερο ερωτηματολόγιο της έρευνας «Πηγές συναισθηματικής έντασης εκπαιδευτικών» όπου οι νηπιαγωγοί κλήθηκαν να απαντήσουν πόσο στρες τους προκαλεί στην εργασία τους καθεμία από τις 40 δηλώσεις που παρατίθενται στον πίνακα 3. Οι απαντήσεις δόθηκαν σε κλίμακα από το 0=καθόλου μέχρι το 5=πάρα πολύ. Στον πίνακα παρουσιάζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις για κάθε ερώτηση για το σύνολο του δείγματος. Τα αποτελέσματα δείχνουν πως υπάρχει πολύ άγχος στους νηπιαγωγούς και αυτό σχετίζεται με πολλούς παράγοντες καθώς σε όλες τις δηλώσεις, εκτός από δύο («Η αναπλήρωση μαθήματος λόγω απουσίας εκπαιδευτικού», «Διδασκαλία παιδιών οικονομικών/πολεμικών μεταναστών»), οι απαντήσεις έχουν τιμή πάνω από το 3 στη κλίμακα 1-5. Αυτό το εύρημα σχετίζεται και επιβεβαιώνει την απάντηση των εκπαιδευτικών στο προηγούμενο ερωτηματολόγιο στην ερώτηση «στην

εργασία σου πόσο συχνά νιώθεις αγχωμένος;» όπου ο μέσος όρος ήταν 7,44 σε κλίμακα 0-10. Οι σημαντικότερες πηγές έντασης και άγχους στους νηπιαγωγούς όπως αναδύονται από την παρούσα έρευνα με ιεραρχική μορφή και πολύ υψηλές τιμές είναι:

1. Συχνές αλλαγές εκπαιδευτικής πολιτικής με Μ.Ο=4,35
2. Ανεπαρκής μισθός με Μ.Ο=4,32
3. Προβλήματα υποδομής (κτιρίων, θέρμανσης κ.α.) με Μ.Ο=4,23
4. Μη έγκαιρες/περιορισμένες σε αριθμό τοποθετήσεις αναπληρωτών, αποσπασμένων, ωρομισθίων εκπαιδευτικών με Μ.Ο.= 4,17
5. Έλλειψη ή ανεπάρκεια υλικών μέσων διδασκαλίας (αναλώσιμα, ηλεκτρονικός εξοπλισμός κτλ.) με Μ.Ο.= 4,14

Επίσης με υψηλές τιμές άνω του 4 φάνηκαν οι δηλώσεις «Υπευθυνότητα για την ασφάλεια/εποπτεία των μαθητών (Μ.Ο=4,09)», «Μη υποστήριξη από ειδικούς (Μ.Ο= 4,09)», «Τάξεις με μεγάλο αριθμό μαθητών (Μ.Ο.=4,05)», «Μη αναγνώριση του επιπλέον προσφερόμενου έργου των νηπιαγωγών (Μ.Ο= 4,04)». Τέλος, αρκετό άγχος προκαλούν και οι δύο δηλώσεις που βρίσκονται πολύ κοντά στο 4: «Πολλοί μαθητές με προβλήματα μάθησης/συμπεριφοράς (Μ.Ο= 3, 96)» και «Μεγάλος φόρτος εργασίας (Μ.Ο =3,97)».

Πίνακας 3. Πηγές άγχους και μέσος όρος απαντήσεων

Δηλώσεις-καταστάσεις	Μ. Ο.	Τ.Α.
Προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών (ανυπακοή, αυθάδεια κτλ.)	3,69	1,10
Τάξεις με μεγάλο αριθμό μαθητών	4,05	1,11
Πειθαρχία/τιμωρία μαθητών	3,22	1,15
Μαθησιακές δυσκολίες των μαθητών	3,60	1,17
Τάξεις ανομοιογενείς ως προς το επίπεδο	3,40	1,11
Έλλειψη ενδιαφέροντος και κινήτρων από τους μαθητές	3,58	1,14
Έλλειψη συνεργασίας με τους γονείς των μαθητών	3,82	1,18
Έλλειψη γνώσεων για χειρισμό προβλημάτων μάθησης/συμπεριφοράς	3,22	1,19
Έλλειψη αυτονομίας των εκπαιδευτικών	3,34	1,18
Μη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων για θέματα που σας αφορούν	3,56	1,22
Μη αναγνώριση του επιπλέον προσφερόμενου έργου των νηπιαγωγών	4,04	1,16
Έλλειψη προοπτικών καριέρας	3,32	1,42

Μειωμένες ευκαιρίες επιμόρφωσης- μετεκπαίδευσης	3,09	1,20
Μη υποστήριξη από ειδικούς (π.χ. σχολικού ψυχολόγου, ειδικού παιδαγωγού, λογοθεραπευτή)	4,09	1,12
Συχνές αλλαγές εκπαιδευτικής πολιτικής	4,35	,912
Ασάφεια σχετικά με τον ρόλο του εκπαιδευτικού	3,76	1,17
Χαμηλή κοινωνική αναγνώριση του επαγγέλματος	3,81	1,25
Προβλήματα υποδομής (κτιρίων, θέρμανσης κ.α.)	4,23	,969
Έλλειψη ή ανεπάρκεια υλικών μέσων διδασκαλίας (αναλώσιμα, ηλεκτρονικός εξοπλισμός κτλ.)	4,14	1,05
Ανεπαρκής μισθός	4,32	,862
Μη έγκαιρες/περιορισμένες σε αριθμό τοποθετήσεις αναπληρωτών, αποσπασμένων, ωρομισθίων εκπαιδευτικών	4,17	1,07
Δυσκολίες για την μετάβαση στο σχολείο	3,34	1,37
Υπευθυνότητα για την ασφάλεια/εποπτεία των μαθητών	4,09	1,11
Συγκρούσεις με συναδέλφους, διεύθυνση του σχολείου	3,05	1,33
Πολλοί μαθητές με προβλήματα μάθησης/συμπεριφοράς	3,96	1,05
Μεγάλος φόρτος εργασίας	3,97	,994
Έλλειψη χρόνου για ολοκλήρωση της ύλης που προβλέπεται από το αναλυτικό πρόγραμμα	3,26	1,20
Έλλειψη χρόνου για προετοιμασία μαθήματος	3,34	1,13
Έλλειψη χρόνου για προσωπική συνεργασία με μαθητές/γονείς	3,35	1,09
Μη διδακτική εργασία (γραφειοκρατικό, διοικητικό έργο κ.α.)	3,66	1,29
Μεταφορά εργασίας στο σπίτι	3,84	1,07
Εργασιακή ανασφάλεια (κινητικότητα, διαθεσιμότητα)	3,82	1,21
Ανταγωνισμός μεταξύ των συναδέλφων	3,02	1,37
Παραμονή στον χώρο εργασίας πέραν του διδακτικού ωραρίου	3,55	1,22
Η αναπλήρωση μαθήματος λόγω απουσίας εκπαιδευτικού	2,94	1,34
Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών	3,39	1,35
Το υψηλό επίπεδο θορύβου	3,42	1,29
Διδασκαλία παιδιών οικονομικών/πολεμικών μεταναστών	2,81	1,23

*Κλίμακα: 1=Καθόλου,5=Πάρα πολύ

Στον πίνακα 4 παρακάτω, παρουσιάζονται οι έξι παράγοντες που ομαδοποιούν τις παραπάνω ερωτήσεις αναφορικά με το θέμα στο οποίο εντάσσονται (Μούζουρα, 2005) καθώς και η βαθμολόγηση με τον μέσο όρο και την τυπική απόκλιση. Από την παρούσα έρευνα προέκυψε πως ο παράγοντας που σχετίζεται με περισσότερο άγχος των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής είναι ο παράγοντας 1-Θέματα που σχετίζονται με την διοίκηση και την οργάνωση της

εκπαίδευσης με μέσο όσο 4,21 θεωρείται υψηλό επίπεδο άγχους. Όλοι οι υπόλοιποι παράγοντες βρίσκονται στα ίδια περίπου επίπεδα, με τελικούς μέσους όρους που κυμαίνονται μεταξύ 3,30 και 3,63 και το άγχος που σχετίζεται με αυτούς τους παράγοντες θεωρείται πως είναι μέτριο προς πολύ.

Πίνακας 4. Παράγοντες άγχους νηπιαγωγών και μέσοι όροι

Παράγοντες	Μ.Ο	Τ.Α.
Π1: Θέματα σχετικά με την Διοίκηση και οργάνωση της Εκπαίδευσης	4,21	,624
Π2: Θέματα σχετικά με τον Φόρτο Εργασία και τις πιέσεις χρόνου	3,63	,794
Π3: Θέματα σχετικά με την Αναγνώριση και το κύρος του Εκπαιδευτικού	3,60	,940
Π4: Θέματα σχετικά με τις Διαπροσωπικές / Εργασιακές Σχέσεις	3,35	,865
Π5: Θέματα σχετικά με τη Μάθηση / Συμπεριφορά Μαθητών	3,56	,796
Π6: Θέματα σχετικά με τις Εργασιακές Συνθήκες	3,30	,893

1.3. Επαγγελματική εξουθένωση νηπιαγωγών

Στον παρακάτω πίνακα 5 παρουσιάζονται ο μέσος όρος και η τυπική απόκλιση για τις ερωτήσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης του συνόλου των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής της έρευνας. Η κλίμακα στο συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο ήταν 7-βαθμια και οι εκπαιδευτικοί έπρεπε να απαντήσουν στην κάθε ερώτηση ανάλογα με τη συχνότητα που τους συνέβαινε η εκάστοτε κατάσταση όπου το 0 σημαίνει ποτέ και το 6 κάθε μέρα. Στην δήλωση «αισθάνομαι σωματική εξάντληση στο τέλος μιας εργάσιμης μέρας» ο μέσος όρος των απαντήσεων είναι πολύ υψηλός Μ.Ο.=5,14. Πάνω από την μέση βρίσκονται οι ερωτήσεις «αισθάνονται συναισθηματικά εξαντλημένος από την δουλειά μου» με Μ.Ο.=4,43 και «Αισθάνομαι εξουθενωμένος/η από τη δουλειά μου» με Μ.Ο.=4,34. Οι ερωτήσεις που αφορούν την επαγγελματική αποτελεσματικότητα έχουν επίσης πάρα πολύ υψηλούς μέσους όρους πάνω από το 5 όπως φαίνεται στον παρακάτω πίνακα «Μπορώ να αντιμετωπίσω

αποτελεσματικά τα προβλήματα που προκύπτουν στη δουλειά μου» (Μ.Ο=5,76). Τέλος την χαμηλότερη βαθμολογία σημείωσε η δήλωση «αμφισβητώ την σπουδαιότητα της δουλειάς μου» με μέσο όρο μόλις 1,82.

Πίνακας 5. Επαγγελματική εξουθένωση νηπιαγωγών και μέσοι όροι

Ερωτήσεις	Μ. Ο.	Τ.Α.
Αισθάνομαι συναισθηματικά εξαντλημένος/η από τη δουλειά μου	4,43	1,66
Αισθάνομαι σωματική εξάντληση στο τέλος μιας εργάσιμης μέρας	5,14	1,68
Αισθάνομαι κουρασμένος/η όταν σηκώνομαι το πρωί, έχοντας να αντιμετωπίσω ακόμα μια εργάσιμη μέρα.	4,07	1,87
Το να δουλεύω όλη τη μέρα μου δημιουργεί πραγματικά μεγάλη πίεση.	4,25	1,81
Μπορώ να αντιμετωπίσω αποτελεσματικά τα προβλήματα που προκύπτουν στη δουλειά μου.	5,76	1,25
Αισθάνομαι εξουθενωμένος/η από τη δουλειά μου.	4,34	1,83
Αισθάνομαι ότι συμβάλλω αποτελεσματικά σ' αυτά που κάνει η υπηρεσία στην οποία δουλεύω.	5,73	1,50
Ενδιαφέρομαι λιγότερο για τη δουλειά μου, σε σχέση με την εποχή που ξεκίνησα.	2,74	2,00
Σήμερα αντιμετωπίζω τη δουλειά μου με λιγότερο ενθουσιασμό.	3,04	2,07
Κατά τη γνώμη μου, είμαι καλός/ή στη δουλειά μου.	6,22	,95
Αισθάνομαι περιχαρής όταν επιτυγχάνω κάτι στη δουλειά μου.	6,45	1,01
Έχω επιτύχει πολλά αξιόλογα πράγματα σε αυτή τη δουλειά.	5,79	1,33
Θέλω απλώς να κάνω τη δουλειά μου χωρίς να μ' ενοχλούν.	5,35	2,16
Αναρωτιέμαι ολοένα και συχνότερα κατά πόσον η δουλειά μου συνεισφέρει σε οτιδήποτε.	3,02	2,02
Αμφισβητώ τη σπουδαιότητα της δουλειάς μου	1,82	1,61
Στη δουλειά μου αισθάνομαι σίγουρος/η ότι κάνω αυτά που πρέπει με αποτελεσματικό τρόπο.	5,82	1,25

*Κλίμακα: 1=Ποτέ, 6=Πάντα

Ο Πίνακας 6. δείχνει τις τρεις διαστάσεις του μοντέλου της επαγγελματικής εξουθένωσης σύμφωνα με το ερωτηματολόγιο MBI-GS που χρησιμοποιήθηκε και τους μέσους όρους του συνολικού δείγματος καθώς και την τυπική απόκλιση. Όπως φαίνεται οι νηπιαγωγοί

παρουσιάζουν υψηλή εξάντληση με μέσο όρο 4,44, μέτριο κυνισμό με μέσο όρο 3,19 και εξαιρετικά υψηλή επαγγελματική αποτελεσματικότητα με μέσο όρο 5,96 στη κλίμακα 1-6.

Πίνακας 6. Διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης και μέσοι όροι

Μεταβλητές	M.O.	T.A.
Εξάντληση	4,44	1,48
Κυνισμός	3,19	1,38
Επαγγελματική Αποτελεσματικότητα	5,96	,86

7.2. Ανάλυση αξιοπιστίας του δείγματος

Σε κάθε έρευνα και κατά συνέπεια σε κάθε ερωτηματολόγιο το οποίο χρησιμοποιείται γίνεται ένα έλεγχος αξιοπιστίας. Στην περίπτωση της παρούσας έρευνας η αξιοπιστία ελέγχθηκε με τη χρήση του συντελεστή Cronbach's alpha ο οποίος πρέπει να έχει τιμή από το 0,7 και άνω για να θεωρείται μία ομάδα ερωτήσεων αξιόπιστη. Να τονιστεί ότι η αξιοπιστία εξαρτάται από το δείγμα το οποίο μελετάται κάθε φορά. Παρακάτω παρουσιάζονται οι συντελεστές αξιοπιστίας των ομάδων ερωτήσεων των τριών ερωτηματολογίων.

2.1. Ανάλυση αξιοπιστίας για το ερωτηματολόγιο Workplace PERMA Profiler -Εργασιακή ευημερία

Όπως φαίνεται από τον παρακάτω πίνακα 7 ο βαθμός αξιοπιστίας για την εργασιακή ευημερία κυμαίνεται από 0.62 έως 0.92 με τις περισσότερες διαστάσεις να παρουσιάζουν υψηλή αξιοπιστία. Η συνολική ευημερία έχει υψηλό δείκτη αξιοπιστίας $\alpha=0.921$.

Πίνακας 7. Αξιοπιστία Cronbach's alpha-εργασιακή ευημερία

Μεταβλητή	Συντελεστής	Ερωτήσεις (N)
Εργασιακή Ευημερία		
Θετικά Συναισθήματα	0,925	3
Δέσμευση	0,684	3
Σχέσεις	0,749	3
Νόημα	0,626	3
Επίτευξη	0,648	3
Αρνητικά συναισθήματα	0,736	3
Υγεία	0,911	3
Συνολική Ευημερία	0,921	16

2.2. Ανάλυση αξιοπιστίας για το ερωτηματολόγιο «Πηγές Συναισθηματικής Έντασης Εκπαιδευτικών»

Όπως φαίνεται από τον πίνακα 8 οι τέσσερις από τους έξι παράγοντες έχουν πολύ υψηλή αξιοπιστία ενώ ο παράγοντας 1 και 6 έχουν χαμηλότερο δείκτη Cronbach's alpha 0.68, το οποίο όμως δεν θεωρείται ιδιαίτερα χαμηλό καθώς βρίσκεται πολύ κοντά στο 0.70 που είναι η βάση.

Πίνακας 8. Αξιοπιστία Cronbach's alpha-παράγοντες άγχους

Μεταβλητή	Συντελεστής alpha	Δηλώσεις (N)
Παράγοντες Εργασιακού Άγχους		
Διοίκηση/Οργάνωση της Εκπαίδευσης	0,684	6
Φόρτος Εργασίας/Πιέσεις χρόνου	0,846	8
Αναγνώριση Εκπαιδευτικού	0,809	5
Διαπροσωπικές / Εργασιακές Σχέσεις	0,792	7
Μάθηση/ Συμπεριφορά των Μαθητών	0,849	8
Εργασιακές Συνθήκες	0,683	4

2.3. Ανάλυση αξιοπιστίας για το ερωτηματολόγιο της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών «Maslach burnout Inventory-General survey»

Όπως φαίνεται από τον πίνακα 9 και οι τρεις διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης παρουσιάζουν υψηλό δείκτη Cronbach alpha >0.7 και συνεπώς μπορεί να θεωρηθεί το ερωτηματολόγιο ως έγκυρο και αξιόπιστο εργαλείο ως προς τα δεδομένα που παρέχει για την μέτρηση της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών. Ειδικότερα η εξάντληση έχει δείκτη $\alpha=0.891$, ο κυνισμός $\alpha=0.738$ και η επαγγελματική αποτελεσματικότητα $\alpha=0.790$.

Πίνακας 9. Αξιοπιστία Cronbach's alpha-επαγγελματική εξουθένωση

Μεταβλητή	Συντελεστής alpha	Ερωτήσεις (N)
Επαγγελματική Εξουθένωση		
Εξάντληση	0,891	5
Κυνισμός	0,738	5
Επαγγελματική Αποτελεσματικότητα	0,790	6

7.3. Επαγωγική στατιστική

Στη συνέχεια παρατίθεται οι επαγωγικές αναλύσεις που έγιναν. Χρησιμοποιήθηκαν οι αναλύσεις Pearson Correlation, Pearson Chi-Square (cross-tabs), t-test και one-way anova.

7.3.1. Σχέση μεταβλητών με το δείγμα

Αρχικά, για να βρεθεί ποια είναι η σχέση μεταξύ της εργασιακής ευημερίας, των πηγών άγχους και της επαγγελματικής εξουθένωσης των νηπιαγωγών του δείγματος πραγματοποιήθηκε η ανάλυση Pearson Correlation. Η ανάλυση pearson δείχνει πως συσχετίζονται δυο μεταβλητές και όχι σχέση αιτιότητας, αν δηλαδή επηρεάζει η μια την άλλη. Όπου το p value είναι <0.01 τότε η συσχέτιση ορίζεται σαν ισχυρή και συνεπώς στατιστικά σημαντική. Αν το p. value είναι <0.05 η συσχέτιση είναι λιγότερο ισχυρή και λιγότερο στατιστικά σημαντική. Οι πίνακες αυτής της ανάλυσης καθώς ήταν αρκετά μεγάλοι, βρίσκονται στο παράρτημα της εργασίας.

1. Σχέση εργασιακής ευημερίας και επαγγελματικής εξουθένωσης του δείγματος.

Όσον αφορά τις διαστάσεις της εργασιακής ευημερίας βρέθηκε στατιστικά σημαντική συσχέτιση και με τις τρεις διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης. Συγκεκριμένα, όλες οι διαστάσεις του PERMA (θετικά συναισθήματα, δέσμευση, σχέσεις, νόημα, επίτευξη) μαζί με την ερώτηση για την ευτυχία, που μετράνε δηλαδή την συνολική ευημερία βρέθηκε πως έχουν ισχυρή αρνητική συσχέτιση με την διάσταση της εξάντλησης και του κυνισμού ενώ συνδέονται θετικά με την επαγγελματική αποτελεσματικότητα. Ιδιαίτερα υψηλή αρνητική συσχέτιση έχουν τα θετικά συναισθήματα με τον κυνισμό με $r=-0.669$ σε επίπεδο σημαντικότητας $p<0.01$. Αντίθετα, τα αρνητικά συναισθήματα συσχετίστηκαν θετικά με την εξάντληση ($r=0.566$, $p<0.01$) και τον κυνισμό ($r=0.555$, $p<0.01$) και αρνητικά με την επαγγελματική αποτελεσματικότητα ($r=-0.283$, $p<0.01$). Ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι διαστάσεις της συνολικής υγείας και της μοναξιάς καθώς η υγεία συσχετίζεται αρνητικά με εξάντληση και κυνισμό, αλλά δεν υπάρχει καμία σημαντική συσχέτιση με την επαγγελματική αποτελεσματικότητα. Ούτε η μοναξιά σχετίζεται με την επαγγελματική αποτελεσματικότητα, αλλά παρουσιάζει θετική συσχέτιση με τις διαστάσεις του κυνισμού και της εξάντλησης.

Πίνακας 10. Σχέση εργασιακής ευημερίας και επαγγελματικής εξουθένωσης

	Εξάντληση	Κυνισμός	Επαγγελματική αποτελεσματικότητα
Θετικά Συναισθήματα	-0.566**	-0.669**	0.326**
Δέσμευση	-0.358**	-0.580**	0.337**
Σχέσεις	-0.351**	-0.360**	0.233**
Νόημα	-0.451**	-0.585**	0.313**
Επίτευξη	-0.370**	-0.494**	0.433**
Αρνητικά συναισθήματα	0.566**	0.555**	-0.283**
Υγεία	-0.459**	-0.378**	0.073
Μοναξιά	0.395**	0.345**	-0.176*
Ευτυχία	-0.572**	-0.683**	0.295**
Συνολική ευημερία	-0.536**	-0.678**	0.390**

$p < 0.01$ **, $p < 0.05$ *

2. Σχέση εργασιακής ευημερίας και παράγοντες άγχους του δείγματος

Η συνολική ευημερία των εκπαιδευτικών έδειξε πως σχετίζεται στατιστικά σημαντικά και μετρίως αρνητικά με τους πέντε από τους έξι παράγοντες που προκαλούν άγχος στην εργασία, με την διοίκηση και την οργάνωση της εκπαίδευσης να εξαιρείται. Συγκεκριμένα για τις επιμέρους διαστάσεις της ευημερίας, τα αποτελέσματα της συσχέτισης pearson έδειξαν αρνητική συσχέτιση των θετικών συναισθημάτων με τους τέσσερις από τους έξι παράγοντες άγχους των εκπαιδευτικών σε επίπεδο σημαντικότητας $p < 0.01$. Δηλαδή, όσο μεγαλύτερος ο δείκτης των θετικών συναισθημάτων των εκπαιδευτικών τόσο λιγότερο είναι το άγχος σχετικά με τους παράγοντες «αναγνώριση του εκπαιδευτικού», «διαπροσωπικές/εργασιακές σχέσεις», «μάθηση/συμπεριφορά των μαθητών» και «εργασιακές συνθήκες». Η διάσταση της εργασιακής δέσμευσης των νηπιαγωγών σχετίζεται αρνητικά με τον παράγοντα άγχους «συμπεριφορά/μάθηση των μαθητών» με $r = -0.326$ και «συνθήκες εργασίας» με $r = -0.278$ σε επίπεδο σημαντικότητας $p < 0.01$ και με την «αναγνώριση/ κύρος του εκπαιδευτικού» με $r = 0.221$ σε επίπεδο σημαντικότητας $p < 0.05$. Η διάσταση της ευημερίας σχετικά με τις υγιείς διαπροσωπικές σχέσεις έχει σημαντική αρνητική συσχέτιση με το άγχος για τις διαπροσωπικές/εργασιακές σχέσεις με δείκτη pearson $r = -0.349$ σε επίπεδο σημαντικότητας $p < 0.01$ και λιγότερη στατιστικά σημαντική συσχέτιση με τους παράγοντες «φόρτος εργασίας», «αναγνώριση/ κύρος του εκπαιδευτικού», «συμπεριφορά/μάθηση των μαθητών» σε επίπεδο σημαντικότητας $p < 0.05$. Η διάσταση του νοήματος για την εργασιακή ευημερία εμφανίζει στατιστικά σημαντική μετρίως αρνητική συσχέτιση με «αναγνώριση/ κύρος του εκπαιδευτικού» με $r = -0.248$, «συμπεριφορά/μάθηση των μαθητών» με $r = -0.330$, «εργασιακές συνθήκες» με $r = -0.261$ σε επίπεδο σημαντικότητας $p < 0.01$. Επίσης αρνητικά σχετίζεται το νόημα με τον παράγοντα άγχους στις διαπροσωπικές και εργασιακές σχέσεις με δείκτη pearson $r = -0.219$ σε επίπεδο σημαντικότητας $p < 0.05$. Η διάσταση της επίτευξης σχετίζεται στατιστικά σημαντικά έχοντας ισχυρή αρνητική συσχέτιση με τους παράγοντες «συμπεριφορά/μάθηση των μαθητών», «διαπροσωπικές/εργασιακές σχέσεις», «εργασιακές συνθήκες». Η επίτευξη σχετίζεται λιγότερο σημαντικά και αρνητικά με τον παράγοντα «φόρτος εργασίας» με $r = -0,213$ και με την «αναγνώριση/ κύρος του εκπαιδευτικού» με $r = -0,230$ σε επίπεδο σημαντικότητας $p < 0.05$ και δεν σχετίζεται καθόλου με τον παράγοντα «διοίκηση της εκπαίδευσης». Τέλος, τα αρνητικά συναισθήματα και η ερώτηση για την μοναξιά συσχετίζονται θετικά και με τους έξι παράγοντες άγχους ενώ η υγεία σχετίζεται σημαντικά και αρνητικά και με τους έξι παράγοντες.

Πίνακας 11. Σχέση εργασιακής ευημερίας και παράγοντες άγχους

	Διοίκηση /Οργάνωση εκπαίδευσης	Φόρτος εργασίας/ Πιέσεις χρόνου	Αναγνώριση εκπαιδευτικού	Διαπροσωπικές/ Εργασιακές σχέσεις	Συμπεριφορά/ Μάθηση μαθητών	Συνθήκες εργασίας
Θετικά συναισθήματα	-0.129	-0.188*	-0.309**	-0.273**	-0.363**	-0.298**
Δέσμευση	-0.54	-0.051	-0.221**	-0.185*	-0.326**	-0.278**
Σχέσεις	-0.143	-0.204**	0.222**	-0.349**	-0.211**	-0.166*
Νόημα	-0.099	-0.137	-0.248**	-0.219**	-0.330**	-0.261**
Επίτευξη	-0.122	-0.213**	-0.230**	-0.258**	-0.418**	-0.339**
Αρνητικά συναισθήματα	0.192**	0.362**	0.350**	0.388**	0.448**	0.360**
Υγεία	-0.166*	-0.328**	-0.293**	-0.238**	-0.178*	-0.200**
Μοναξιά	0.255**	0.316**	0.337**	0.309**	0.294**	0.289**
Ευτυχία	-0.123	-0.211**	-0.376**	-0.258**	-0.357**	-0.296**
Συνολική ευημερία	-0.135	-0.198**	-0.317**	-0.314**	-0.401**	-0.327**

p <0.01 **, p<0.05*

3.Σχέση επαγγελματικής εξουθένωσης και παράγοντες άγχους του δείγματος

Όλοι οι παράγοντες άγχους σχετίζονται στατιστικά σημαντικά εμφανίζοντας μετρίως θετική συσχέτιση με τις δύο διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης και δεν σχετίζονται σημαντικά με την τρίτη διάσταση της επαγγελματικής αποτελεσματικότητας εκτός από έναν παράγοντα. Παρακάτω παρουσιάζονται αναλυτικά οι συσχετίσεις. Η διάσταση της επαγγελματικής αποτελεσματικότητας φαίνεται πως σχετίζεται στατιστικά μετρίως αρνητικά μόνο με τον παράγοντα άγχους σχετικά με την μάθηση και την συμπεριφορά των μαθητών ($r=-0,176, p<0.05$). Ο παράγοντας άγχους σχετικά με «διοίκηση της εκπαίδευσης» έχει στατιστικά σημαντική και θετική συσχέτιση με την διάσταση της εξάντλησης ($r=0.249, p<0.01$) και μικρότερη συσχέτιση με την διάσταση του κυνισμού ($r=0.157, p<0.05$). Ο παράγοντας άγχους σχετικά με «φόρτος εργασίας/πιέσεις χρόνου» έχει στατιστικά σημαντική και ισχυρά θετική συσχέτιση με την διάσταση της εξάντλησης ($r=0.433, p<0.01$) και του κυνισμού($r=0.241, p<0.01$). Ο παράγοντας άγχους σχετικά με «αναγνώριση/ κύρος του εκπαιδευτικού» έχει στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση με την διάσταση της εξάντλησης ($r=0.397, p<0.01$)

και του κυνισμού ($r=0.399$, $p<0.01$). Ο παράγοντας άγχους σχετικά με «διαπροσωπικές/εργασιακές σχέσεις» έχει στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση με την διάσταση της εξάντλησης ($r=0.349$, $p<0.01$) και του κυνισμού ($r=0.323$, $p<0.01$). Ο παράγοντας άγχους σχετικά με «μάθηση/συμπεριφορά των μαθητών» έχει στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση με την διάσταση της εξάντλησης ($r=0.371$, $p<0.01$) και του κυνισμού ($r=0.397$, $p<0.01$). Ο παράγοντας άγχους σχετικά με «συνθήκες εργασίας» έχει στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση με την διάσταση της εξάντλησης ($r=0.373$, $p<0.01$) και του κυνισμού ($r=0.328$, $p<0.01$).

Πίνακας 12. Σχέση επαγγελματικής εξουθένωσης και παράγοντες άγχους

	Διοίκηση/ οργάνωση εκπαίδευσης	Φόρτος εργασίας / πιέσεις χρόνου	Αναγνώριση εκπαιδευτικού	Διαπροσωπικές/ εργασιακές σχέσεις	Συμπεριφορά/ μάθηση μαθητών	Συνθήκες εργασίας
Εξάντληση	0.249**	0.433**	0.397**	0.349**	0.371**	0.373**
Κυνισμός	0.157**	0.241**	0.399**	0.323*	0.397**	0.328**
Επαγγελματική αποτελεσματικότητα	0.126	0.017	-0.021	-0.080	-0.176*	-0.126

$p < 0.01$ **, $p < 0.05$ *

7.3.2. Σχέση μεταβλητών με τα δημογραφικά/εργασιακά χαρακτηριστικά

Ηλικία

Πραγματοποιήθηκε ανάλυση μεταβλητότητας one-way ANOVA επειδή έχουν πάνω από δύο κλάσεις για να δούμε μεταξύ ποιων κλάσεων υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές του δείγματος σε σχέση με την ηλικία. Στατιστικά σημαντική διαφορά υπάρχει όταν το sig είναι κάτω από 0.05. Ο πίνακας με τα στατιστικά σημαντικά δεδομένα βρίσκεται στο Παράρτημα της εργασίας (σελ. 143).

Τα ερευνητικά αποτελέσματα έδειξαν πως η μεταβλητή της ηλικίας σχετίζεται στατιστικά σημαντικά σε επίπεδο σημαντικότητας $sig < 0.05$ με τις παρακάτω μεταβλητές της εργασιακής ευημερίας: νόημα, επίτευξη, υγεία, ευτυχία και συνολική ευημερία Όσον αφορά την επαγγελματική εξουθένωση, η ηλικία σχετίζεται στατιστικά σημαντικά με τις δύο από τις τρεις

διαστάσεις : κυνισμός και επαγγελματική αποτελεσματικότητα. Τέλος αναφορικά με τους παράγοντες άγχους, φαίνεται πως η ηλικία σχετίζεται σημαντικά μόνο με τον παράγοντα που σχετίζεται με την αναγνώριση και το κύρος του εκπαιδευτικού. Από τα αποτελέσματα της έρευνας φάνηκε πως η ηλικία συσχετίζεται οριακά με την διάσταση των θετικών συναισθημάτων της εργασιακής ευημερίας με δείκτη $\text{sig}=0.057$ σε επίπεδο σημαντικότητας $\text{sig}<0.05$, με τους εκπαιδευτικούς ηλικίας 31-40 (M.O=7,8) να παρουσιάζουν περισσότερα θετικά συναισθήματα από τους εκπαιδευτικούς ηλικίας 41-50 (M.O=6,8).

Όσον αφορά το νόημα παρατηρούνται διαφορές ανάμεσα στις ηλικίες 31-40 (M.O=8,0) και 41-50 (M.O=7,1), με την πρώτη ηλικιακή ομάδα να βρίσκει περισσότερο νόημα στην εργασία της ($\text{sig}=0.017$, $\text{sig}<0.05$).

Όσον αφορά την διάσταση της επίτευξης παρατηρούνται διαφορές ανάμεσα στις ηλικίες 41-50 (M.O=7,2), και 51 και άνω (M.O=7,8), με την δεύτερη κατηγορία να έχει υψηλότερα επίπεδα επίτευξης στην εργασία ($\text{sig}=0.049$, $\text{sig}<0.05$).

Σχετικά με την υγεία υπάρχει μεγάλη στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις ομάδες 31-40 (M.O=7,6), και 51 και άνω (M.O=6,6), όπου οι νεότεροι επιδεικνύουν πολύ καλύτερα επίπεδα υγείας. ($\text{sig}=0.035$, $\text{sig}<0.05$).

Στην ερώτηση σχετικά με την συνολική αίσθηση της ευτυχίας στον εργασιακό χώρο, οι νηπιαγωγοί που έχουν ηλικία 31-40 (M.O=7,7), νιώθουν πιο ευτυχισμένοι σε σχέση με τους νηπιαγωγούς που είναι 41-50 (M.O=6,3, $\text{sig}=0.008$, $\text{sig}<0.05$).

Τέλος, στην μέτρηση της συνολικής ευημερίας των νηπιαγωγών αυτοί που ανήκουν στην κατηγορία 31-40 (M.O=7.8), παρουσιάζουν στατιστικά σημαντικά μεγαλύτερη ευημερία από αυτούς στην κατηγορία 41-50 (M.O=7.1, $\text{sig}=0.04$, $\text{sig}<0.05$).

Η ηλικία σχετίζεται στατιστικά σημαντικά με την διάσταση του κυνισμού σε δύο διαφορετικές ηλικιακές ομάδες. Σημαντικές διαφορές παρατηρούνται ανάμεσα στις ηλικίες 21-30 και 41-50 με την δεύτερη ομάδα να εμφανίζει υψηλότερα επίπεδα κυνισμού ($\text{sig}=0.020$, $\text{sig}<0.05$) και ανάμεσα στις ηλικίες 31-40 (M.O=2.9), και 41-50 (M.O=3.9), με τους μεγαλύτερους σε ηλικία πάλι να υπερτερούν όσον αφορά τον κυνισμό στην εργασία ($\text{sig}=0.006$, $\text{sig}<0.05$).

Η επαγγελματική αποτελεσματικότητα παρουσιάζει διαφορές σχετικά με την ηλικία και συγκεκριμένα με την ηλικιακή ομάδα 51 και άνω να εμφανίζει περισσότερη επαγγελματική αποτελεσματικότητα (M.O=6.1), σε σχέση με την ομάδα 41-50 (M.O=5.5, $\text{sig}=0.041$, $\text{sig}<0.05$).

Από τους παράγοντες άγχους η μόνη στατιστικά σημαντική διαφορά που εντοπίστηκε αναφορικά με την μεταβλητή της ηλικίας είναι στον παράγοντα που σχετίζεται με την αναγνώριση και το κύρος του εκπαιδευτικού. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως οι νηπιαγωγοί με

ηλικία 41-50 (M.O=4.0), έχουν περισσότερο άγχος σε σχέση με την κοινωνική τους αναγνώριση σε σχέση με τις ηλικίες 21-30 (M.O=3.4, sig=0.026, sig<0.05) και 31-40 (M.O=3.4, sig=0.017, sig<0.05).

Προϋπηρεσία

Πραγματοποιήθηκε ο έλεγχος one-way ANOVA για να βρεθούν οι στατιστικά σημαντικές διαφορές του δείγματος σε σχέση με την προϋπηρεσία. Στατιστικά σημαντική διαφορά υπάρχει όταν το sig είναι κάτω από 0.05. Ο πίνακας με τα στατιστικά σημαντικά δεδομένα βρίσκεται στο Παράρτημα της εργασίας (σελ. 146).

Αναφορικά με την προϋπηρεσία των νηπιαγωγών του δείγματος, τα αποτελέσματα έδειξαν πως δεν σχετίζεται στατιστικά σημαντικά με καμία από τις μεταβλητές της εργασίας ευημερίας και της επαγγελματικής εξουθένωσης. Οι μόνες συσχετίσεις που βρέθηκαν αφορούν τους παράγοντες που προκαλούν άγχος. Συγκεκριμένα στον παράγοντα που σχετίζεται με τον φόρτο εργασίας και τις πιέσεις χρόνου, οι νηπιαγωγοί με την μεγαλύτερη προϋπηρεσία (πάνω από 10 έτη) παρουσιάζουν περισσότερο άγχος (M.O=3.8), σε σχέση με τους πιο νέους εκπαιδευτικούς από 1 έως 3 χρόνια εμπειρίας (M.O=3.4, sig=0.021, sig<0.05).

Οι ίδιες ομάδες παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική διαφορά και στον παράγοντα άγχους σχετικά με την αναγνώριση και το κύρος του εκπαιδευτικού, με τους πιο έμπειρους νηπιαγωγούς (M.O=3.8), να εμφανίζουν περισσότερο άγχος από τους νεότερους (M.O=3.3, sig=0.021, sig<0.05).

Οι νηπιαγωγοί του δείγματος με λιγότερο από ένα έτος εμπειρία παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική διαφορά και περισσότερο άγχος (M.O=3.5), σχετικά με τις συνθήκες εργασίας απ' ότι οι νηπιαγωγοί με 7 έως 10 χρόνια εμπειρίας (M.O=2.6, sig=0.045, sig<0.05).

Τέλος, οριακή διαφορά (sig=0.057, sig<0.05) σχετικά με τις συνθήκες εργασίας παρουσιάζουν οι ομάδες με προϋπηρεσία 7-10 έτη και πάνω από 10 έτη με την δεύτερη ομάδα να εμφανίζει περισσότερο άγχος (M.O=3.4), .

Τόπος εργασίας

Πραγματοποιήθηκε ο έλεγχος one-way ANOVA για να βρεθούν οι στατιστικά σημαντικές διαφορές του δείγματος σε σχέση με τον τόπο εργασίας. Στατιστικά σημαντική διαφορά υπάρχει όταν το sig είναι κάτω από 0.05.

Όσον αφορά την περιοχή εργασίας και τους παράγοντες άγχους δεν παρατηρήθηκε κάποια στατιστικά σημαντική διαφορά.

Όσον αφορά την περιοχή εργασίας και τις τρεις διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης δεν παρατηρήθηκε κάποια στατιστικά σημαντική διαφορά.

Όσον αφορά την περιοχή εργασίας και τις διαστάσεις της εργασιακής ευημερίας δεν παρατηρήθηκε κάποια στατιστικά σημαντική διαφορά.

Θέση εργασίας

Οι εκπαιδευτικοί απάντησαν στην ερώτηση αν έχουν θέση προϊστάμενου στο χώρο του σχολείου τους ή όχι. Για να βρεθεί η σχέση μεταξύ των απαντήσεων τους και των μεταβλητών της εργασιακής ευημερίας, της επαγγελματικής εξουθένωσης και των παραγόντων του άγχους πραγματοποιήθηκε ανάλυση διακύμανσης διπλής κατεύθυνσης (two-way ANOVA) με εξαρτημένες μεταβλητές, όλες τις μεταβλητές και ανεξάρτητη μεταβλητή την θέση προϊστάμενου.

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι δεν υπήρχε στατιστικά σημαντική κύρια επίδραση της θέσης εργασίας όσον αφορά την εργασιακή ευημερία.

Όσον αφορά την επαγγελματική εξουθένωση των νηπιαγωγών, η θέση προϊστάμενου ή όχι δε σχετίζεται σημαντικά με καμία από τις τρεις διαστάσεις της.

Αναφορικά με το εργασιακό άγχος, βρέθηκε στατιστικά σημαντική σχέση της θέσης εργασίας μόνο με τον παράγοντα που σχετίζεται με τον φόρτο εργασίας και τις πιέσεις χρόνου με $\text{sig} < 0,001$ σε επίπεδο σημαντικότητας $\text{sig} < 0,05$. Ειδικότερα, οι νηπιαγωγοί που υπηρετούν και ως προϊστάμενοι στο σχολείο τους εμφανίζουν περισσότερο άγχος για τον φόρτο εργασίας με $M.O=4.30$, συγκριτικά με τους νηπιαγωγούς που δεν έχουν θέση προϊστάμενου με $M.O=3.51$.

Ειδικότερα, για να βρεθεί σε ποιες συγκεκριμένα πηγές άγχους εμφανίζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές πραγματοποιήθηκε ανάλυση chi-square test και crosstabs εξετάζοντας τις απαντήσεις των νηπιαγωγών για τη κάθε δήλωση χωριστά.

Πολύ ισχυρή συσχέτιση μεταξύ της θέσης εργασίας και τον «Μεγάλο φόρτο εργασίας» έδειξαν τα αποτελέσματα με δείκτη $\text{sig} < 0,01$. Πάνω από το 50% των προϊστάμενων νηπιαγωγών απάντησαν πως αυτή η κατάσταση τους δημιουργεί «Πάρα πολύ» άγχος ενώ κανένας δεν απάντησε «καθόλου» ή «λίγο». Αντίθετα, οι υπόλοιποι νηπιαγωγοί που δεν εκτελούν χρέη προϊστάμενου δήλωσαν πως ο φόρτος εργασίας τους προκαλεί κυρίως «πολύ» άγχος με μερικούς να δηλώνουν «Αρκετά» και κάποιους να δηλώνουν «Λίγο».

Πίνακας 13. Crosstab-Προϊστάμενοι * Πηγή άγχους

Μεγάλος φόρτος εργασίας

		Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	Total
Έχετε θέση προϊστάμενου/ης στο σχολείο που εργάζεστε;;	Ναι	0	0	4	8	29	41
	Όχι	2	13	36	50	38	139
Total		2	13	40	58	67	180

Συσχέτιση βρέθηκε μεταξύ της θέσης εργασίας και του άγχους της κατάστασης «Έλλειψη χρόνου για ολοκλήρωση της ύλης που προβλέπεται από το αναλυτικό πρόγραμμα». Η πλειοψηφία των προϊστάμενων δήλωσαν πως έχουν «Πάρα πολύ» άγχος» σε σχέση με τους νηπιαγωγούς που δεν είναι προϊστάμενοι και απάντησαν «Αρκετά».

Πίνακας 14. Crosstab-Προϊστάμενοι* Πηγή άγχους

"Έλλειψη χρόνου για ολοκλήρωση της ύλης που προβλέπεται από
το αναλυτικό πρόγραμμα"

		Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	Total
Έχετε θέση προϊστάμενου/ης στο σχολείο που εργάζεστε;;	Ναι	0	8	11	10	12	41
	Όχι	17	23	41	39	19	139
Total		17	31	52	49	31	180

Πολύ ισχυρή συσχέτιση με δείκτη sig.<0.01 είχε η ερώτηση «Μη διδακτική εργασία (γραφειοκρατικό, διοικητικό έργο)» όπου 28 από τους 41 προϊστάμενους νηπιαγωγούς δήλωσαν πως αυτή η κατάσταση τους αγχώνει «Πάρα πολύ» και 7 «Πολύ». Οι νηπιαγωγοί που δεν έχουν θέση προϊστάμενης είναι πιο μοιρασμένοι στις απαντήσεις τους.

Πίνακας 15. Crosstab-Προϊστάμενοι* Πηγή άγχους

		Μη διδακτική εργασία (γραφειοκρατικό, διοικητικό έργο κ.α.)					
		Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	Total
Έχετε θέση προϊστάμενου/ης στο σχολείο που εργάζεστε;;	Ναι	0	2	4	7	28	41
	Όχι	14	21	35	32	37	139
Total		14	23	39	39	65	180

Όσον αφορά την «Παραμονή στο χώρο του σχολείου πέραν του διδακτικού ωραρίου» παρατηρούνται στατιστικά σημαντικές διαφορές σχετικά με την θέση εργασίας. Η πλειοψηφία των προϊσταμένων δηλώνουν «πάρα πολύ» άγχος, και ακολουθούν ισόβαθμα οι απαντήσεις «πολύ» και «αρκετά». Αντίθετα, οι νηπιαγωγοί που δεν είναι προϊστάμενοι δηλώνουν μέτρια επίπεδα άγχους με την απάντηση «Αρκετά» να υπερτερεί.

Πίνακας 16. Crosstab-Προϊστάμενοι* Πηγή άγχους

		"Παραμονή στον χώρο εργασίας πέραν του διδακτικού ωραρίου"					
		Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	Total
Έχετε θέση προϊστάμενου/ης στο σχολείο που εργάζεστε;;	Ναι	0	0	10	10	21	41
	Όχι	11	26	38	33	31	139
Total		11	26	48	43	52	180

Τέλος, η κατάσταση «Μεταφορά εργασίας στο σπίτι» παρουσιάζει σημαντικές διαφορές στους προϊστάμενους και μη νηπιαγωγούς. Η πλειοψηφία των προϊσταμένων δήλωσε πως αυτή η κατάσταση τους αγχώνει «Πάρα πολύ» ενώ των υπολοίπων «Αρκετά».

Πίνακας 17. Crosstab-Προϊστάμενοι* Πηγή άγχους

Μεταφορά εργασίας στο σπίτι

		Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	Total
Έχετε θέση προϊστάμενου/ης στο σχολείο που εργάζεστε;;	Ναι	0	0	5	14	22	41
	Όχι	5	14	43	36	41	139
Total		5	14	48	50	63	180

Τόπος κατοικίας

Οι εκπαιδευτικοί απάντησαν στην ερώτηση αν έχουν εργάζονται στον τόπο μόνιμης κατοικίας τους ή όχι. Για να βρεθεί η σχέση μεταξύ των απαντήσεων τους και των μεταβλητών της εργασιακής ευημερίας, της επαγγελματικής εξουθένωσης και των παραγόντων του άγχους πραγματοποιήθηκε ανάλυση διακύμανσης διπλής κατεύθυνσης (two -way ANOVA) με εξαρτημένες μεταβλητές, όλες τις μεταβλητές και ανεξάρτητη μεταβλητή τον τόπο εργασίας. Δεν βρέθηκε καμία στατιστικά σημαντική σχέση με την επαγγελματική εξουθένωση, την εργασιακή ευημερία και τον τόπο μόνιμης εργασίας και κατοικίας των νηπιαγωγών του δείγματος.

Τα αποτελέσματα έδειξαν πως η εργασία στον τόπο μόνιμης κατοικίας σχετίζεται στατιστικά σημαντικά με τον παράγοντα άγχους αναφορικά με τις διαπροσωπικές και εργασιακές σχέσεις με $\text{sig}=0,034 < 0,05$. Οι νηπιαγωγοί που δεν εργάζονται στον τόπο μόνιμης κατοικίας τους εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα άγχους στον συγκεκριμένο παράγοντα (Μ.Ο=3,50) σε σχέση με τους νηπιαγωγούς που εργάζονται στον τόπο μόνιμης κατοικίας (Μ.Ο=3,28). Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε ανάλυση chi-square test και crosstabs με σκοπό να αποσαφηνιστεί ο βαθμός των δύο κατηγοριών, στις δηλώσεις που αφορούν το άγχος και εντάσσονται στον παράγοντα «διαπροσωπικές/εργασιακές σχέσεις». Τα αποτελέσματα έδειξαν στατιστικά σημαντική διαφορά σε δύο δηλώσεις του παράγοντα όπως περιγράφονται παρακάτω. Η δήλωση σχετικά με την «Εργασιακή ανασφάλεια» προκαλεί και στις δύο κατηγορίες «Πάρα πολύ» άγχος, όμως πολλοί νηπιαγωγοί που εργάζονται στον μόνιμο τόπο κατοικίας τους δηλώνουν πως αγχώνονται «Λίγο» ή «Καθόλου» σχετικά με αυτό.

Πίνακας.18. Crosstab- τόπος μόνιμης κατοικίας*εργασιακή ανασφάλεια

		Εργασιακή ανασφάλεια (κινητικότητα, διαθεσιμότητα)				
		Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Εργάζεστε στον τόπο μόνιμης κατοικίας σας;	Ναι	10	15	29	25	40
	Όχι	1	1	8	22	29

*sig.<0.05

Επίσης, η δήλωση «Ανταγωνισμός μεταξύ των συναδέλφων» παρουσιάζει ισχυρή συσχέτιση με τον τόπο μόνιμης κατοικίας (sig.<0.05). Οι νηπιαγωγοί που δεν εργάζονται στον τόπο μόνιμης κατοικίας τους δηλώνουν «Πάρα πολύ» άγχος για τον συναδελφικό ανταγωνισμό και «Αρκετά». Αντίθετα, οι νηπιαγωγοί που εργάζονται στον μόνιμο τόπο κατοικίας τους είναι μοιρασμένοι σε όλες τις απαντήσεις ενώ δηλώνουν «Λίγο» άγχος στην πλειοψηφία τους.

Πίνακας 19. Crosstab-Τόπος μόνιμης κατοικίας*Ανταγωνισμός μεταξύ των συναδέλφων

		Ανταγωνισμός μεταξύ των συναδέλφων				
		Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Εργάζεστε στον τόπο μόνιμης κατοικίας σας;	Ναι	21	29	25	27	17
	Όχι	11	8	16	8	18

*sig.<0.05

7.3.3. Επαγωγική Στατιστική-Διαφορές μεταξύ μόνιμων και αναπληρωτών

Εργασιακή ευημερία μεταξύ μόνιμων και αναπληρωτών νηπιαγωγών

Πραγματοποιήθηκε έλεγχος μέσω των όρων (t-test) μεταξύ μόνιμων και αναπληρωτών νηπιαγωγών για τις μεταβλητές της ευημερίας. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα 20.

Τα επίπεδα συνολικής ευημερίας είναι κοντά και στους δύο πληθυσμούς, με τους αναπληρωτές να υπερτερούν λίγο σε σχέση με τους μόνιμους νηπιαγωγούς. Το ίδιο συμβαίνει στις

περισσότερες τις διαστάσεις της εργασιακής ευημερίας όπως της δέσμευσης, του νοήματος και της επίτευξης.

Το αντίθετο συμβαίνει με την ερώτηση της μοναξιάς όπου οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική διαφορά και έχουν μεγαλύτερα επίπεδα μοναξιάς (M.O.=5,58) σε σχέση με τους αναπληρωτές (M.O.=4,62). Επίσης μεγαλύτερο μέσο όρο εμφανίζουν οι μόνιμοι σε σχέση με τους αναπληρωτές στην διάσταση που σχετίζεται με τις υγιείς διαπροσωπικές σχέσεις.

Σε ότι αφορά την διάσταση των θετικών συναισθημάτων βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά με τους αναπληρωτές να εμφανίζουν περισσότερο θετικά συναισθήματα (M.O.=7,70) σε σχέση με τους μόνιμους νηπιαγωγούς (M.O.=7,20).

Σε ότι αφορά τα αρνητικά συναισθήματα βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά με τους αναπληρωτές να εμφανίζουν λιγότερο αρνητικά θετικά συναισθήματα (M.O.=5,20) σε σχέση με τους μόνιμους εκπαιδευτικούς (M.O.=6,05).

Σε ότι αφορά τη διάσταση της υγείας η απόκλιση δεν είναι μεγάλη, ωστόσο οι μόνιμοι νηπιαγωγοί έχουν χαμηλότερο μέσο όρο (M.O.=7,02) σε σχέση με τους αναπληρωτές νηπιαγωγούς (M.O.=7,43).

Τέλος, στατιστικά σημαντική διαφορά βρέθηκε στην ερώτηση σχετικά με την συνολική αίσθηση ευτυχίας στην εργασία όπου οι αναπληρωτές (M.O.=7,68) υπερτερούν κατά πολύ των μόνιμων (M.O.=6,95), οι οποίοι έχουν σε αυτή την ερώτηση τον πιο χαμηλό μέσο όρο από τις υπόλοιπες διαστάσεις.

Πίνακας 20. Εργασιακή ευημερία σε μόνιμους και αναπληρωτές

	Μορφή Εργασίας	M.O.	T.A	Δείκτης P (sig-2tailed)
Θετικά Συναισθήματα	Μόνιμος-η	7,20	1,73	0,048<0,05
	Αναπληρωτής-τρια	7,70	1,62	
Δέσμευση	Μόνιμος-η	7,68	1,41	0,516>0,05
	Αναπληρωτής-τρια	7,82	1,40	
Σχέσεις	Μόνιμος-η	7,82	1,23	0,393>0,05

	Αναπληρωτής-τρια	7,64	1,54	
Νόημα	Μόνιμος-η	7,64	1,31	0,217>0,05
	Αναπληρωτής-τρια	7,88	1,20	
Επίτευξη	Μόνιμος-η	7,57	1,06	0,655>0,05
	Αναπληρωτής-τρια	7,64	1,03	
Αρνητικά συναισθήματα	Μόνιμος-η	6,05	1,79	0,003<0,05
	Αναπληρωτής-τρια	5,20	2,02	
Υγεία	Μόνιμος-η	7,02	1,80	0,151>0,05
	Αναπληρωτής-τρια	7,43	2,00	
Μοναξιά	Μόνιμος-η	5,58	2,87	0,030<0,05
	Αναπληρωτής-τρια	4,62	3,04	
Συνολική Ευημερία	Μόνιμος-η	7,54	1,15	0,273 >0,05
	Αναπληρωτής-τρια	7,73	1,14	
Ευτυχία	Μόνιμος-η	6,95	2,08	0,013<0,05
	Αναπληρωτής-τρια	7,68	1,82	

Επαγγελματική εξουθένωση μεταξύ μόνιμων και αναπληρωτών νηπιαγωγών

Πραγματοποιήθηκε έλεγχος μέσων όρων (t-test) μεταξύ μόνιμων και αναπληρωτών νηπιαγωγών για τις διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης.

Σε ότι αφορά την διάσταση της εξάντλησης βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά με τους αναπληρωτές να εμφανίζουν λιγότερη εξάντληση (M.O.=4,07) σε σχέση με τους μόνιμους εκπαιδευτικούς (M.O.=4,82).

Σε ότι αφορά τον κυνισμό βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά με τους αναπληρωτές να εμφανίζουν λιγότερο κυνισμό (M.O.=2,86) σε σχέση με τους μόνιμους εκπαιδευτικούς (M.O.=3,52).

Δε βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ μόνιμων και αναπληρωτών σε ότι αφορά την επαγγελματική αποτελεσματικότητα.

Πίνακας 21. Επαγγελματική εξουθένωση σε μόνιμους και αναπληρωτές

	Μορφή εργασίας	M.O.	T.A	Δείκτης P (sig-2tailed)
Εξάντληση	Μόνιμος-η	4,82	1,31	0,001< 0,05
	Αναπληρωτής-τρια	4,07	1,55	
Κυνισμός	Μόνιμος-η	3,52	1,31	0,001< 0,05
	Αναπληρωτής-τρια	2,86	1,38	
Επαγγελματική Αποτελεσματικότητα	Μόνιμος-η	5,95	,86	0,909 > 0,05
	Αναπληρωτής-τρια	5,96	,86	

Παράγοντες άγχους μεταξύ μόνιμων και αναπληρωτών νηπιαγωγών

Πραγματοποιήθηκε έλεγχος μέσω των όρων (t-test) μεταξύ μόνιμων και αναπληρωτών νηπιαγωγών για τις μεταβλητές του άγχους.

Σε ότι αφορά τον παράγοντα άγχους που σχετίζεται με τον φόρτο εργασίας βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά με τους αναπληρωτές να εμφανίζουν λιγότερο άγχος (M.O.=3,43) σε σχέση με τους μόνιμους εκπαιδευτικούς (M.O.=3,83).

Σε ότι αφορά τον παράγοντα που σχετίζεται με την αναγνώριση και το κύρος του εκπαιδευτικού βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά με τους αναπληρωτές να εμφανίζουν λιγότερο άγχος (M.O.=3,36) σε σχέση με τους μόνιμους εκπαιδευτικούς (M.O.=3,85).

Στους υπόλοιπους τρεις παράγοντες, δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στους αναπληρωτές και τους μόνιμους νηπιαγωγούς.

Πίνακας 22. Παράγοντες άγχους σε μόνιμους και αναπληρωτές

	Μορφή εργασίας	M.O	T.A.	Δείκτης P (sig-2tailed)
Διοίκηση/Οργάνωση της Εκπαίδευσης	Μόνιμος-η	4,27	,572	0,226>0,05
	Αναπληρωτής-τρια	4,16	,672	
	Μόνιμος-η	3,83	,763	0,001< 0,05

Φόρτος Εργασίας/Πιέσεις χρόνου	Αναπληρωτής-τρια	3,43	,778	
Αναγνώριση και κύρος του Εκπαιδευτικού	Μόνιμος-η	3,85	,897	0,001< 0,05
	Αναπληρωτής-τρια	3,36	,922	
Διαπροσωπικές / Εργασιακές Σχέσεις	Μόνιμος-η	3,32	,882	0,564> 0,05
	Αναπληρωτής-τρια	3,39	,850	
Μάθηση/ Συμπεριφορά Μαθητών	Μόνιμος-η	3,65	,711	0,120> 0,05
	Αναπληρωτής-τρια	3,46	,867	
Εργασιακές Συνθήκες	Μόνιμος-η	3,38	,820	0,204>0,05
	Αναπληρωτής-τρια	3,21	,957	

7.3.4. Επαγωγική στατιστική- Διαφορές μόνιμων -αναπληρωτών στις πηγές άγχους

Στη συνέχεια για να βρεθεί σε ποιες συγκεκριμένες δηλώσεις που αφορούν την μεταβλητή του άγχους παρατηρούνται στατιστικά σημαντικές διαφορές χρειάστηκε να γίνει η ανάλυση chi-square test και crosstabs. Ο λόγος που πραγματοποιήθηκε η συγκεκριμένη ανάλυση είναι πως οι πηγές άγχους των εκπαιδευτικών είναι πολλές και διαφορετικές εννοιολογικά μεταξύ τους και αποτελεί ερευνητικό ενδιαφέρον να μελετηθεί η κάθε μια δήλωση χωριστά και όχι σε παράγοντες εφόσον έχει παρατηρηθεί επίσης υψηλός βαθμός άγχους σε αρκετές από αυτές τις πηγές-δηλώσεις. Σημειώνεται πως για να είναι στατιστικά σημαντική η διαφορά χρειάζεται ο δείκτης chi-square να είναι $p < 0.05$. Παρακάτω θα παρουσιαστούν οι ερωτήσεις- δηλώσεις που εμφάνισαν σημαντική διαφορά ανάμεσα στους δύο πληθυσμούς καθώς και αυτές που κρίνονται σκόπιμο να αναφερθούν.

Σε ότι αφορά το επίπεδο άγχους σχετικά με την δήλωση «μαθησιακές δυσκολίες μαθητών» παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των μόνιμων και αναπληρωτών με δείκτη $p < 0.05$. Ο παρακάτω πίνακας δείχνει πως οι μόνιμοι νηπιαγωγοί έχουν περισσότερο άγχος σχετικά με τις μαθησιακές δυσκολίες των μαθητών τους αφού η συντριπτική πλειοψηφία κυμαίνεται στο «πολύ» και «πάρα πολύ», ενώ οι αναπληρωτές νηπιαγωγοί έχουν πιο μοιρασμένες απαντήσεις με την πλειοψηφία τους να βρίσκεται στην απάντηση «Αρκετά».

Πίνακας 23. Μαθησιακές δυσκολίες μαθητών

		Μαθησιακές δυσκολίες των μαθητών					
		Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	Total
Μορφή	Μόνιμος-η	2	5	19	35	29	90
εργασίας	Αναπληρωτής-τρια	8	18	26	18	20	90

Σε ότι αφορά την δήλωση «Έλλειψη ενδιαφέροντος και κινήτρων από τους μαθητές» παρατηρείται πως οι μόνιμοι δήλωσαν το άγχος τους ως «αρκετά» και «πολύ», ενώ η πλειοψηφία των αναπληρωτών νηπιαγωγών δήλωσε «πάρα πολύ». Έτσι παρατηρείται στατιστικά σημαντική σχέση με δείκτη $p < 0.001$ όπως φαίνεται στον παρακάτω πίνακα.

Πίνακας 24. Έλλειψη ενδιαφέροντος από τους μαθητές

		Έλλειψη ενδιαφέροντος και κινήτρων από τους μαθητές					Total
		Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	
Μορφή	Μόνιμος-η	2	12	27	27	22	90
εργασίας	Αναπληρωτής-τρια	2	23	15	24	26	90

Στη δήλωση «Μη αναγνώριση του επιπλέον προσφερόμενου ρόλου των νηπιαγωγών» παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά με δείκτη $p < 0.01$. Από τους 90 μόνιμους νηπιαγωγούς οι 58 απάντησαν πως αυτή η κατάσταση τους αγχώνει «πάρα πολύ» και οι 19 «πολύ». Στους αναπληρωτές νηπιαγωγούς τα ποσοστά είναι περισσότερο μοιρασμένα καθώς σχεδόν οι μισοί (29) έβαλαν «πάρα πολύ» και 27 «πολύ». Ενώ υπήρχαν και πολλές απαντήσεις (18) στο «αρκετά» και 12 στο «λίγο».

Πίνακας 25. Μη αναγνώριση του επιπλέον προσφερόμενου έργου των νηπιαγωγών

		"Μη αναγνώριση του επιπλέον προσφερόμενου έργου των νηπιαγωγών"					Total
		Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	
Μορφή	Μόνιμος-η	3	6	4	19	58	90
εργασίας	Αναπληρωτής-τρια	4	12	18	27	29	90

Στην δήλωση άγχους «Ασάφεια σχετικά με το ρόλο του εκπαιδευτικού» παρατηρείται επίσης στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα σε μόνιμους και αναπληρωτές νηπιαγωγούς με δείκτη $p < 0.05$. Οι μόνιμοι νηπιαγωγοί δηλώνουν πολύ υψηλό άγχος σχετικά με αυτή την κατάσταση σε σχέση με τους αναπληρωτές που εμφανίζουν μέτρια επίπεδα άγχους.

Πίνακας 26. Ασάφεια σχετικά με τον ρόλο του εκπαιδευτικού

		Ασάφεια σχετικά με τον ρόλο του εκπαιδευτικού					Total
		Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	
Μορφή	Μόνιμος-η	2	8	16	24	40	90
εργασίας	Αναπληρωτής-τρια	7	10	27	23	23	90

Παρόμοια αποτελέσματα φαίνονται και στην δήλωση «Χαμηλή κοινωνική αναγνώριση του επαγγέλματος» όπου η πλειοψηφία των μόνιμων νηπιαγωγών δηλώνει πως τους αγχώνει «πάρα πολύ» ενώ οι αναπληρωτές είναι αρκετά μοιρασμένοι με την πλειοψηφία να είναι στο «πολύ» παρουσιάζονται στατιστικά σημαντική διαφορά με δείκτη $p = 0,04$, $p < 0,05$. Τα αποτελέσματα φαίνονται στον πίνακα με τον αριθμό 27 που ακολουθεί.

Πίνακας 27. Χαμηλή κοινωνική αναγνώριση του επαγγέλματος

		Χαμηλή κοινωνική αναγνώριση του επαγγέλματος				Total	
		Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	
Μορφή	Μόνιμος-η	4	2	13	29	42	90
εργασίας	Αναπληρωτής-τρια	11	12	16	26	25	90

Επίσης, στατιστικά σημαντική διαφορά με δείκτη $p < 0,001$ βρέθηκε στην δήλωση "Μη έγκαιρες/περιορισμένες σε αριθμό τοποθετήσεις αναπληρωτών, αποσπασμένων, ωρομισθίων εκπαιδευτικών". Η συντριπτική πλειοψηφία των αναπληρωτών, 62 στους 90, δήλωσε πως αυτό τους αγχώνει «πάρα πολύ», ακριβώς διπλάσιο ποσοστό απ' ότι οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί.

Πίνακας 28. Μη έγκαιρες/περιορισμένες σε αριθμό τοποθετήσεις αναπληρωτών, αποσπασμένων, ωρομισθίων εκπαιδευτικών

		"Μη έγκαιρες/περιορισμένες σε αριθμό τοποθετήσεις αναπληρωτών, αποσπασμένων, ωρομισθίων εκπαιδευτικών"				Total	
		Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	
Μορφή	Μόνιμος-η	6	7	17	29	31	90
εργασίας	Αναπληρωτής-τρια	0	3	7	18	62	90

Επίσης, στατιστικά σημαντική διαφορά παρατηρείται στην κατάσταση «Μεγάλος φόρτος εργασίας» με δείκτη $p < 0,01$. Οι 50 από τους 90 μόνιμους νηπιαγωγούς δήλωσαν ως πάρα πολύ αγχογόνα αυτή τη κατάσταση και οι 25 ως «πολύ» με μικρότερα τα ποσοστά στις άλλες βαθμίδες. Αντίθετα, οι απαντήσεις των μόνιμων κινήθηκαν στο «πολύ» και στο «αρκετά» υποδεικνύοντας μικρότερο άγχος σχετικά με τον φόρτο εργασίας τους.

Πίνακας 29. Μεγάλος φόρτος εργασίας

Στην «έλλειψη χρόνου για ολοκλήρωση της ύλης που προβλέπεται από το αναλυτικό πρόγραμμα» υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στους μόνιμους και τους

		Μεγάλος φόρτος εργασίας					Total
		Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	
Μορφή	Μόνιμος-η	0	3	12	25	50	90
εργασίας	Αναπληρωτή	2	10	28	33	17	90
	ς-τρια						

αναπληρωτές νηπιαγωγούς με δείκτη 0.025 σε επίπεδο σημαντικότητας $p < 0.05$. Οι μόνιμοι νηπιαγωγοί έχουν μοιρασμένες απαντήσεις ανάμεσα στο αρκετά, πολύ και πάρα πολύ, ενώ οι αναπληρωτές στο λίγο, αρκετά και πολύ με μόνο 8 άτομα να έχουν δηλώσει «πάρα πολύ».

Πίνακας 30. Έλλειψη χρόνου για ολοκλήρωση της ύλης που προβλέπεται από το αναλυτικό πρόγραμμα

		"Έλλειψη χρόνου για ολοκλήρωση της ύλης που προβλέπεται από το αναλυτικό πρόγραμμα"					Total
		Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	
Μορφή	Μόνιμος-η	5	13	26	23	23	90
εργασίας	Αναπληρωτής-	12	18	26	26	8	90
	τρια						

Στην δήλωση άγχους «Μη διδακτική εργασία (γραφειοκρατικό, διοικητικό έργο κ.α.)» παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ μόνιμων και αναπληρωτών με δείκτη 0.005 και δείκτη σημαντικότητας $p < 0.05$. Ο παρακάτω πίνακας δείχνει πως οι μόνιμοι έχουν πάρα πολύ άγχος σχετικά με τη μη διδακτική εργασία ενώ οι αναπληρωτές εμφανίζουν μέτρια επίπεδα άγχους.

Πίνακας 31. Μη διδακτική εργασία

		Μη διδακτική εργασία (γραφειοκρατικό, διοικητικό έργο κ.α.)				Total	
		Πάρα					
		Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	πολύ	
Μορφή	Μόνιμος-η	3	8	16	20	43	90
εργασίας	Αναπληρωτ ής-τρια	11	15	23	19	22	90

Το ίδιο παρατηρείται και στην δήλωση «Μεταφορά εργασίας στο σπίτι» όπου ο παρακάτω πίνακας δείχνει πως οι μόνιμοι εμφανίζουν πολύ περισσότερο άγχος σε σχέση με τους αναπληρωτές σε αυτή τη δήλωση ($p=0,046$, $p<0,05$).

Πίνακας 32. Μεταφορά εργασίας στο σπίτι

		Μεταφορά εργασίας στο σπίτι				Total	
		Πάρα					
		Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	πολύ	
Μορφή	Μόνιμος-η	2	6	16	27	39	90
εργασίας	Αναπληρωτή ς-τρια	3	8	32	23	24	90

Τέλος, σε ότι αφορά την «Εργασιακή ανασφάλεια (κινητικότητα, διαθεσιμότητα) εμφανίζεται στατιστικά σημαντικά διαφορά ($p<0.01$) καθώς οι μόνιμοι εμφανίζουν μέτρια επίπεδα άγχους ενώ οι αναπληρωτές νηπιαγωγοί εξαιρετικά υψηλά με μόλις 3 άτομα να έχουν δηλώσει «καθόλου» ή «λίγο».

Πίνακας 33. Εργασιακή ανασφάλεια

		Εργασιακή ανασφάλεια (κινητικότητα, διαθεσιμότητα)				Total	
		Πάρα					
		Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	πολύ	
Μορφή	Μόνιμος-η	8	16	25	18	23	90
εργασίας	Αναπληρωτή ς-τρια	3	0	12	29	46	90

7.3.5. Επαγωγική στατιστική-Συσχετίσεις των μεταβλητών μεταξύ τους

Πίνακας 1. Συσχετίσεις μεταβλητών για την κλίμακα εργασιακής ευημερίας
“Workplace PERMA profiler”

	Θετικά Συναισθήματα	Δέσμευση	Σχέσεις	Νόημα	Επίτευξη	Αρνητικά συναισθήματα	Υγεία	Μοναξιά	Ευτυχία	Συνολική Ευημερία
Θετικά Συναισθήματα	Pearson Correlation	,799**	,483**	,773**	,701**	-,561**	,449**	-,424**	,894**	,945**
Δέσμευση	Pearson Correlation		,279**	,688**	,627**	-,324**	,310**	-,271**	,760**	,844**
Σχέσεις	Pearson Correlation			,342**	,410**	-,396**	,398**	-,406**	,412**	,609**
Νόημα	Pearson Correlation				,687**	-,424**	,296**	-,260**	,710**	,849**
Επίτευξη	Pearson Correlation					-,460**	,357**	-,226**	,598**	,808**
Αρνητικά συναισθήματα	Pearson Correlation						-,332**	,491**	-,571**	-,547**
Υγεία	Pearson Correlation							-,258**	,416**	,452**
Μοναξιά	Pearson Correlation								-,427**	-,409**
Ευτυχία	Pearson Correlation									,871**
Συνολική Ευημερία	Pearson Correlation									

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Από τον παραπάνω πίνακα φαίνεται πως όλες οι μεταβλητές απέδωσαν στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις σε επίπεδο σημαντικότητας p value <0.01 . Ειδικότερα, τα αποτελέσματα του δείγματος δείχνουν πως τα θετικά συναισθήματα έχουν πολύ ισχυρή θετική συσχέτιση με την επίτευξη, την χαρά και το νόημα στην εργασία και αρνητική συσχέτιση με την μοναξιά και τα αρνητικά συναισθήματα. Επίσης, η ευτυχία που αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί με την εργασία τους συσχετίζεται πολύ θετικά με την εργασιακή τους δέσμευση. Τα θετικά συναισθήματα συσχετίζονται περισσότερο θετικά με την συνολική ευημερία των εκπαιδευτικών με δείκτη $r = 0,945$ που υποδεικνύει πολύ ισχυρή συσχέτιση. Σημαντικό επίσης εύρημα αποτελεί το γεγονός πως όσο πιο υψηλά είναι τα επίπεδα της υγείας τόσο περισσότερο αυξάνεται και η συνολική ευημερία των εκπαιδευτικών και η ευτυχία στην εργασία ενώ όσο χαμηλότερα είναι τα επίπεδα υγείας τόσο αυξάνεται το αίσθημα της μοναξιάς. Τέλος, τα αρνητικά συναισθήματα και η μοναξιά φαίνεται πως σχετίζεται αρνητικά με τον παράγοντα

των διαπροσωπικών σχέσεων και με το νόημα στην εργασία καθώς και με την συνολική ευημερία των εκπαιδευτικών.

Πίνακας 2. Συσχετίσεις μεταβλητών για την κλίμακα του άγχους «Πηγές Επαγγελματικής Έντασης των Εκπαιδευτικών»

		Διοίκηση Εκπαίδευσης	Φόρτος Εργασίας/πιέσεις χρόνου	Αναγνώριση Εκπαιδευτικού	Διαπροσωπικές / Εργασιακές Σχέσεις	Μάθηση/ Συμπεριφορά Μαθητών	Εργασιακές Συνθήκες
Διοίκηση Εκπαίδευσης	Pearson Correlation		,480**	,631**	,519**	,324**	,389**
Φόρτος Εργασίας/Πιέσεις χρόνου	Pearson Correlation			,563**	,553**	,462**	,511**
Αναγνώριση Εκπαιδευτικού	Pearson Correlation				,608**	,460**	,530**
Διαπροσωπικές / Εργασιακές Σχέσεις	Pearson Correlation					,570**	,606**
Μάθηση/Συμπεριφορά Μαθητών	Pearson Correlation						,630**
Εργασιακές Συνθήκες	Pearson Correlation						

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed)

Από τον πίνακα 2 φαίνεται πως όλοι οι παράγοντες που προκαλούν άγχος στους εκπαιδευτικούς έχουν θετικές μέτριες προς υψηλές σε κάποιες περιπτώσεις συσχετίσεις μεταξύ τους σε επίπεδο σημαντικότητας $p < 0,01$. Ειδικότερα ισχυρές θετικές συσχετίσεις παρατηρούνται στους παράγοντες σχετικά με την αναγνώριση του εκπαιδευτικού και τις εργασιακές και διαπροσωπικές σχέσεις. Τα αποτελέσματα δείχνουν πως υψηλότερες τιμές άγχους για τις εργασιακές συνθήκες σχετίζονται με υψηλότερο άγχος στους παράγοντες της συμπεριφοράς και μάθησης των μαθητών και των σχέσεων. Ακόμη ισχυρή θετική συσχέτιση με δείκτη $r=0,631$, $p < 0,01$ φαίνεται να έχει ο παράγοντας που αφορά την διοίκηση της εκπαίδευσης με την αναγνώριση του ρόλου και το κύρος του εκπαιδευτικού.

Πίνακας 3. Συσχετίσεις μεταβλητών για την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών «Maslach Burnout Inventory-MBI-GS»

		Εξάντληση	Κυνισμός	Επαγγελματική Αποτελεσματικότητα
Εξάντληση	Pearson Correlation		,548**	-,094
Κυνισμός	Pearson Correlation			-,354**
Επαγγελματική Αποτελεσματικότητα	Pearson Correlation			

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Ο πίνακας 3 παρουσιάζει τα αποτελέσματα των συσχετίσεων των μεταβλητών για την επαγγελματική εξουθένωση του δείγματος. Η εξάντληση δεν βρέθηκε να έχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση με την επαγγελματική αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών καθώς σε επίπεδο σημαντικότητας $p \text{ value} < 0.01$ αυτή παρουσιάζει $p \text{ value} = 0.211$. Όμως η εξάντληση παρουσιάζει θετική συσχέτιση με τον κυνισμό που σημαίνει πως όσο περισσότερο οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ψυχολογικά και σωματικά εξαντλημένοι από το επάγγελμά τους τόσο περισσότερο είναι αναπτύσσουν αισθήματα κυνισμού απέναντι σε αυτό. Τέλος, αρνητική στατιστικά σημαντική συσχέτιση παρουσιάζει ο κυνισμός με την αίσθηση της επαγγελματικής αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών.

Κεφάλαιο 8.

Συζήτηση

8.1.Συμπεράσματα

Αυτή η έρευνα αποτελεί μια προσπάθεια καταγραφής των παραγόντων που προκαλούν άγχος στους αναπληρωτές και μόνιμους εκπαιδευτικούς προσχολικής αγωγής, μέτρησης της επαγγελματικής τους εξουθένωσης και του βαθμού της εργασιακής τους ευημερίας. Παρακάτω παρουσιάζονται τα συμπεράσματα των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας σύμφωνα με τα ερευνητικά ερωτήματα που είχαν αναφερθεί σε προηγούμενο κεφάλαιο.

1ο ερευνητικό ερώτημα: Ποιοι είναι οι παράγοντες που δημιουργούν άγχος στους νηπιαγωγούς;

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας έδειξαν πως οι νηπιαγωγοί αντιμετωπίζουν μέτριο προς πολύ άγχος το οποίο σχετίζεται με πολλούς παράγοντες και διαφοροποιείται ως προς την ένταση ανάλογα με τον παράγοντα. Επίσης, στο ερωτηματολόγιο για την εργασιακή ευημερία σχετικά με το πόσο αγχωμένοι είναι οι νηπιαγωγοί στην δουλειά τους, τα αποτελέσματα έδειξαν πολύ άγχος. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα οι δηλώσεις/καταστάσεις που προκαλούν περισσότερο άγχος σε όλους τους νηπιαγωγούς του δείγματος με ιεραρχική σειρά είναι:

1. Συχνές αλλαγές εκπαιδευτικής πολιτικής
2. Ανεπαρκής μισθός
3. Προβλήματα υποδομής (κτιρίων, θέρμανσης κ.α.)
4. Μη έγκαιρες/περιορισμένες σε αριθμό τοποθετήσεις αναπληρωτών, αποσπασμένων, ωρομισθίων εκπαιδευτικών
5. Έλλειψη ή ανεπάρκεια υλικών μέσων διδασκαλίας (αναλώσιμα, ηλεκτρονικός εξοπλισμός κτλ.)
6. Μη υποστήριξη από ειδικούς (σχολικού ψυχολόγου, ειδικού παιδαγωγού, λογοθεραπευτή)
7. Υπευθυνότητα για την ασφάλεια/εποπτεία των μαθητών

8. Τάξεις με μεγάλο αριθμό παιδιών
9. Μη αναγνώριση του επιπλέον προσφερόμενου έργου των νηπιαγωγών

Όλες οι παραπάνω δηλώσεις προκαλούν πάρα πολύ άγχος στους νηπιαγωγούς με βαθμολογίες πάνω από 4 (κλίμακα 1-5). Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν με ανάλογες έρευνες που έχουν γίνει στην Ελλάδα ως προς τις σημαντικές πηγές άγχους στους εκπαιδευτικούς (Δαβράζος, 2015· Antoniou et al., 2013· Νίκα, 2021· Antoniou et al., 2006· Tsigilis et al., 2006· Saiti et al., 2007). Επίσης κύριες πηγές άγχους στους νηπιαγωγούς είναι ο φόρτος εργασίας, οι πολλοί μαθητές με προβλήματα μάθησης, η έλλειψη συνεργασίας με τους γονείς, η χαμηλή κοινωνική αναγνώριση του επαγγέλματος, η εργασιακή ανασφάλεια και η μεταφορά εργασίας στο σπίτι (Antoniou et al., 2013· Saiti et al., 2007· Rentzou, 2012).

Οι παραπάνω ερωτήσεις κατηγοριοποιούνται σε έξι παράγοντες που προκαλούν άγχος και από τα αποτελέσματα φάνηκε πως ο παράγοντας που σχετίζεται με θέματα που αφορούν την διοίκηση και την οργάνωση της εκπαίδευσης προκαλεί πάρα πολύ άγχος στους νηπιαγωγούς, περισσότερο από τους άλλους παράγοντες. Επόμενος παράγοντας είναι τα θέματα σχετικά με τον φόρτο εργασίας και ακολουθεί ο παράγοντας σχετικά με θέματα που αφορούν την αναγνώριση και το κύρος του εκπαιδευτικού, όπου σημειώνουν μέτριο προς πολύ άγχος. Οι παράγοντες σχετικά με τις διαπροσωπικές σχέσεις και τις εργασιακές συνθήκες φάνηκε πως επηρεάζουν λιγότερο και προκαλεί μέτριο άγχος στους νηπιαγωγούς του δείγματος. Τα αποτελέσματα της έρευνας καταδεικνύουν πως τα επίπεδα του άγχους των Ελλήνων νηπιαγωγών του δείγματος είναι μέτρια προς υψηλά και δεν συμφωνούν με κάποιες έρευνες που δείχνουν χαμηλά και μέτρια επίπεδα άγχους (Κάμτσιος & Λώλης, 2016· Γιαννακίδου, 2014· Χαραλάμπους, 2012) αλλά συμφωνούν με κάποιες άλλες (Galanakis et al., 2020b· Δαβράζος, 2015).

2ο ερευνητικό ερώτημα: Ποια είναι τα επίπεδα εργασιακής ευημερίας και εξουθένωσης στους νηπιαγωγούς;

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας δείχνουν πως συνολικά οι νηπιαγωγοί έχουν καλά επίπεδα εργασιακής ευημερίας συμφωνώντας με τις αντίστοιχες έρευνες στην προσχολική ηλικία στην Ελλάδα και το εξωτερικό (Νίκα, 2021· Konu et al., 2010· Aelterman et al., 2007). Φαίνεται λοιπόν πως οι νηπιαγωγοί είναι ευημερούν εργασία τους καθώς στις διαστάσεις θετικά συναισθήματα, δέσμευση, σχέσεις, νόημα, επίτευξη, υγεία και ευτυχία έχουν υψηλούς

μέσους όρους άνω του 7. Καθώς μιλάμε για μέσους όρους, η βαθμολογία δεν είναι ιδιαίτερα υψηλή γεγονός που σημαίνει αφενός πως κάποιοι νηπιαγωγοί δεν έχουν καλά επίπεδα εργασιακής ευημερίας και αφετέρου ότι επιτρέπει περισσότερη ανάλυση του ζητήματος ως προς τους λόγους και τις αιτίες που συμβαίνει αυτό. Ακόμη τα αποτελέσματα δείχνουν πως οι νηπιαγωγοί βιώνουν σε μέτριο βαθμό αρνητικά συναισθήματα όπως είναι ο θυμός και η λύπη, ευρήματα σημαντικά καθώς χρειάζεται να διερευνηθούν ίσως οι πηγές που προκαλούν αυτά τα συναισθήματα. Επίσης οι νηπιαγωγοί αισθάνονται μοναξιά, σε μέτρια επίπεδα, στην εργασία τους γεγονός που μπορεί να εξηγείται από την μικρή ή καθόλου αλληλεπίδραση με συνομήλικους καθώς, σύμφωνα με τον Fontana (1993) οι εκπαιδευτικοί είναι περισσότερο απασχολημένοι με το εκπαιδευτικό τους έργο και δεν έχουν χρόνο για ανάπτυξη σχέσεων με τους συναδέλφους. Επίσης, πολλά νηπιαγωγεία είναι μονοθέσια ή δεν απαρτίζονται από πολλές τάξεις ιδιαίτερα σε μικρότερες περιοχές οπότε οι νηπιαγωγοί μπορεί να έχουν έναν ή δύο συναδέλφους το πολύ.

Τα αποτελέσματα της εργασιακής ευημερίας έδειξαν θετική συσχέτιση της κάθε μίας μεταβλητής της ευημερίας με τις υπόλοιπες, εύρημα που συμφωνεί με αντίστοιχες έρευνες (Kern et al., 2014). Ιδιαίτερα οι ισχυρές θετικές διαπροσωπικές σχέσεις σχετίζονται με την εργασιακή ευημερία των εκπαιδευτικών, επιβεβαιώνοντας ευρήματα άλλων ερευνών (Roffey, 2012· Kamil, 2014· Yin et al., 2016). Από τη βιβλιογραφία φαίνεται πως υπάρχει σύνδεση του υψηλού επιπέδου εργασιακής ευημερίας με θετικά χαρακτηριστικά όπως η δέσμευση, η ικανοποίηση και η αίσθηση ευτυχίας (Bakker, 2011) γεγονός που επιβεβαιώθηκε και από τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης. Αυτή η μελέτη έδειξε πως οι νηπιαγωγοί διακρίνονται από υψηλό αίσθημα προσωπικής επίτευξης, αφοσίωσης και δέσμευσης στο επάγγελμα, εύρημα που συμφωνεί με άλλες σχετικές μελέτες στο χώρο (Κάμτσιος & Λώλης, 2016· Νίκα, 2021). Φαίνεται πως οι νηπιαγωγοί δεν αμφισβητούν την σπουδαιότητα της δουλειάς τους, αισθάνονται χαρούμενοι όταν πετυχαίνουν τους στόχους τους και θεωρούν πως είναι καλοί στη δουλειά τους και στη διαχείριση των προβλημάτων που μπορεί να προκύψουν. Έχουν δηλαδή μια αίσθηση ικανοποίησης από την δουλειά τους, εύρημα που συμφωνεί με άλλες έρευνες στην ελληνική πραγματικότητα (Rentzou, 2012· Tsigilis et al., 2006). Οι εκπαιδευτικοί συχνά διαλέγουν συνειδητά αυτό το επάγγελμα λόγω της ικανοποίησης που λαμβάνουν εξαιτίας της φύσης της εργασίας να εργάζονται με παιδιά και της επίγνωσης πως μπορούν συνδράμουν σε μια θετική αλλαγή στον κόσμο (Dan & Simon, 2020). Ο παράγοντας της σωματικής υγείας παίζει σημαντικό ρόλο στην εργασιακή ευημερία σύμφωνα με έρευνες (Kopu et al., 2010) και αυτό επιβεβαιώνεται στην παρούσα μελέτη καθώς όσο πιο υψηλά είναι τα επίπεδα της υγείας τόσο περισσότερο αυξάνεται και η συνολική ευημερία των

εκπαιδευτικών και η ευτυχία στην εργασία ενώ όσο χαμηλότερα είναι τα επίπεδα υγείας τόσο αυξάνεται το αίσθημα της μοναξιάς.

Όσον αφορά την επαγγελματική εξουθένωση των νηπιαγωγών της έρευνας, αυτοί παρουσιάζουν υψηλά επίπεδα εξάντλησης, μέτρια επίπεδα κυνισμού και υψηλά επίπεδα επαγγελματικής αποτελεσματικότητας. Έχει φανεί και από άλλες έρευνες πως οι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής εμφανίζουν υψηλά επίπεδα εξάντλησης (Tsigilis et al., 2006). Η εξάντληση παρουσιάζει θετική συσχέτιση με τον κυνισμό που σημαίνει πως όσο περισσότερο οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ψυχολογικά και σωματικά εξαντλημένοι από το επάγγελμα τους τόσο περισσότερο είναι αναπτύσσουν αισθήματα κυνισμού απέναντι σε αυτό. Τέλος, αρνητική στατιστικά σημαντική συσχέτιση παρουσιάζει ο κυνισμός με την αίσθηση της επαγγελματικής αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών. Τα δεδομένα αυτά συμφωνούν με την βιβλιογραφία και συγκεκριμένα με την μελέτη της Demerouti και των συναδέλφων της (Bakker et al., 2002). Ιδιαίτερα υψηλά είναι τα ποσοστά των νηπιαγωγών σχετικά με την σωματική και συναισθηματική τους εξάντληση στον χώρο εργασίας τους. Πολύ μεγάλος αριθμός των νηπιαγωγών δήλωσε πως αισθάνεται εξουθενωμένος από την δουλειά του και ότι η καθημερινή εργασία δημιουργεί στους νηπιαγωγούς πολύ μεγάλη πίεση. Τα αποτελέσματα αυτά λοιπόν καταδεικνύουν πως οι Έλληνες νηπιαγωγοί κινδυνεύουν από το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης και δεν επιβεβαιώνουν προηγούμενες έρευνες που συμπεραίνουν πως τα επίπεδα τους είναι χαμηλά (Πολυχρόνη & Αντωνίου, 2006· Βασιλόπουλος, 2012· Antoniou et al., 2006· Papastylilianou et al., 2009· Kantas & Vassilaki, 1997· Koustelios & Tsigilis, 2005). Τα δεδομένα αυτά είναι πολύ σημαντικά καθώς όταν ο συνδυασμός της επαγγελματικής εξουθένωσης με το άγχος λόγω των υψηλών απαιτήσεων της εργασίας και της κακής υγείας μπορεί να οδηγήσει τους εκπαιδευτικούς στην μείωση του ενδιαφέροντος για το επάγγελμα και σε χαμηλή αποδοτικότητα (Jackson et al., 2006). Επίσης όπως παρατηρήθηκε και σε άλλες έρευνες στον ελληνικό χώρο (Νίκα, 2021· Κάμτσιος & Λώλης, 2016· Γιαννακίδου, 2014) οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του δείγματος θεωρούν πως διαχειρίζονται αποτελεσματικά το εκπαιδευτικό τους έργο και είναι καλοί στην δουλειά τους. Για αυτό έχουν σημειώσει εξαιρετικά ποσοστά στην διάσταση της επαγγελματικής αποτελεσματικότητας. Επίσης, οι νηπιαγωγοί του δείγματος στην πλειοψηφία τους, δεν έχουν χάσει το ενδιαφέρον και τον ενθουσιασμό για την δουλειά τους και δεν αμφισβητούν καθόλου την σπουδαιότητα της εργασίας τους.

3ο ερευνητικό ερώτημα: Ποια είναι η σχέση της εργασιακής ευημερίας, του άγχους και της εξουθένωσης των εκπαιδευτικών με τα δημογραφικά/ εργασιακά χαρακτηριστικά;

Σύμφωνα με έρευνες τα δημογραφικά στοιχεία μπορούν να επηρεάσουν τον βαθμό της εργασιακής ευημερίας των εκπαιδευτικών (Collie et al., 2015), γεγονός που επαληθεύεται και με τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας. Η μεταβλητή του φύλου δεν αξιολογήθηκε καθώς το δείγμα των ανδρών ήταν πάρα πολύ μικρό. Όσον αφορά την περιοχή εργασίας των νηπιαγωγών, αυτή δεν βρέθηκε να επηρεάζει την εργασιακή ευημερία, το εργασιακό άγχος και την επαγγελματική τους εξουθένωση.

Στην παρούσα έρευνα η μεταβλητή της ηλικίας φαίνεται να επηρεάζει τις απαντήσεις των νηπιαγωγών σχετικά με την εργασιακή τους ευημερία, την επαγγελματική τους εξουθένωση και λιγότερο τους παράγοντες που τους προκαλούν άγχος. Συνολικά, θα μπορούσαμε να πούμε πως όσο μεγαλύτερη ηλικία έχουν οι νηπιαγωγοί τόσο χαμηλότερα είναι τα ποσοστά της εργασιακής τους ευημερίας, εκτός από την διάσταση της επίτευξης που είναι αρκετά υψηλή στους μεγαλύτερους ηλικιακά νηπιαγωγούς. Επίσης μεγαλύτερα επίπεδα κυνισμού εμφάνισαν οι νηπιαγωγοί που ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα 41-50 σε σχέση με τις υπόλοιπες ομάδες, εύρημα που συμφωνεί με πρόσφατη έρευνα στον χώρο (Galanakis et al., 2020). Η ηλικία δεν φαίνεται να σχετίζεται σημαντικά με τους παράγοντες που προκαλούν άγχος στους νηπιαγωγούς εκτός από έναν παράγοντα. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως οι μεγαλύτεροι σε ηλικία νηπιαγωγοί έχουν περισσότερο άγχος σε σχέση με την κοινωνική αναγνώριση του επαγγέλματος σε σχέση με τις μικρότερες ηλικίες. Τα αποτελέσματα αυτά έρχονται σε αντίθεση με την έρευνα των Kourmoussi και Alexopoulos (2016) που συμπέραναν πως οι νεότεροι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν περισσότερο άγχος (Kourmoussi & Alexopoulos, 2016).

Η προϋπηρεσία δεν φάνηκε να επηρεάζει το ίδιο σημαντικά τις μεταβλητές που ερευνώνται. Συγκεκριμένα, δεν σχετίζεται καθόλου με την εργασιακή ευημερία και την επαγγελματική τους εξουθένωση και σχετίζεται μόνο με τρεις παράγοντες του άγχους. Δεν επιβεβαιώνει λοιπόν κάποιες έρευνες που δείχνουν πως η μεγάλη προϋπηρεσία συνδέεται με χαμηλή εργασιακή ευημερία (Kamil, 2014; Aelterman et al., 2007) και συμφωνεί με πρόσφατη έρευνα που δεν δείχνει συσχέτιση της προϋπηρεσίας με την επαγγελματική εξουθένωση (Galanakis et al., 2020). Οι νηπιαγωγοί με περισσότερη προϋπηρεσία στην παρούσα έρευνα εμφανίζουν περισσότερο άγχος σχετικά με τον φόρτο εργασίας και την αναγνώριση του εκπαιδευτικού. Το αποτέλεσμα αυτό έρχεται σε αντίθεση με άλλες έρευνες που δείχνουν πως οι εκπαιδευτικοί με λιγότερη προϋπηρεσία, έχουν περισσότερο άγχος (Kourmoussi & Alexopoulos, 2016). Ενώ, οι

νηπιαγωγοί με λιγότερο από ένα έτος εμπειρία παρουσιάζουν περισσότερο άγχος σχετικά με τις συνθήκες εργασίας απ' ό τι οι νηπιαγωγοί με μεγάλη εμπειρία Αυτό μπορεί να συμβαίνει καθώς οι νέοι νηπιαγωγοί εισέρχονται τώρα στο επάγγελμα και προσπαθούν να προσαρμοστούν στις νέες συνθήκες ενώ οι παλαιότεροι γνωρίζουν τις συνθήκες και δεν τους προκαλούν τόσο άγχος.

Η θέση προϊσταμένου των νηπιαγωγών του δείγματος φαίνεται πως δεν επηρεάζει την εργασιακή τους ευημερία και την επαγγελματική τους εξουθένωση. Οι προϊστάμενοι νηπιαγωγοί έχουν πάρα πολύ άγχος σχετικά με ζητήματα που αφορούν τον φόρτο εργασίας καθώς δηλώνουν πως τους αγχώνει «πάρα πολύ» η μη ολοκλήρωση του αναλυτικού προγράμματος λόγω έλλειψης χρόνου, η μεταφορά εργασίας στο σπίτι, το διοικητικό και γραφειοκρατικό έργο και η παραμονή στο σχολείο πέρα από το διδακτικό τους ωράριο. Αντίθετα, οι υπόλοιποι νηπιαγωγοί που δεν εκτελούν χρέη προϊσταμένου δήλωσαν πως ο φόρτος εργασίας τους προκαλεί μέτρια επίπεδα άγχους. Το αποτέλεσμα αυτό συμφωνεί και με την πρόσφατη έρευνα σε προϊστάμενους εκπαιδευτικούς προσχολικής αγωγής (Νίκα, 2021). Τα ευρήματα αυτά ερμηνεύονται ως φυσιολογικά καθώς η θέση προϊσταμένου στο νηπιαγωγείο σήμερα, συνεπάγεται περισσότερες ευθύνες και αρμοδιότητες που καλούνται να αντιμετωπίσουν οι νηπιαγωγοί. Οι προϊστάμενοι νηπιαγωγοί έχουν διπλό ρόλο και περισσότερα καθήκοντα στο νηπιαγωγείο καθώς αναλαμβάνουν το διοικητικό και γραφειοκρατικό έργο, γεγονός που όπως φαίνεται από την παρούσα έρευνα τους προκαλεί περισσότερο άγχος.

Όσον αφορά την εργασία κοντά στον μόνιμο τόπο κατοικίας, φάνηκε πως δεν σχετίζεται με την εργασιακή ευημερία και την επαγγελματική εξουθένωση των νηπιαγωγών του δείγματος. Όμως, αναφορικά με τις πηγές άγχους, σημαντική σχέση βρέθηκε με τον παράγοντα για τις διαπροσωπικές και εργασιακές σχέσεις. Ειδικότερα, οι νηπιαγωγοί που δεν εργάζονται στον μόνιμο τόπο εργασίας τους παρουσιάζουν περισσότερο άγχος σχετικά με τον ανταγωνισμό μεταξύ των συναδέλφων από τους νηπιαγωγούς που εργάζονται στο τόπο κατοικίας τους. Αποτέλεσμα που συμφωνεί με την έρευνα της Λουκοπούλου (2015) και δεν ξαφνιάζει καθώς οι νηπιαγωγοί και ιδιαίτερα οι αναπληρωτές που δεν εργάζονται στην μόνιμη κατοικία τους μπορεί κάθε χρόνο να αλλάζουν τόπο εργασίας με αποτέλεσμα να μην έχουν τον απαραίτητο χρόνο για να χτίσουν υγιείς και στενές θετικές σχέσεις με τους συναδέλφους τους και να αισθάνονται πως κάθε χρόνο χρειάζεται να προσαρμοστούν σε ένα νέο περιβάλλον. Τέλος, οι νηπιαγωγοί που εργάζονται μακριά από τον τόπο μόνιμης κατοικίας τους έχουν περισσότερο

άγχος σχετικά με την εργασιακή τους ανασφάλεια (κινητικότητα, διαθεσιμότητα). Αυτό το αποτέλεσμα μπορεί να προκύπτει από την εργασιακή τους σχέση καθώς οι μόνιμοι νηπιαγωγοί είναι αυτοί που συνήθως μετά από χρόνια έχουν την δυνατότητα να μεταφερθούν στον μόνιμο τόπο κατοικίας τους και έτσι δεν πλήττονται από το άγχος της εργασιακής τους ανασφάλειας. Αντίθετα, νηπιαγωγοί που εργάζονται ως αναπληρωτές δεν έχουν σταθερή εργασία και τόπο κατοικίας καθώς αυτό μεταβάλλεται κάθε χρόνο, προκαλώντας τους όπως φαίνεται αρκετό άγχος.

4ο ερευνητικό ερώτημα: Ποια είναι η σχέση της εργασιακής ευημερίας των νηπιαγωγών με τους παράγοντες του εργασιακού άγχους;

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας έδειξαν πως όσο περισσότερη εργασιακή ευημερία σε όλες τις τις διαστάσεις, αισθάνονται οι νηπιαγωγοί τόσο λιγότερο είναι το άγχος τους σχετικά με όλους τους στρεσογόνους παράγοντες σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό. Ο παράγοντας άγχους σχετικά με την διοίκηση και την οργάνωση της εκπαίδευσης δεν σχετίζεται καθόλου με την εργασιακή ευημερία. Μόνο τα αρνητικά συναισθήματα και η αίσθηση της μοναξιάς σχετίζονται σημαντικά θετικά με τους παράγοντες του άγχους. Από την έρευνα προκύπτει πως ιδιαίτερα όσο περισσότερο είναι το άγχος των νηπιαγωγών σχετικά με την μάθηση και την συμπεριφορά των μαθητών τόσο μικρότερη είναι η συνολική εργασιακή τους ευημερία. Συνεπώς, οι παράγοντες του άγχους σχετίζονται με την εργασιακή ευημερία των νηπιαγωγών στις περισσότερες διαστάσεις της, εύρημα που συμφωνεί με άλλες μελέτες (Collie, 2014; Konu et al., 2010).

5ο ερευνητικό ερώτημα: Ποια είναι η σχέση της εργασιακής των νηπιαγωγών με την επαγγελματική τους εξουθένωση;

Από τα αποτελέσματα όπως παρουσιάστηκαν στο προηγούμενο κεφάλαιο φάνηκε πως όλες οι διαστάσεις της εργασιακής ευημερίας του PERMA (θετικά συναισθήματα, δέσμευση, σχέσεις, νόημα, επίτευξη) μαζί με την ερώτηση για την ευτυχία, σχετίζονται σημαντικά και αρνητικά με τις δύο διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης τον κυνισμό και την εξάντληση. Με την τρίτη διάσταση της εξουθένωσης, που είναι η επαγγελματική αποτελεσματικότητα, όλες

οι διαστάσεις της ευημερίας σχετίζονται θετικά. Αυτό σημαίνει πως όσο περισσότερη συνολική ευημερία αισθάνονται οι νηπιαγωγοί στον εργασιακό τους χώρο τόσο μικρότερα είναι τα επίπεδα της επαγγελματικής τους εξουθένωσης. Επίσης όσο μεγαλώνει η εργασιακή τους ευημερία, τόσο μεγαλώνει και η επαγγελματική τους αποτελεσματικότητα που μπορεί να οδηγήσει τους νηπιαγωγούς στην επίτευξη των στόχων τους. Ακόμη η έρευνα έδειξε πως όσο περισσότερη μοναξιά αισθάνονται οι μόνιμοι και αναπληρωτές νηπιαγωγοί τόσο μεγαλύτερα είναι και τα επίπεδα του κυνισμού και της εξάντλησης. Τέλος, από την κλίμακα των αρνητικών συναισθημάτων προκύπτει πως όσο περισσότερο βιώνουν αρνητικά συναισθήματα οι νηπιαγωγοί όπως είναι ο θυμός, λύπη, άγχος τόσο περισσότερο εμφανίζουν αισθήματα κυνισμού και εξάντλησης στην εργασία τους.

6ο ερευνητικό ερώτημα: Ποιοι παράγοντες του εργασιακού άγχους σχετίζονται με την επαγγελματική εξουθένωση των νηπιαγωγών;

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας έδειξαν πως όλοι παράγοντες του άγχους σχετίζονται θετικά με τις δύο από τις τρεις διαστάσεις (κυνισμό, εξάντληση) της επαγγελματικής εξουθένωσης και συμφωνούν με άλλα ερευνητικά δεδομένα (Galanakis et al., 2020a· Kokkinos, 2007· Antoniou et al., 2000· Μούζουρα, 2005· Χαραλάμπους, 2012). Παρατηρείται ιδιαίτερα υψηλή συσχέτιση με την εξάντληση και τους παράγοντες του άγχους, εύρημα που συμφωνεί και με διεθνείς μελέτες (Hakanen, et al., 2006· Skaalvik & Skaalvik, 2009). Με την εξάντληση των νηπιαγωγών περισσότερο θετικά σχετίζεται ο παράγοντας του άγχους με θέματα που αφορούν τον φόρτο εργασίας και τις πιέσεις χρόνου και τις συνθήκες εργασίας συμφωνώντας με άλλες έρευνες καθώς φαίνεται πως οι υψηλές απαιτήσεις της εργασίας οδηγούν στην εξάντληση των εκπαιδευτικών (Jackson et al., 2006· Demerouti et al., 2001). Το αίσθημα του κυνισμού που παρατηρήθηκε στους νηπιαγωγούς συνδέεται περισσότερο με το άγχος σχετικά με την αναγνώριση του εκπαιδευτικού, την συμπεριφορά των μαθητών και τις εργασιακές συνθήκες. Το αποτέλεσμα αυτό συμπίπτει με την έρευνα της Rentzou (2012) όπου η χαμηλή αναγνώριση και εκτίμηση του έργου της νηπιαγωγού οδηγεί σταδιακά στην απομάκρυνση του ατόμου από την δουλειά του και την ανάπτυξη του αισθήματος του κυνισμού. Η επαγγελματική αποτελεσματικότητα σχετίζεται λίγο σημαντικά και αρνητικά με τον παράγοντα του άγχους σχετικά με την μάθηση και συμπεριφορά των μαθητών. Δηλαδή όσο περισσότερο άγχος έχουν οι νηπιαγωγοί σε θέματα σχετικά με την μάθηση και την συμπεριφορά των μαθητών, τόσο χαμηλότερα είναι τα επίπεδα της επαγγελματικής τους αποτελεσματικότητας.

7ο ερευνητικό ερώτημα: Υπάρχουν σημαντικές διαφορές στο βαθμό της εργασιακής ευημερίας, του άγχους και της επαγγελματικής εξουθένωσης ανάμεσα σε μόνιμους και αναπληρωτές νηπιαγωγούς;

Τα αποτελέσματα της έρευνας ανέδειξαν πολλές και ποικίλες διαφορές ανάμεσα στους μόνιμους και τους αναπληρωτές νηπιαγωγούς και στις τρεις υπό μελέτη μεταβλητές.

Όσον αφορά την εργασιακή ευημερία των νηπιαγωγών, οι αναπληρωτές νηπιαγωγοί σε σχέση με τους μόνιμους, έχουν μεγαλύτερα επίπεδα στις διαστάσεις των θετικών συναισθημάτων, της υγείας, της δέσμευσης, του νοήματος και στην συνολική αίσθηση ευτυχίας από την εργασία. Αντιθέτως, οι μόνιμοι νηπιαγωγοί αισθάνονται περισσότερο αρνητικά συναισθήματα όπως θυμό, άγχος, λύπη και μοναξιά συγκριτικά με τους αναπληρωτές. Σημαντικό εύρημα είναι ο πολύ χαμηλός μέσος όρος στην ερώτηση της συνολικής ευτυχίας από την εργασία από την πλευρά των μόνιμων με την αντίθετη υψηλή των αναπληρωτών νηπιαγωγών. Οι μόνιμοι ωστόσο φαίνεται να είναι περισσότερο ικανοποιημένοι με τις επαγγελματικές και διαπροσωπικές τους σχέσεις στην εργασία τους σε σχέση με τους αναπληρωτές. Συνολικά, μπορούμε να καταλήξουμε πως παρότι τα δεδομένα είναι κοντά, οι αναπληρωτές νηπιαγωγοί στο σύνολο τους ευημερούν περισσότερο στο χώρο εργασίας τους σε σχέση με τους μόνιμους νηπιαγωγούς, συμπέρασμα που συμφωνεί με άλλες έρευνες (Konu et al., 2010).

Όσον αφορά την επαγγελματική εξουθένωση των νηπιαγωγών, οι αναπληρωτές νηπιαγωγοί βιώνουν λιγότερη εξάντληση και πολύ λιγότερα αισθήματα κυνισμού στην εργασία τους σε σχέση με τους μόνιμους. Οι μόνιμοι νηπιαγωγοί έχουν λιγότερο ενθουσιασμό και ενδιαφέρον για την δουλειά τους σε σχέση με τους αναπληρωτές νηπιαγωγούς. Τα επίπεδα επαγγελματικής αποτελεσματικότητας όμως είναι υψηλά και στους δύο πληθυσμούς αφού δεν βρέθηκαν σημαντικές διαφορές. Τα αποτελέσματα δείχνουν πως οι μόνιμοι νηπιαγωγοί είναι αυτοί που κινδυνεύουν περισσότερο για την εμφάνιση του συνδρόμου της επαγγελματικής εξουθένωσης καθώς σημείωσαν ιδιαίτερα υψηλά ποσοστά εξάντλησης καθώς και μέτρια προς υψηλά επίπεδα κυνισμού. Ο λόγος μπορεί να είναι το υψηλό άγχος που βιώνουν σε σχέση με πολλούς παράγοντες όπως αναδείχθηκαν μέσα από την παρούσα έρευνα. Σύμφωνα με την βιβλιογραφία το υψηλό και παρατεταμένο άγχος μπορεί να οδηγήσει στην επαγγελματική εξουθένωση. Ακόμη, τα αποτελέσματα αυτά μπορεί να σχετίζονται και με την ηλικία των νηπιαγωγών καθώς οι μόνιμοι νηπιαγωγοί έχουν μεγαλύτερη ηλικία ενώ οι αναπληρωτές είναι νεότεροι στο επάγγελμα. Έτσι, είναι πιθανόν με την πάροδο των χρόνων οι νηπιαγωγοί να είναι περισσότερο

κουρασμένοι από την εργασία τους και έτσι να αισθάνονται και μεγαλύτερη εξάντληση σε σχέση με τους αναπληρωτές της έρευνας που είχαν και λιγότερα έτη προϋπηρεσίας. Χρειάζεται να διερευνηθούν περαιτέρω οι παράγοντες που μπορεί να οδηγούν στην εμφάνιση του συνδρόμου καθώς και τρόποι καταπολέμησης του εξαιρετικά υψηλού άγχους που βιώνουν οι νηπιαγωγοί σήμερα.

Όσον αφορά το άγχος των νηπιαγωγών παρατηρήθηκαν διαφορές ανάμεσα σε αναπληρωτές και μόνιμους νηπιαγωγούς. Στο σύνολο τους οι μόνιμοι εμφανίζουν περισσότερο άγχος από τους αναπληρωτές συναδέλφους τους και ιδιαίτερα συσχετιζόμενο με τους παράγοντες του φόρτου εργασίας και την πίεση του χρόνου καθώς και την χαμηλή κοινωνική αναγνώριση του έργου του εκπαιδευτικού. Οι αναπληρωτές νηπιαγωγοί αγχώνονται περισσότερο για τις καθυστερήσεις στις προσλήψεις τους και την εργασιακή τους ανασφάλεια καθώς δεν έχουν σταθερή δουλειά κάθε χρόνο, αποτέλεσμα που συμπίπτει με τη μελέτη της Νίκα (2021). Βέβαια τα αποτελέσματα δείχνουν πως και για τους μόνιμους νηπιαγωγούς αυτό είναι μια σημαντική πηγή άγχους. Ακόμη, οι αναπληρωτές νηπιαγωγοί έχουν περισσότερο άγχος για την μαθησιακή διαδικασία και την έλλειψη των κινήτρων από τους μαθητές τους σε σχέση με τους μόνιμους νηπιαγωγούς. Οι μόνιμοι νηπιαγωγοί βιώνουν περισσότερο άγχος καθώς θεωρούν πως υπάρχει ασάφεια σχετικά με τον ρόλο τους και αισθάνονται πως έχουν αντιμετωπίσουν μεγάλο φόρτο εργασίας, γεγονός που τους αγχώνει πάρα πολύ. Τέλος, το γραφειοκρατικό και διοικητικό έργο φαίνεται να είναι κύρια πηγή άγχους για τους μόνιμους νηπιαγωγούς. Ίσως αυτό το αποτέλεσμα να προέρχεται και από την θέση των νηπιαγωγών ως προϊσταμένων, καθώς συνήθως οι νηπιαγωγοί με περισσότερη εμπειρία και μεγαλύτερη αναλογικά ηλικία, αναλαμβάνουν και χρέη προϊστάμενης που όπως αναδείχθηκε από την παρούσα έρευνα η θέση αυτή προκαλεί περισσότερο άγχος στους νηπιαγωγούς αναφορικά με αυτόν τον παράγοντα. Συνοπτικά οι κυριότερες πηγές άγχους για τους αναπληρωτές νηπιαγωγούς είναι: οι μη έγκαιρες/περιορισμένες σε αριθμό τοποθετήσεις αναπληρωτών, ο ανεπαρκής μισθός, η εργασιακή ανασφάλεια, οι συχνές εκπαιδευτικές αλλαγές και η έλλειψη ή ανεπάρκεια υλικών μέσων διδασκαλίας. Ενώ για του μόνιμους νηπιαγωγούς οι κυριότερες πηγές άγχους αναδεικνύονται: οι συχνές αλλαγές εκπαιδευτικής πολιτικής, προβλήματα υποδομής (κτιρίων, θέρμανσης κ.α.), ο ανεπαρκής μισθός, ο φόρτος εργασίας, η μη υποστήριξη από ειδικούς και η μη αναγνώριση του επιπλέον προσφερόμενου έργου των νηπιαγωγών.

8.2. Περιορισμοί της έρευνας

Ένας περιορισμός της έρευνας μπορεί να είναι το δείγμα της έρευνας ως προς την ηλικία και τα έτη προϋπηρεσίας δεν ήταν ίσα κατανεμημένο με αποτέλεσμα να υπάρχουν μεγάλα ποσοστά νηπιαγωγών που είτε είναι νέοι και εργάζονται λίγο στο επάγγελμα, είτε είναι μεγαλύτεροι σε ηλικία και πιο έμπειροι. Οι ενδιάμεσες κατηγορίες δεν είχαν μεγάλη συμμετοχή στη συγκεκριμένη έρευνα. Σχετικά με τους περιορισμούς, χρειάζεται να ληφθεί υπόψη η χρονική συγκυρία που πραγματοποιήθηκε η έρευνα. Ο Σεπτέμβρης είναι ένας μήνας προσαρμογής καθώς μόλις έχουν ανοίξει τα σχολεία και οι εκπαιδευτικοί (ειδικότερα οι αναπληρωτές) έχουν μόλις αναλάβει τα καθήκοντά τους. Έτσι μπορεί τα αποτελέσματα της έρευνας να έχουν επηρεαστεί από αυτό το γεγονός και να ήταν διαφορετικά αν η έρευνα γινόταν στην μέση ή στο τέλος της σχολικής χρονιάς.

8.3. Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Παρόλο που η παρούσα έρευνα εστιάζει στους εκπαιδευτικούς προσχολικής αγωγής εξετάζοντας την ευημερία, το άγχος και την εξουθένωση από την δική τους μεριά, οι επιπτώσεις αυτών επεκτείνονται στους μαθητές και στο σύνολο του σχολείου. Η αναζήτηση των πηγών που προκαλούν άγχος στους εκπαιδευτικούς είναι σημαντική έτσι ώστε να σχεδιαστούν προγράμματα που θα βοηθήσουν το εκπαιδευτικό προσωπικό να αναπτύξει στρατηγικές που θα τους βοηθήσουν να ανταπεξέλθουν στις συνεχώς αυξανόμενες απαιτήσεις του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος. Ακόμη, τα δεδομένα αυτής της μελέτης μπορούν να χρησιμεύσουν έτσι ώστε να γίνουν παρεμβάσεις στο εκπαιδευτικό σύστημα με σκοπό την βελτίωση των συνθηκών και την υποστήριξη του ρόλου των Ελλήνων εκπαιδευτικών. Όσον αφορά μελλοντικές έρευνες, αυτές θα μπορούσαν να προσεγγίσουν το θέμα ποιοτικά μέσω συνεντεύξεων έτσι ώστε να συμπληρωθούν κάποια κενά που ενδεχομένως να δημιουργούνται με την παροχή των ερωτηματολογίων και να μελετηθεί το ζήτημα της εργασιακής ευημερίας, των παραγόντων του άγχους και της επαγγελματικής εξουθένωσης εκ βάθους. Ειδικότερα για τους παράγοντες του άγχους, ίσως υπάρχουν και άλλοι παράγοντες που περιορίστηκαν μέσω της ποσοτικής έρευνας οπότε θα ήταν χρήσιμο να διερευνηθούν οι απόψεις των νηπιαγωγών μέσω της ποιοτικής έρευνας. Ακόμη, καθώς τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας κατέδειξαν την ύπαρξη αρνητικών συναισθημάτων στους μόνιμους κυρίως νηπιαγωγούς όπως είναι ο θυμός, η λύπη και η αίσθηση μοναξιάς, μελλοντικές μελέτες θα μπορούσαν να

διερευνήσουν τους λόγους που εμφανίζονται αυτά τα συναισθήματα. Επίσης, καθώς τα επίπεδα άγχους αλλά και εξάντλησης της έρευνας είναι αρκετά υψηλά, πρόταση για μελλοντική έρευνα μπορεί να είναι η αναζήτηση των στρατηγικών πρόληψης και αντιμετώπισης αυτών των φαινομένων. Μελλοντικές μελέτες θα ήταν χρήσιμο να εξετάσουν τα θέματα της παρούσας έρευνας σε διαφορετικές χρονολογικά συνθήκες καθώς στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού κάθε περίοδος είναι διαφορετική καθώς η σχολική χρονιά εξελίσσεται και οι μαθητές αναπτύσσονται. Οπότε καθώς η συγκεκριμένη μελέτη πραγματοποιήθηκε στην αρχή της χρονιάς, προτείνεται να γίνουν αντίστοιχες μελέτες στην μέση και κοντά στο τέλος της σχολικής χρονιάς. Τέλος, ενδιαφέρον θα είχε να γίνει μελέτη σχετικά με την εργασιακή ευημερία, την επαγγελματική εξουθένωση και τους παράγοντες άγχους στους εκπαιδευτικούς προσχολικής αγωγής που εργάζονται στον ιδιωτικό τομέα καθώς εκεί επικρατούν διαφορετικές συνθήκες, τα δεδομένα ίσως είναι διαφορετικά και δεν έχουν γίνει πολλές σχετικές έρευνες σε αυτόν τον κλάδο.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

Aelterman, A., Engels, N., Van Petegem, K. & Verhaeghe, J.P. (2007). The wellbeing of teachers in Flanders: The importance of a supportive school culture. *Educational Studies*, 3(33), 285-297. DOI: 10.1080/03055690701423085

Acton, R., & Glasgow, P. (2015). Teacher wellbeing in neoliberal contexts: A review of the literature. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(8). 99-114.
DOI: 10.14221/ajte.2015v40n8.6

Antoniou, A.-S., Polychroni, F., & Vlachakis, N. (2006). Gender and age differences in occupational stress and professional burnout between primary and high-school teachers in Greece. *Journal of Managerial Psychology*, 21(7), 682-690.
<https://doi.org/10.1108/02683940610690213>

Antoniou, A.S., Ploumpi, A., & Ntalla, M. (2013). Occupational stress and professional burnout in teachers of primary and secondary education: the role of coping strategies. *Psychology*, 4(3A), 349-355. DOI: [10.4236/psych.2013.43A051](https://doi.org/10.4236/psych.2013.43A051)

Armaou, M., & Antoniou, A. S. (2017). Investigating Teachers' Well-Being and the Role of Resilience. In Antoniou, A. & Cooper C. (Eds), *Coping, Personality and the Workplace: Responding to Psychological Crisis and Critical Events* (1st ed., pp.176-191). Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781315574240>

Bakker, A. B. (2011). An Evidence-Based Model of Work Engagement. *Current Directions in Psychological Science*, 20(4): 265-269. Doi: 10.1177/0963721411414534

Bakker, A. B., Demerouti, E., & Schaufeli, W. B. (2002). Validation of the Maslach Burnout Inventory--General Survey: An Internet study. *Anxiety, Stress & Coping: An International Journal*, 15(3), 245–260. <https://doi.org/10.1080/1061580021000020716>

Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2007). The Job Demands-Resources model: State of the art. *Journal of Managerial Psychology*, 22(3), 309–328. <https://doi.org/10.1108/02683940710733115>

Bakker, A. B., & Oerlemans, W. G. M. (2012). Subjective well-being. In K. S. Cameron & G. M. Spreitzer (Eds.), *The Oxford handbook of positive organizational scholarship* (pp. 178–187). Oxford University Press

Bergin, C., & Bergin, D. (2009). Attachment in the Classroom. *Educational Psychology Review*, 21(2), 141–170. doi.org/10.1007/s10648-009-9104-0

Besevegis, E. (2001). Stress, stressful situations and coping of children and adolescents. In E. Vassilaki, S. Triliva, & E. Besevegis (Eds.), *Stress, anxiety and coping* (pp. 29-57). Athens: Ellinika Grammata

Bianchi R, Manzano-García G & Rolland J-P. (2021). Is Burnout Primarily Linked to Work-Situated Factors? A Relative Weight Analytic Study. *Frontiers in Psychology*, 11, 623912. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.623912>

Boe, E. E., Cook, L. H., & Sunderland, R. J. (2008). Teacher turnover: Examining exit attrition, teaching area transfer, and school migration. *Exceptional Children*, 75(1), 7–31.

Brotheridge, C. M., & Grandey, A. A. (2002). Emotional labor and burnout: Comparing two perspectives of “people work”. *Journal of Vocational Behavior*, 60(1), 17–39.

Bubb, & Earley, P. (2004). *Managing teacher workload : Work-life balance and wellbeing / Sara Bubb and Peter Earley*. Paul Chapman.

Butler, J., & Kern, M. L. (2016). The PERMA-Profiler: A brief multidimensional measure of flourishing. *International Journal of Wellbeing*, 6(3), 1-48. Doi:10.5502/ijw.v6i3.526

Chang, M. L. (2009). An appraisal perspective of teacher burnout: Examining the emotional work of teachers. *Educational Psychology Review*, 21, 193-218. <https://doi.org/10.1007/s10648-009-9106-y>

Chirico, F. (2016). Job stress models for burnout syndrome: a review. *Annali dell'Istituto superiore di sanita*. 52(3), 443–456. https://doi.org/10.4415/ANN_16_03_17

Chung-Yan, G. A. (2010). The nonlinear effects of job complexity and autonomy on job satisfaction, turnover, and psychological well-being. *Journal of Occupational Health Psychology*, 15(3), 237–251. <https://doi.org/10.1037/a0019823>

Collie, R. J., Shapka, J. D., & Perry, N. E. (2012). School climate and social–emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 1189–1204. <https://doi.org/10.1037/a0029356>

Collie, R.J. (2014). *Understanding teacher well-being and motivation : measurement, theory, and change over time*. (Διδακτορική Διατριβή). Doi: 10.14288/1.0165878

Collie, R. J., Shapka, J. D., Perry, N. E., & Martin, A. J. (2015). Teacher well-being: Exploring its components and a practice-oriented scale. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 33(8), 744–756. <http://dx.doi.org/10.1177/0734282915587990>

Collie, R. J., Shapka, J. D., Perry, N. E., & Martin, A. J. (2015). Teachers' beliefs about social-emotional learning: Identifying teacher profiles and their relations with job stress and satisfaction. *Learning and Instruction*, 39, 148–157. <http://dx.doi.org/10.1016/j.learninstruc.2015.06.002>

Collie, R. J., Shapka, J. D., Perry, N. E., & Martin, A. J. (2016). Teachers' psychological functioning in the workplace: Exploring the roles of contextual beliefs, need satisfaction, and personal characteristics. *Journal of Educational Psychology*, 108(6), 788–799. <https://doi.org/10.1037/edu0000088>

Cumming, T. (2017). Early Childhood Educators' Well-Being: An Updated Review of the Literature. *Early Childhood Educ Journal*, 45, 583–593 <https://doi.org/10.1007/s10643-016-0818-6>

Creswell, J.W. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση: Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας* (2η εκδ.)(N. Κουβαράκου, μετ.). Αθήνα: Ίων.

Dan A. & Simon E. (2020). Professional Identity of Kindergarten Teachers. *London Journals Press*, 20(4). Ανακτήθηκε στις 20/09/2022 από https://journalspress.com/LJRHSS_Volume20/926_Professional-Identity-of-Kindergarten-Teachers.pdf

Day, C., & Kington, A. (2008). Identity, well-being and effectiveness: the emotional contexts of teaching. *Pedagogy, Culture & Society*, 16(1), 7-23. Doi: 10.1080/14681360701877743

Day, C., & Leitch, R. (2001). Teachers' and teacher educators' lives: the role of emotion. *Teaching and Teacher Education*, 17(4), 403-415. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00003-8](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00003-8)

Dodge, R., Daly, A.P., Huyton, J.L., & Sanders, L. (2012). The challenge of defining wellbeing. *International Journal of Wellbeing*, 2(3), 222-235. Doi:10.5502/IJW.V2.I3.4

Demerouti, E., Bakker, A.B., Nachreiner, F. and Schaufeli, W.B. (2001). The job demands-resources model of burnout. *Journal of Applied Psychology*, 86 (3), 499-512. Doi: 10.1037//0021-9010.86.3.499

Demerouti, E., Bakker, A. B., Vardakou, I., & Kantas, A. (2003). The convergent validity of two burnout instruments: a multitrait-multimethod analysis. *European Journal of Psychological Assessment*, 19(1), 12-23. <https://doi.org/10.1027/1015-5759.19.1.12>

Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E., & Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125(2), 276–302. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.125.2.276>

Edwards, J. R., & Harrison, R. V. (1993). Job demands and worker health: three-dimensional reexamination of the relationship between person-environment fit and strain. *The Journal of applied psychology*, 78(4), 628–648. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.78.4.628>

European Agency for Safety and Health at Work. (2000). *Research on Work-Related Stress*. Ανακτήθηκε στις 20/09/2022 από <http://osha.europa.eu/publications/reports/203>

European Commission, (2012). *Supporting the Teaching Professions for Better Learning Outcomes*. Strasbourg. Ανακτήθηκε στις 20/09/2022 από <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=SWD:2012:0374:FIN:EN:PDF>

European Commission, (2019). 2nd Survey of Schools: ICT in Education-Objective 2: Model for a “highly equipped and connected classroom”. Luxembourg: Publications of the European Union. Ανακτήθηκε στις 10/09/2022 από https://ec.europa.eu/information_society/newsroom/image/document/2019-10/ictineducation_objective_2_report_final_4688F777-CDED-C240613EE517B793385C_57736.pdf

European Trade Union Committee for Education (E.T.U.C.E.) (2007). Billehøj H. (Επιμ.) Report on the E.T.U.C.E. survey on teacher’s work-related stress. Brussels. Ανακτήθηκε στις 20/09/2022 από https://www.csee-etuice.org/images/attachments/Report_WRS_EN.pdf

Fiorilli, C., Albanese, O., Gabola, P., & Pepe, A. (2017). Teachers’ emotional competence and social support: Assessing the mediating role of teacher burnout. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 61(2), 127–138. <https://doi.org/10.1080/00313831.2015.1119722>

Feldman, R.S.(2011). *Εξελικτική Ψυχολογία-Δια Βίου Ανάπτυξη* (Η.Γ. Μπεξεβέγκης, Μετ.). Gutenberg.

Fisher, C. D. (2014). Conceptualizing and measuring wellbeing at work. In P. Y. Chen & C. L. Cooper (Eds.), *Work and wellbeing* (pp. 9–33). Wiley Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781118539415.wbwell018>

Fitchett, P. G., McCarthy, C. J., Lambert, R. G., McCarthy, C. J., & Boyle, L. B. (2017). An examination of US first-year teachers’ risk for occupational stress: Associations with professional preparation and occupational health, *Teachers and Teaching*, 24(2), 99-118. Doi: 10.1080/13540602.2017.1386648

Fontana, D. (1993). *Το άγχος και η αντιμετώπισή του*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Friedman, I. A. (2000). Burnout in teachers: Shattered dreams of impeccable professional performance. *Journal of Clinical Psychology*, 56(5), 595–606. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1097-4679\(200005\)56:5<595::AID-JCLP2>3.0.CO;2-Q](https://doi.org/10.1002/(SICI)1097-4679(200005)56:5<595::AID-JCLP2>3.0.CO;2-Q)

Friedman, H.S., & Kern, M.L. (2014). Personality, well-being, and health. *Annual review of psychology*, 65, 719-42 .Doi:10.1146/annurev-psych-010213-115123

Galanakis, M., Alexandri, E., Kika, K., Lelekanou, X., Papantonopoulou, M., Stougiannou, D. & Tzani, M. (2020a). What is the source of occupational stress and burnout?. *Psychology*, 11(05), 647–664. Doi: 10.4236/psych.2020.115044

Galanakis, M., Graki, E., Dimitriadou, M., Kalemaki, I., Kalogirou, E., Kourbeli, M., & Chouliara, R. (2020b). Occupational Burnout in Greek Teachers: A Contemporary Study in the Era of Economic Crisis. *Psychology*, 11, 1170-1178. <https://doi.org/10.4236/psych.2020.118077>

Goldstein, D. S., & Kopin, I. J. (2007). Evolution of concepts of stress. *Stress (Amsterdam, Netherlands)*, 10(2), 109–120. <https://doi.org/10.1080/10253890701288935>

Gray, C., Wilcox, G., & Nordstokke, D. (2017). Teacher mental health, school climate, inclusive education and student learning: A review. *Canadian Psychology / Psychologie canadienne*, 58(3), 203–210. <https://doi.org/10.1037/cap0000117>

Griffith, J., Steptoe, A., & Cropley, M. (1999). An investigation of coping strategies associated with job stress in teachers. *The British journal of educational psychology*, 69 (4), 517–531. <https://doi.org/10.1348/000709999157879>

Hakanen, J. J., Bakker, A. B., & Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology*, 43, 495–513. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jsp.2005.11.001>

Hascher T., Waber J. (2021). Teacher well-being: A systematic review of the research literature from the year 2000–2019. *Educational Research Review*, 34. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100411>.

Hall-Kenyon, K. M., Bullough, R. V., MacKay, K. L., & Marshall, E. E. (2014). Preschool teacher well-being: A review of the literature. *Early Childhood Education Journal*, 42(3), 153–162. Doi:10.1007/s10643-013-0595-4.

Herman, K., Reinke, W., & Eddy, C. (2020). Advances in understanding and intervening in teacher stress and coping: The Coping-Competence-Context Theory. *Journal of School Psychology*, 78, 69-74. Doi: 10.1016/j.jsp.2020.01.001

Hindman H. A. & Bustamante S. A. (2019). Understanding Well-Being among Teachers in Early Childhood Settings: Challenges, Supports, and Implications for Children’s Development. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 61, 1-3. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2019.03.005>.

Huang, S., Yin, H., & Lv, L. (2019). Job characteristics and teacher well-being: The mediation of teacher self-monitoring and teacher self-efficacy. *Educational Psychology*, 39(3), 313–331. <https://doi.org/10.1080/01443410.2018.1543855>

Jackson, L. T. B., Rothmann, S., & van de Vijver, F. J. R. (2006). A Model of Work-Related Well-Being for Educators in South Africa. *Stress and Health*, 22, 263-274. <https://doi.org/10.1002/smi.1098>

Kamil, Y. (2014). Main factors of teachers professional well-being. *Educational Research and Reviews*, 9(6), 153-163. DOI: [10.5897/ERR2013.1691](https://doi.org/10.5897/ERR2013.1691)

Kantas, A., & Vassilaki, E. (1997). Research note: Burnout in Greek teachers: Main findings and validity of the Maslach Burnout Inventory. *Work & Stress*, 11(1), 94–100. <https://doi.org/10.1080/02678379708256826>

Karasek Jr., R. A. (1979). Job Demands, Job Decision Latitude, and Mental Strain: Implications for Job Redesign. *Administrative Science Quarterly*, 24, 285-308. <http://dx.doi.org/10.2307/2392498>

Kern, M. L., (2014). The Workplace PERMA Profiler. Ανακτήθηκε στις 5 Μαΐου 2022 από <https://www.peggykern.org/questionnaires.html>

Kern, M. L., Waters, L., Adler, A., & White, M. (2014). Assessing employee wellbeing in schools using a multifaceted approach: Associations with physical health, life satisfaction, and professional thriving. *Psychology*, 5(6), 500–513. <https://doi.org/10.4236/psych.2014.56060>

Kokkinos, C. M. (2006). Factor structure and psychometric properties of the maslach burnout inventory - Educators survey among elementary and secondary school teachers in Cyprus. *Stress and Health: Journal of the International Society for the Investigation of Stress*, 22(1), 25–33. <https://doi.org/10.1002/smi.1079>

Kokkinos C. M. (2007). Job stressors, personality and burnout in primary school teachers. *The British journal of educational psychology*, 77(1), 229–243. <https://doi.org/10.1348/000709905X90344>

Kokkinos, C. M. & Davazoglou A. M. (2009). Special education teachers under stress: evidence from a Greek national study. *Educational Psychology*, 29 (4), 407 – 424. <https://doi.org/10.1080/01443410902971492>

Konu, A., Vintanen, E. & Lintonen, T. (2010). Teachers' wellbeing and perceptions of leadership practices. *International Journal of Workplace Health Management*, 3(1), 44-57. <https://doi.org/10.1108/17538351011031939>

Kourmoussi N., Darviri C., Varvogli L. & Alexopoulos E. C. (2015). Teacher Stress Inventory: validation of the Greek version and perceived stress levels among 3447 educators. *Psychology Research and Behavior Management*, 6(8), 81-88. doi:10.2147/PRBM.S74752

Kourmoussi, N. & Alexopoulos, E. C. (2016). Stress Sources and Manifestations in a Nationwide Sample of Pre-Primary, Primary, and Secondary Educators in Greece. *Frontiers in Public Health*, 4(73). <https://doi.org/10.3389/fpubh.2016.00073>

Koustelios, A., & Tsigilis, N. (2005). The relationship between burnout and job satisfaction among physical education teachers: a multivariate approach. *European*

Physical Education Review, 11(2), 189-203. <https://doi.org/10.1177/1356336X05052896>

Kyriacou, C. & Sutcliffe, J. (1977). Teacher stress: A review. *Educational Review*, 29(4), 299-306. Doi: 10.1080/0013191770290407

Kyriacou, C., & Sutcliffe, J. (1978). Teacher stress: Prevalence, sources, and symptoms. *British Journal of Educational Psychology*, 48(2), 159–167. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1978.tb02381.x>

Kyriacou, C., & Sutcliffe, J. (1979). A note on teacher stress and locus of control. *Journal of Occupational Psychology*, 52(3), 227–228. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8325.1979.tb00456.x>

Kyriacou, C. (1987). Teacher stress and burnout: An international review. *Educational Research*, 29(2), 146–152. <https://doi.org/10.1080/0013188870290207>

Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational Review*, 53(1), 27-35. DOI: 10.1080/00131910120033628

Lambert, R., McCarthy C, O'Donnell M., Kusherman J.(2006). Teacher stress and Classroom structural characteristics in preschool settings. In Lambert, R. & McCarthy C. *Understanding Teacher Stress in an age of accountability* (pp. 105-120.) Information Age Publishing, Greenwich. Ανακτήθηκε στις 20/09/2022 από <https://webpages.charlotte.edu/~rglamber/Rsch6120%20Materials/Week%203%20Case%20Study.pdf>

Lambert, R., Boyle, L., Fitchett, P. and McCarthy, C. (2019). Risk for occupational stress among US kindergarten teachers. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 61, 13-20, Doi: 10.1016/j.appdev.2018.07.003.

Lazarus, R. S. (1966). *Psychological stress and the coping process*. New York: McGraw-Hill

Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer.

Lazarus, R. S. (2006). Emotions and interpersonal relationships: Toward a person-centered conceptualization of emotions and coping. *Journal of personality*, 74(1), 9–46. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-6494.2005.00368.x>.

Lazarus, L. (2006). Occupational stress, negative affectivity and physical health in special and general education teachers in Greece. *British Journal of Special Education*, 33(4), 204–209. [doi.org/10.1111/j.1467-8578.2006.00440.x](http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8578.2006.00440.x)

Leka, S. Griffiths, A., Cox, T. & World Health Organization (2003). Work organisation and stress: systematic problem approaches for employers, managers and trade union representatives. *Institute of Work, Health and Organizations*. Ανακτήθηκε στις 20/09/2022 από <https://apps.who.int/iris/handle/10665/42625>

Mäkikangas, A., Feldt, T., & Kinnunen, U. (2007). Warr's scale of job-related affective well-being: A longitudinal examination of its structure and relationships with work characteristics. *Work & Stress*, 21(3), 197–219. <https://doi.org/10.1080/02678370701662151>

Martinez, I.M. (2014). Stress. In: Michalos, A.C. (eds) *Encyclopedia of Quality of Life and Well-Being Research*. Springer, Dordrecht. https://doi.org/10.1007/978-94-007-0753-5_2876

Maslach, C. (1993). Burnout: a multidimensional perspective. In W.B. Schaufeli, C. Maslach, & T. Marek (Eds.), *Professional burnout: Recent developments in theory and research*. (pp. 19-32). Washington: Taylor and Francis.

Maslach, C., & Schaufeli, W. B. (1993). Historical and conceptual development of burnout. In W. B. Schaufeli, C. Maslach, & T. Marek (Eds.), *Professional burnout: Recent developments in theory and research* (pp. 1–16). Taylor & Francis.

Maslach C., Jackson S. E., & Leiter M.P. (1996). *Maslach Burnout Inventory Manual* (3rd ed.) Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press

Maslach, Ch., Schaufeli, B.W., Leiter, M., (2001). Job Burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397-422. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.397>

Maslach, C., & Leiter, M. (2010). Reversing burnout: How to rekindle your passion for your work. *IEEE Engineering Management Review*, 4(38), 91-96. DOI:10.1109/EMR.2010.5645760

Pagán-Castaño, E., Maseda-Moreno, A., & Santos-Rojo, C. (2020). Wellbeing in work environments. *Journal of Business Research*, 115, 469–474. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2019.12.007>

Pakarinen, E., Kiuru, N., Lerkkanen, M.K., Poikkeus, A.M., Siekkinen, M. & Nurmi, J.E. (2010). Classroom organization and teacher stress predict learning motivation in kindergarten children. *European Journal of Psychology of Education*, 25(3), 281–300. <https://doi.org/10.1007/s10212-010-0025-6>

Papastylianou, A., Kaila, M., & Polychronopoulos, M. (2009). Teachers' burnout, depression, role ambiguity and conflict. *Social Psychology of Education: An International Journal*, 12(3), 295–314. <https://doi.org/10.1007/s11218-008-9086-7>

Parker, P.D., Martin, A.J., Colmar, S., & Liem, G.A.D. (2012). Teachers' workplace well-being: Exploring a process model of goal orientation, coping behavior, engagement, and burnout. *Teaching and Teacher Education*, 28, 503-513. Doi: 10.1016/j.tate.2012.01.001

Pezirkianidis, Christos & Stalikas, Anastassios & Lakioti, Agathi & Yotsidi, Vasiliki. (2021). Validating a multidimensional measure of wellbeing in Greece: Translation, factor structure, and measurement invariance of the PERMA Profiler. *Current Psychology*, 40. 10.1007/s12144-019-00236-7.

Qi, X., Liu, Y., Zhang, J., Ji, S., Sluiter, J. K., Zhou, R., & Deng, H. (2015). Relationship between work strain, need for recovery after work and cumulative cortisol among kindergarten teachers. *International archives of occupational and environmental health*, 88(8), 1053–1059. <https://doi.org/10.1007/s00420-015-1033-2>

Rentzou, K. (2012) Examination of Work Environment Factors Relating to Burnout Syndrome of Early Childhood Educators in Greece. *Child Care in Practice*, 18(2), 165-181, DOI: 10.1080/13575279.2012.657609

Roffey, Sue. (2012). Pupil wellbeing -Teacher wellbeing: Two sides of the same coin?. *Educational and Child Psychology*, 29(4), 8-17. Ανακτήθηκε στις 20/09/2022 από <https://www.sueroffey.com/wp-content/uploads/import/32-Roffey%20ECP29-4.pdf>

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

Rimm-Kaufman, S. E., Pianta, R. C., Cox, M. J., & Bradley, R. H. (2003). Teacher-rated family involvement and children's social and academic outcomes in kindergarten. *Early Education and Development*, 14(2), 179–198. https://doi.org/10.1207/s15566935eed1402_3

Ryff, C. D., & Keyes, C. L. M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(4), 719–727. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.69.4.719>

Ryff, C. D. (2014). Psychological well-being revisited: Advances in the science and practice of eudaimonia. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 83(1), 10-28. <http://dx.doi.org/10.1159/000353263>

Saaranen, T., Pertel, T., Streimann, K., Laine, S., & Tossavainen, K. (2015). The occupational well-being of school staff: Experiences and results from an action research project realized in Finland and Estonia in 2009–2014. *University of Eastern Finland, Reports and Studies in Health Sciences*, 16, 1-102. Ανακτήθηκε στις 22/09/2022 από <https://erepo.uef.fi/handle/123456789/14820>

Saiti, A. (2007). Main factors of job satisfaction among primary school educators: factor analysis of the Greek reality. *Management in Education*, 21(2), 28–32. <https://doi.org/10.1177/0892020607076658>

Santamaría, M. D., Mondragon, N. I., Santxo, N. B., & Ozamiz-Etxebarria, N. (2021). Teacher stress, anxiety and depression at the beginning of the academic year during the COVID-19 pandemic. *Global mental health (Cambridge, England)*, 8(14). <https://doi.org/10.1017/gmh.2021.14>

Schaufeli, W.B., Leiter, M.P., Maslach, C., & Jackson, S.E. (1996). The MBI-General Survey. In C. Maslach, S.E. Jackson, & M.P. Leiter (Eds.), *Maslach Burnout Inventory. Manual* (3rd ed., pp. 19-26). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press

Schaufeli, W. B., Leiter, M. P., & Maslach, C. (2009). Burnout: 35 years of research and practice. *The Career Development International*, 14(3), 204–220. <https://doi.org/10.1108/13620430910966406>

Schreyer, I., & Krause, M. (2016). Pedagogical staff in children's day care centres in Germany—Links between working conditions, job satisfaction, commitment and work-related stress. *Early Years: An International Journal of Research and Development*, 36(2), 132–147. <https://doi.org/10.1080/09575146.2015.1115390>

Scott, C., & Dinham, S. (2003). The development of scales to measure teacher and school executive occupational satisfaction. *Journal of Educational Administration*, 41(1), 74-86. DOI:10.1108/09578230310457448

Seligman, M. E. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and wellbeing*. New York, NY: Simon and Schuster.

Seligman, M. E. (2012). *Flourish*. New York: Simon & Schuster

Simoens S, Scott A. (2005). Integrated primary care organizations: to what extent is integration occurring and why?. *Health Services Management Research*, 18(1), 25-40. doi: 10.1258/0951484053051951

Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2009). Does school context matter? Relations with teacher burnout and job satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 25, 518-52. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2008.12.006>

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1059–1069. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.11.001>

Sonnentag, S. (2015). Dynamics of Well-Being. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 2, 261-293. Doi: 10.1146/annurev-orgpsych-032414-111347

Soroko, N. V., Mykhailenko, L. A. & Rokoman, O. G. (2020). Educational electronic platforms for STEAM - oriented learning environment at general education school. 7th Workshop on Cloud Technologies in Education (CTE), 7, 462-473.

Steinhardt, M.A., Jaggars, S.S., Faulk, K.E., & Gloria, C.T. (2011). Chronic Work Stress and Depressive Symptoms: Assessing the Mediating Role of Teacher Burnout. *Stress and Health*, 27, 420-429. DOI:10.1002/SMI.1394

Travers CJ, Cooper CL. (1996). *Teachers Under Pressure: Stress in the Teaching Profession*. Abingdon: Routledge.

Travers, C. (2017). Current Knowledge on the Nature, Prevalence, Sources and Potential Impact of Teacher Stress. In: McIntyre, T., McIntyre, S., Francis, D. (eds) *Educator Stress. Aligning Perspectives on Health, Safety and Well-Being*. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-53053-6_2

Tsigilis, N., Zachopoulou, E., & Grammatikopoulos, V. (2006). Job satisfaction and burnout among Greek early educators: A comparison between public and private sector employees. *Educational Research and Review*, 1(8), 255-261. <https://doi.org/10.5897/ERR.9000214>

UNESCO IIEP (2004). Teachers: A priority. *IIEP Newsletter*, 22(1), Paris: IIEP. Ανακτήθηκε στις 20/09/2022 από <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000192883.locale=en>

Unger, D.E. (1980). Superintendent burnout: Myth or reality (PhD dissertation). The Ohio State University, Columbus, OH.

Van Horn, J. E., Taris, T. W., Schaufeli, W. B., & Schreurs, P. J. (2004). The structure of occupational well-being: A study among Dutch teachers. *Journal of occupational and Organizational Psychology*, 77(3), 365-375. DOI:10.1348/0963179041752718

Viac, C. and P. Fraser (2020). Teachers' well-being: A framework for data collection and analysis. *OECD Education Working Papers*, 213, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/c36fc9d3-en>

Von der Embse, N. & Mankin, A. (2021). Changes in Teacher Stress and Wellbeing Throughout the Academic Year. *Journal of Applied School Psychology*, 37 (2), 165-184. DOI: 10.1080/15377903.2020.1804031

Warr, P. (1994). A conceptual framework for the study of work and mental health. *Work & Stress*, 8(2), 84–97. <https://doi.org/10.1080/02678379408259982>

Warr, P. (1999). Well-being and the workplace. In D. Kahneman, E. Diener, & N. Schwarz (Eds.), *Well-being: The foundations of hedonic psychology* (pp. 392–412). Russell Sage Foundation.

Watanabe, K., Kawakami, N., Shiotani, T., Adachi, H., Matsumoto, K., Imamura, K., Matsumoto, K., Yamagami, F., Fusejima, A., Muraoka, T., Kagami, T., Shimazu, A. & Kern, M. L. (2018). The Japanese Workplace PERMA-Profiler: A validation study among Japanese workers. *Journal of occupational health*, 60(5), 383–393. doi:10.1539/joh.2018-0050-OA

WHO (2019), <https://www.who.int/news/item/28-05-2019-burn-out-an-occupational-phenomenon-international-classification-of-diseases>

WHO (2003). Work organization and stress. Institute of Work. Health Organizations.

Yin, H., Huang, S. & Wang, W. (2016). Work environment characteristics and teacher well-being: The mediation of emotion regulation strategies. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 13(9), 907. <https://doi.org/10.3390/ijerph13090907>

Zurlo, M.C., Pes, D. & Cooper, C.L. (2007). Stress in teaching: a study of occupational stress and its determinants among Italian schoolteachers. *Stress and Health*. 23, 231-241. DOI:10.1002/SMI.1141

Ελληνόγλωσση

Ανδρέου, Α., & Κουτούζης, Μ. (2002). Ο θεσμός των αναπληρωτών εκπαιδευτικών της δημόσιας εκπαίδευσης. *Ενημέρωση*, 87. Ανακτήθηκε στις 20/09/2022 από https://www.inegsee.gr/sitefiles/files/87-SEPTEMBRIOS_2002.pdf

Αντωνίου, Α. Σ. (2002). *Ζώντας με στρες*. Αθήνα: Επιστημονικές Εκδόσεις Παρισιάνου Α.Ε

Αντωνίου, Α.-Σ. (2008). Εισαγωγή. Στο: Α.-Σ. Αντωνίου (Επιμ.), *BURNOUT-Σύνδρομο Επαγγελματικής Εξουθένωσης* (σσ. 15-22). Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

Αντωνίου, Α.Σ. & Ντάλλα, Μ. (2010). Επαγγελματική εξουθένωση και ικανοποίηση από το επάγγελμα ελλήνων δασκάλων (ειδικής και γενικής αγωγής) και καθηγητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: συγκριτική μελέτη. Στο Μ. Σπυριδάκης, Χ. Καρακιουλάφη (επιμ). *Εργασία και Κοινωνία*, (365-399). Αθήνα : ΔΙΟΝΙΚΟΣ

Βασιλόπουλος, Σ. (2012). Η επαγγελματική εξουθένωση και η σχέση της με το κοινωνικό άγχος στους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. *Hellenic Journal of Psychology*, 9, 18 – 44.

Γιαννακίδου, Χ. (2014). *Επαγγελματική εξουθένωση, πηγές επαγγελματικού στρες και αυτοαποτελεσματικότητα στους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. (Διπλωματική Εργασία, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης). Διαθέσιμο στο <https://ikee.lib.auth.gr/record/136349/files/GRI-2015-14287.pdf>

Γιάννου, Σ. (2016). *Η επαγγελματική εξουθένωση των αναπληρωτών εκπαιδευτικών που εργάζονται σε σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: Μια ποιοτική προσέγγιση*. (Διπλωματική εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Διαθέσιμο στο

<https://apothesis.eap.gr/handle/repo/32589>

Δαβράζος, Γ. (2015). Διερεύνηση πηγών στρες και συνδρόμου επαγγελματικής εξουθένωσης σε εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. *Νέος Παιδαγωγός*, 6, 84-94. Ανακτήθηκε στις 20/09/2022 από http://neospaidagogos.online/files/6_Teychos_Neou_Paidagogou_Septemvriou_2015.pdf

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2009-2010). *Οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος στην Ελλάδα*. Euridyce, Εκτελεστικός Οργανισμός Εκπαίδευσης, Οπτικοακουστικών Μέσων και Πολιτισμού. Αθήνα. Ανακτήθηκε στις 10/09/2022 από http://kesyp-ampel.att.sch.gr/greek_ed_syst_euridice_0910.pdf

Θεοδωρόπουλος, Ν. (2020). Οι απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας & Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για τα καινοτόμα προγράμματα. *International Journal of Educational Innovation*, 2(5), 89-98. Ανακτήθηκε στις 5/09/2022 από https://journal.eepk.gr/assets/uploads/manuscripts/manuf_137_oMLFBafxWj.pdf

ΙΕΠ, (2021). Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στις δεξιότητες μέσω εργαστηρίων. Ανακτήθηκε στις 5/09/2022 από: <http://iep.edu.gr/el/deltia-typou-genika/mis-5092064>

Κάμτσιος Σ., & Λώλης Θ. (2016). Βιώνουν οι Έλληνες εκπαιδευτικοί την επαγγελματική εξουθένωση; ο ρόλος των δημογραφικών χαρακτηριστικών και των καθημερινών στρεσογόνων ερεθισμάτων. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 9(1), 40–87. <https://doi.org/10.12681/jret.10277>

Κάντας, Α. (1996). Το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης στους εκπαιδευτικούς και στους εργαζόμενους σε επαγγέλματα υγείας και πρόνοιας. *Ψυχολογία* 3 (2), 71-85.

Κάντας, Α. (2009). *Οργανωτική-Βιομηχανική ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.

Καραγιάννη, Ε. (2018). Το οργανωτικό-διοικητικό πλαίσιο ως παράγοντας στρες των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. *Πρακτικά 8ου Πανελληνίου Συνεδρίου Επιστημών Εκπαίδευσης*, 8, 385 – 396. Αθήνα

Λουκοπούλου, Ε.-Ε. (2015). *Ενημερία μόνιμων και αναπληρωτών δασκάλων: σχέση με δημογραφικούς παράγοντες, την αντιλαμβανόμενη κοινωνική στήριξη και στρεσογόνα γεγονότα ζωής*. (Διπλωματική εργασία), Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας: Βόλος. <http://dx.doi.org/10.26253/heal.uth.5974>

Μούζουρα, Ε. (2005). *Πηγές και αντιμετώπιση επαγγελματικού-συναισθηματικού φόρτου εκπαιδευτικών: σύνδεση ατομικών και κοινωνικών συνθηκών έντασης* (Διδακτορική Διατριβή) Doi: 10.12681/eadd/23716

Μπαμπινιώτης, Γ. (2002) «Λεξικό της Νέας Ελληνικής γλώσσας», Κέντρο Λεξικολογίας

Νίκα, Β. (2021). *Εργασιακό άγχος, επαγγελματική εξουθένωση και επαγγελματική ενημερία από την οπτική γωνία των νηπιαγωγών*. (Διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας. Διαθέσιμο στο : <https://dspace.uowm.gr/xmlui/handle/123456789/2237>

Ντούσκας, Ν.Θ. (2007). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο σύγχρονο σχολείο. *Επιστημονικό Βήμα*, 6, 28-41. Ανακτήθηκε στις 10/08/2022 από http://ipeir.pde.sch.gr/educonf/1/02_%CE%9F_%CE%A1%CE%9F%CE%9B%CE%9F%CE%A3_%CE%A4%CE%9F%CE%A5_%CE%95%CE%9A%CE%A0%CE%91%CE%99%CE%94%CE%95%CE%A5%CE%A4%CE%99%CE%9A%CE%9F%CE%A5_%CE%A3%CE%A4%CE%9F_%CE%A3%CE%A5%CE%93%CE%A7%CE%A1%CE%9F%CE%9D%CE%9F_%CE%A3%CE%A7%CE%9F%CE%9B%CE%95%CE%99%CE%9F.pdf

Παπαναούμ, Ζ. (2003). *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού: θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Παππά, Β. Σ. (2006). Το στρες των εκπαιδευτικών και οι παράγοντες που συμβάλλουν στην επαγγελματική εξουθένωση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 11, 135-142. Ανακτήθηκε στις 20/06/2022 από <http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos11/f14.pdf>

Πολυχρόνη, Φ., & Αντωνίου, Α.-Σ. (2006). Εργασιακό στρες και επαγγελματική εξουθένωση των Ελλήνων εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Στο: Χ. Φ. Παπαηλιού, Γ. Ξανθάκου, & Σ. Χατζηχρήστου (Επιμ.), *Εκπαιδευτική Σχολική Ψυχολογία* (Τομ.

Γ', σσ. 161-186). Αθήνα: Ατραπός.

Ρέπουλη, Φ. (2018). *Η εκπαιδευτική καινοτομία στις σχολικές μονάδες δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Μαγνησίας και ο ρόλος της σχολικής ηγεσίας στην εισαγωγή και εφαρμογή τους*. (Μεταπτυχιακή Εργασία). Τμήμα Μηχανικών Χωροταξίας, Πολεοδομίας & Περιφερειακής Ανάπτυξης, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Διαθέσιμο στο <https://ir.lib.uth.gr/xmlui/bitstream/handle/11615/49504/18317.pdf?sequence=1>

Σπυροπούλου, Δ., Βαβουράκη, Α., Κούτρα, Χ., Λουκά, Ε. & Μπούρας, Σ. (2007). Καινοτόμα προγράμματα στην εκπαίδευση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 13, 69-83.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου. (2015). *Διαμόρφωση Ενιαίας Πολιτικής για την Επαγγελματική Μάθηση των Εκπαιδευτικών Λειτουργών: Τελική πρόταση επιστημονικής επιτροπής*. Ανακτήθηκε στις 10/09/2022 από: https://www.pi.ac.cy/pi/files/epimorfosi/seminaria/sxoliki_vasi/EPAGGELM_MATHISH/2015_03_23_protasi_epangelmatiki_mathisi_ekpaideftikon.pdf

Χαραλάμπους, Ε. (2012). *Επαγγελματικές πηγές στρες και επαγγελματική εξουθένωση εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στον Ν. Αττικής*. (Διπλωματική Μελέτη). Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο: Αθήνα. Διαθέσιμο στο http://estia.hua.gr:8080/dspace/bitstream/123456789/1737/1/xaralampous_elina.pdf.

Αποφάσεις-Νόμοι-ΦΕΚ

Ν. 2525/1997 (Νόμος): ΦΕΚ 188/Α/23-09-1997,

Ενιαίο Λύκειο, πρόσβαση των αποφοίτων του στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις.

Ν. 1566/1985 (Νόμος): ΦΕΚ 167/Α/30-09-85,

Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις.

Ν. 4589/2019 (Νόμος): ΦΕΚ 4589/2019,

Κριτήρια αξιολογικού πίνακα εκπαιδευτικών Γενικής εκπαίδευσης.

Ν. 3255/2004 (Νόμος) : ΦΕΚ 138/Α/22-7-2004,
Ρυθμίσεις θεμάτων των εκπαιδευτικών βαθμίδων

Π. Δ. 164/2004 (Προεδρικό Διάταγμα): ΦΕΚ 134/Α/19-7-2004,
Ρυθμίσεις για τους εργαζομένους με συμβάσεις ορισμένου χρόνου στο δημόσιο τομέα

Προκήρυξη 1ΓΕ/2019 (ΦΕΚ 45/τ.Α.Σ.Ε.Π./24-12-2019),
Για τη διαδικασία κατάταξης με σειρά προτεραιότητας, υποψήφιων εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας, κλάδων ΠΕ60, ΠΕ70 και ΠΕ73, και Δευτεροβάθμιας, κλάδου ΠΕ79, Γενικής Εκπαίδευσης, κατά κλάδο και ειδικότητα, καθώς και ανά μουσική ειδικευση, κατηγορίας Π.Ε.

Υπουργική Απόφαση 112158/Ε2/08-07-2016 :ΦΕΚ 2133/τ.Β/11-07-2016,
Πρόσκληση υποψήφιων εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης κλάδων Γενικής Εκπαίδευσης (πλην Μουσικών) για ένταξη στους πίνακες αναπληρωτών και ωρομίσθιων εκπαιδευτικών και πρόσληψη ως προσωρινών αναπληρωτών και ωρομίσθιων εκπαιδευτικών

Υπουργική Απόφαση Φ.31/94185/Δ1 : ΦΕΚ 3791/Β/13-8-2021,
Εργαστήρια Δεξιοτήτων στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Υπουργική Απόφαση Φ.80378/ΓΔ4/2021: ΦΕΚ 3311/Β/26-7-2021,
Εισαγωγή της Αγγλικής γλώσσας στο πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου

Υπουργική Απόφαση 106006/Δ1: ΦΕΚ 4630/Β/2-9-2022,
Λειτουργία νέου, αναβαθμισμένου προγράμματος ολοήμερου νηπιαγωγείου για το σχολικό έτος 2022-2023

Υπουργική Απόφαση Φ.7/76108/ΓΔ4/2020: ΦΕΚ 2418/Β/18-6-2020,
Δραστηριότητες στην αγγλική γλώσσα στο Νηπιαγωγείο

Υπουργική Απόφαση 104627/ΓΔ5/2020: ΦΕΚ 3344/Β/10-8-2020,
Ρύθμιση θεμάτων πρόσληψης και τοποθέτησης αναπληρωτών και ωρομίσθιων εκπαιδευτικών, μελών Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού (Ε.Ε.Π.) και Ειδικού Βοηθητικού Προσωπικού (Ε.Β.Π.)

Ηλεκτρονικές πηγές

Kern, P. Questionnaires. Peggy's Website, www.peggykern.org/questionnaires.html

Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, <https://www.minedu.gov.gr/anaplirotes>

WHO, <https://www.who.int/news-room/questions-and-answers/item/stress>

Παράρτημα

ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΩΝ

Γεια σας,

Το παρόν ερωτηματολόγιο διενεργείται στα πλαίσια εκπόνησης της διπλωματικής μου εργασίας στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών "Επιστήμες της Αγωγής-Εκπαίδευση Ενηλίκων" του Πανεπιστημίου Μακεδονίας. Σκοπός μου είναι να συλλεχθούν δεδομένα από νηπιαγωγούς που εργάζονται στον δημόσιο τομέα είτε ως αναπληρωτές είτε ως μόνιμοι. Για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου θα χρειαστείτε **5-8** λεπτά καθώς οι ερωτήσεις είναι αρκετές, και αφορούν θέματα της ψυχολογίας και της εργασίας σας. Θα εκτιμούσα ιδιαίτερος την υπομονή σας και την ειλικρινή σας απάντηση. Επισημαίνεται ότι τα ερωτηματολόγια είναι ανώνυμα και όλες οι πληροφορίες που θα δώσετε είναι για τους σκοπούς της έρευνας και θα παραμείνουν απολύτως εμπιστευτικές.

Παρακαλώ να απαντήσετε στις παρακάτω προτάσεις όσο πιο ειλικρινά μπορείτε, διαβάζοντας προσεκτικά την κάθε δήλωση.

Σας ευχαριστώ θερμά για τη συμμετοχή σας!

1.Δημογραφικά και εργασιακά στοιχεία

Φύλο:

- Γυναίκα Άνδρας

Ηλικία:

- 21-30
 31-40
 41-50
 51 και άνω

Έχετε θέση προϊσταμένου-ης στο σχολείο που εργάζεστε; :

- Ναι Όχι

Μορφή εργασίας:

- Μόνιμος-η Αναπληρωτής-τρια

Έτη προϋπηρεσίας:

- Λιγότερο από ένα έτος
 1-3 έτη
 4-6 έτη
 7-10 έτη
 Πάνω από 10 έτη

Εργάζεστε στον τόπο μόνιμης κατοικίας σας;

- Ναι Όχι

Περιοχή εργασίας την παρούσα στιγμή:

- Κεντρική Μακεδονία
 Ανατολική Μακεδονία και Θράκη
 Δυτική Μακεδονία
 Ήπειρος
 Θεσσαλία
 Ιόνιοι Νήσοι
 Δυτική Ελλάδα
 Στερεά Ελλάδα
 Αττική
 Πελοπόννησος
 Βόρειο Αιγαίο
 Νότιο Αιγαίο
 Κρήτη

2.Ερωτηματολόγιο

Παρακαλώ αναλογιστείτε το επαγγελματικό σας περιβάλλον και, με βάση την κλίμακα που ακολουθεί, επιλέξτε τον αριθμό που αντιπροσωπεύει καλύτερα το πόσο στρες σας προκαλεί καθεμιά από τις παρακάτω εργασιακές εμπειρίες, καταστάσεις ή συνθήκες.

Καθόλου: 1 Λίγο: 2 Μέτρια: 3 Πολύ: 4, Πάρα πολύ: 5

1. Προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών (ανυπακοή, αυθάδεια κ.τ.λ.)	1	2	3	4	5
2. Τάξεις με μεγάλο αριθμό μαθητών	1	2	3	4	5
3. Τιμωρία / πειθαρχία μαθητών	1	2	3	4	5
4. Μαθησιακές δυσκολίες των μαθητών	1	2	3	4	5
5. Τάξεις ανομοιογενείς, ως προς το επίπεδο	1	2	3	4	5
6. Έλλειψη ενδιαφέροντος και κινήτρων από τους μαθητές	1	2	3	4	5
7. Έλλειψη συνεργασίας με τους γονείς των μαθητών	1	2	3	4	5
8. Έλλειψη γνώσεων για χειρισμό προβλημάτων μάθησης/συμπεριφοράς	1	2	3	4	5
9. Έλλειψη αυτονομίας των εκπαιδευτικών	1	2	3	4	5
10. Μη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων για θέματα που σας αφορούν	1	2	3	4	5
11. Μη αναγνώριση του επιπλέον προσφερόμενου έργου των εκπαιδευτικών	1	2	3	4	5
12. Έλλειψη προοπτικών καριέρας	1	2	3	4	5
13. Μειωμένες ευκαιρίες επιμόρφωσης, μετεκπαίδευσης	1	2	3	4	5
14. Μη υποστήριξη από ειδικούς (π.χ. σχολικού ψυχολόγου, ειδικού παιδαγωγού, λογοθεραπευτή)	1	2	3	4	5
15. Συχνές αλλαγές εκπαιδευτικής πολιτικής	1	2	3	4	5
16. Ασάφεια σχετικά με το ρόλο του εκπαιδευτικού	1	2	3	4	5
17. Χαμηλή κοινωνική αναγνώριση του επαγγέλματος σας	1	2	3	4	5
18. Προβλήματα υποδομής (κτιρίων, θέρμανσης κ.α.)	1	2	3	4	5

19. Έλλειψη ή ανεπάρκεια υλικών μέσων διδασκαλίας (αναλώσιμα, ηλεκτρονικός εξοπλισμός κ.τ.λ.)	1	2	3	4	5
20. Ανεπαρκής μισθός	1	2	3	4	5
21. Μη έγκαιρες / περιορισμένες σε αριθμό τοποθετήσεις αναπληρωτών, αποσπασμένων, ωρομισθίων εκπαιδευτικών	1	2	3	4	5
22. Δυσκολία μετάβασης στο σχολείο	1	2	3	4	5
23. Υπευθυνότητα για την ασφάλεια/ εποπτεία των μαθητών	1	2	3	4	5
24. Συγκρούσεις με συναδέλφους, διεύθυνση του σχολείου	1	2	3	4	5
25. Πολλοί μαθητές με προβλήματα μάθησης/συμπεριφοράς	1	2	3	4	5
26. Μεγάλος φόρτος εργασίας	1	2	3	4	5
27. Έλλειψη χρόνου για ολοκλήρωση της ύλης που προβλέπεται από το αναλυτικό πρόγραμμα	1	2	3	4	5
28. Έλλειψη χρόνου για προετοιμασία μαθήματος	1	2	3	4	5
29. Έλλειψη χρόνου για προσωπική συνεργασία με μαθητές/γονείς	1	2	3	4	5
30. Μη διδακτική εργασία (γραφειοκρατικό έργο, διοικητικό έργο)	1	2	3	4	5
31. Μεταφορά εργασίας στο σπίτι	1	2	3	4	5
32. Εργασιακή Ανεπάρκεια (κινητικότητα, διαθεσιμότητα)	1	2	3	4	5
33. Ανταγωνισμός μεταξύ των συναδέλφων	1	2	3	4	5
34. Παραμονή στο χώρο εργασίας πέραν του διδακτικού ωραρίου	1	2	3	4	5
35. Η αναπλήρωση μαθήματος λόγω απουσίας εκπαιδευτικού	1	2	3	4	5
36. Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών	1	2	3	4	5
37. Το υψηλό επίπεδο θορύβου	1	2	3	4	5
38. Διδασκαλία παιδιών οικονομικών/πολεμικών μεταναστών	1	2	3	4	5

3.Ερωτηματολόγιο

Παρακαλώ διαβάστε προσεκτικά κάθε μία από τις δηλώσεις και αποφασίστε αν έχετε ποτέ αισθανθεί κατ' αυτό τον τρόπο για το επάγγελμά σας. Στη συνέχεια επιλέξτε την συχνότητα που εμφανίζεται το κάθε συναίσθημα πατώντας την αντίστοιχη επιλογή

Κλίμακα:

0=Ποτέ,

1=Μερικές φορές το χρόνο ή λιγότερο,

2=Μερικές φορές το μήνα ή λιγότερο,

3=Μερικές φορές το μήνα,

4=Μια φορά την εβδομάδα,

5=Μερικές φορές την εβδομάδα,

6=Κάθε μέρα.

1. Αισθάνομαι συναισθηματικά εξαντλημένος/η από τη δουλειά μου.	0	1	2	3	4	5	6
2. Αισθάνομαι σωματική εξάντληση στο τέλος μιας εργάσιμης μέρας.	0	1	2	3	4	5	6
3. Αισθάνομαι κουρασμένος/η όταν σηκώνομαι το πρωί, έχοντας να αντιμετωπίσω ακόμα μια εργάσιμη μέρα.	0	1	2	3	4	5	6
4. Το να δουλεύω όλη τη μέρα μου δημιουργεί πραγματικά μεγάλη πίεση.	0	1	2	3	4	5	6
5. Μπορώ να αντιμετωπίσω αποτελεσματικά τα προβλήματα που προκύπτουν στη δουλειά μου.	0	1	2	3	4	5	6
6. Αισθάνομαι εξουθενωμένος/η από τη δουλειά μου,	0	1	2	3	4	5	6
7. Αισθάνομαι ότι συμβάλλω αποτελεσματικά σ' αυτά που κάνει η υπηρεσία στην οποία δουλεύω.	0	1	2	3	4	5	6
8. Ενδιαφέρομαι λιγότερο για τη δουλειά μου, σε σχέση με την εποχή που ξεκίνησα.	0	1	2	3	4	5	6
9. Σήμερα αντιμετωπίζω τη δουλειά μου με λιγότερο ενθουσιασμό.	0	1	2	3	4	5	6
10. Κατά τη γνώμη μου, είμαι καλός/ή στη δουλειά μου.	0	1	2	3	4	5	6
11. Αισθάνομαι περιχαρής όταν επιτυγχάνω κάτι στη δουλειά μου.	0	1	2	3	4	5	6
12. Έχω επιτύχει πολλά αξιόλογα πράγματα σε αυτή τη δουλειά.	0	1	2	3	4	5	6
13. Θέλω απλώς να κάνω τη δουλειά μου χωρίς να μ' ενοχλούν.	0	1	2	3	4	5	6
14. Αναρωτιέμαι ολοένα και συχνότερα κατά πόσον η δουλειά μου συνεισφέρει σε ο,τιδήποτε.	0	1	2	3	4	5	6
15. Αμφισβητώ τη σπουδαιότητα της δουλειάς μου.	0	1	2	3	4	5	6
16. Στη δουλειά μου αισθάνομαι σίγουρος/η ότι κάνω αυτά που πρέπει με αποτελεσματικό τρόπο.	0	1	2	3	4	5	6

4.Ερωτηματολόγιο

Παρακαλώ διαβάστε τις ερωτήσεις και απαντήστε επιλέγοντας έναν αριθμό από το 0 ως το 10 που προσδιορίζει σε τι βαθμό σας εκφράζει η κάθε ερώτηση αυτή τη στιγμή!
(0=μικρότερη τιμή ,10= μέγιστη τιμή).

Παρακαλώ **επιλέξτε προσεκτικά** σε κάθε περίπτωση, καθώς υπάρχουν κάποιες διαφοροποιήσεις στις μικρότερες και μέγιστες τιμές των ερωτήσεων.

Απαντήστε στις ερωτήσεις αναλογιζόμενοι την παρούσα εργασιακή σας κατάσταση.

1. Σε τι βαθμό βρίσκεις νόημα και σκοπό στην εργασία σου;	0= Καθόλου	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10= Απολύτως
2. Πόσο συχνά νιώθεις ότι κάνεις πρόοδο προς την επίτευξη των εργασιακών σου στόχων σου;	0= Ποτέ	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10= Πάντα
3. Στην εργασία σου, πόσο συχνά απορροφάσαι σε αυτό που κάνεις;	0= Ποτέ	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10= Πάντα
4. Σε γενικές γραμμές, πώς είναι η υγεία σου;	0= Πολύ κακή	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10= Τέλεια
5. Στην εργασία σου, πόσο συχνά νιώθεις χαρούμενος/η;	0= Ποτέ	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10= Πάντα
6. Σε τι βαθμό λαμβάνεις βοήθεια και στήριξη από τους συναδέλφους, όταν τις χρειάζεσαι;	0= Ποτέ	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10= Πάντα
7. Στην εργασία σου πόσο συχνά νιώθεις αγχωμένος/η;	0= Ποτέ	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10= Πάντα
8. Πόσο συχνά επιτυγχάνεις τους σημαντικούς εργασιακούς στόχους, που έχεις θέσει για τον εαυτό σου;	0= Ποτέ	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10= Πάντα
9. Γενικά, σε τι βαθμό νιώθεις πως αυτά που κάνεις στη εργασία σου, είναι σημαντικά και άξια λόγου;	0= Ποτέ	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10= Πάντα
10. Στην εργασία σου πόσο συχνά νιώθεις θετικά;	0= Ποτέ	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10= Πάντα
11. Σε τι βαθμό νιώθεις ενθουσιασμό και ενδιαφέρον στην εργασία σου;	0= Καθόλου	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10= Απολύτως
12. Πόσο μόνος/-η νιώθεις στην εργασία σου;	0= Καθόλου	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10= Απολύτως
13. Πόσο ικανοποιημένος/-η είσαι με την τρέχουσα κατάσταση της σωματικής σου υγείας;	0= Καθόλου	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10= Απολύτως
14. Στην εργασία σου πόσο συχνά νιώθεις θυμωμένος;	0= Ποτέ	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10= Πάντα
15. Σε τι βαθμό νιώθεις ότι σε εκτιμούν οι συνάδελφοι σου;	0=Καθόλου	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10=Απολύτως

16. Πόσο συχνά νιώθεις ικανός/-ή να διαχειριστείς τις εργασιακές ευθύνες σου;	0= Ποτέ	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10= Πάντα
17. Σε τι βαθμό νιώθεις, γενικά, ότι έχεις μια αίσθηση κατεύθυνσης στην εργασία σου;	0= Καθόλου	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10= Απολύτως
18. Σε σύγκριση με άλλους της ίδιας ηλικίας και φύλου, πως είναι η υγεία σου;	0= Πολύ κακή	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10= Τέλεια
19. Πόσο ικανοποιημένος/-η είσαι με τις επαγγελματικές σου σχέσεις;	0=Καθόλου	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10=Απολύτως
20. Στην εργασία σου πόσο συχνά νιώθεις λυπημένος/η;	0= Ποτέ	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10= Πάντα
21. Στην εργασία σου, πόσο συχνά χάνεις την αίσθηση του χρόνου κάνοντας κάτι, που σε ευχαριστεί;	0= Ποτέ	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10= Πάντα
22. Στην εργασία σου σε τι βαθμό νιώθεις πλήρης;	0= Καθόλου	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10= Απολύτως
23. Ζυγίζοντάς τα όλα, πόσο ευτυχισμένος θα έλεγες ότι είσαι με την εργασία σου;	0= Καθόλου	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10= Απολύτως

Πίνακες Αποτελεσμάτων

Πίνακας 1. ANOVA- Ηλικία* όλες οι μεταβλητές

Εξαρτημένες μεταβλητές	(I) Ηλικία	(J) Ηλικία	Mean	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval		
			Difference (I-J)			Lower Bound	Upper Bound	
Νόημα	21-30	31-40	-,20645	,25027	,843	-,8556	,4427	
		41-50	,61434	,30701	,192	-,1820	1,4107	
		51 και άνω	,06809	,27877	,995	-,6550	,7911	
	31-40	21-30	,20645	,25027	,843	-,4427	,8556	
		41-50	,82079*	,27440	,017	,1091	1,5325	
		51 και άνω	,27454	,24238	,670	-,3541	,9032	
	41-50	21-30	-,61434	,30701	,192	-1,4107	,1820	
		31-40	-,82079*	,27440	,017	-1,5325	-,1091	
		51 και άνω	-,54625	,30062	,269	-1,3260	,2335	
	51 και άνω	21-30	-,06809	,27877	,995	-,7911	,6550	
		31-40	-,27454	,24238	,670	-,9032	,3541	
		41-50	,54625	,30062	,269	-,2335	1,3260	
	Επίτευξη	21-30	31-40	-,26971	,20835	,568	-,8101	,2707
			41-50	,19994	,25559	,862	-,4630	,8629
			51 και άνω	-,45113	,23207	,214	-1,0531	,1508
31-40		21-30	,26971	,20835	,568	-,2707	,8101	
		41-50	,46965	,22844	,172	-,1229	1,0622	
		51 και άνω	-,18142	,20178	,805	-,7048	,3420	
41-50		21-30	-,19994	,25559	,862	-,8629	,4630	
		31-40	-,46965	,22844	,172	-1,0622	,1229	
		51 και άνω	-,65107*	,25027	,049	-1,3002	-,0019	
51 και άνω		21-30	,45113	,23207	,214	-,1508	1,0531	
		31-40	,18142	,20178	,805	-,3420	,7048	
		41-50	,65107*	,25027	,049	,0019	1,3002	
Υγεία		21-30	31-40	-,50408	,38020	,548	-1,4902	,4821
			41-50	,05445	,46641	,999	-1,1553	1,2642
			51 και άνω	,49916	,42350	,641	-,5993	1,5976

	31-40	21-30	,50408	,38020	,548	-,4821	1,4902	
		41-50	,55852	,41687	,539	-,5227	1,6398	
		51 και άνω	1,00324*	,36822	,035	,0482	1,9583	
	41-50	21-30	-,05445	,46641	,999	-1,2642	1,1553	
		31-40	-,55852	,41687	,539	-1,6398	,5227	
		51 και άνω	,44472	,45670	,765	-,7398	1,6293	
	51 και άνω	21-30	-,49916	,42350	,641	-1,5976	,5993	
		31-40	-1,00324*	,36822	,035	-1,9583	-,0482	
		41-50	-,44472	,45670	,765	-1,6293	,7398	
		51 και άνω	,37028	,71749	,955	-1,4907	2,2313	
	Ευτυχία	21-30	31-40	-,36583	,39119	,786	-1,3805	,6488
			41-50	1,01543	,47989	,152	-,2293	2,2601
51 και άνω			,22807	,43574	,953	-,9021	1,3583	
31-40		21-30	,36583	,39119	,786	-,6488	1,3805	
		41-50	1,38125*	,42891	,008	,2688	2,4937	
		51 και άνω	,59390	,37886	,400	-,3888	1,5766	
41-50		21-30	-1,01543	,47989	,152	-2,2601	,2293	
		31-40	-1,38125*	,42891	,008	-2,4937	-,2688	
		51 και άνω	-,78736	,46990	,340	-2,0062	,4314	
51 και άνω		21-30	-,22807	,43574	,953	-1,3583	,9021	
		31-40	-,59390	,37886	,400	-1,5766	,3888	
		41-50	,78736	,46990	,340	-,4314	2,0062	
Συνολική Ευημερία	21-30	31-40	-,26853	,22887	,644	-,8622	,3251	
		41-50	,40324	,28077	,479	-,3250	1,1315	
		51 και άνω	-,11333	,25493	,971	-,7746	,5479	
	31-40	21-30	,26853	,22887	,644	-,3251	,8622	
		41-50	,67178*	,25094	,040	,0209	1,3227	
		51 και άνω	,15520	,22166	,897	-,4197	,7301	
	41-50	21-30	-,40324	,28077	,479	-1,1315	,3250	
		31-40	-,67178*	,25094	,040	-1,3227	-,0209	
		51 και άνω	-,51657	,27492	,241	-1,2296	,1965	
	51 και άνω	21-30	,11333	,25493	,971	-,5479	,7746	

		31-40	-,15520	,22166	,897	-,7301	,4197
		41-50	,51657	,27492	,241	-,1965	1,2296
Κυνισμός	21-30	31-40	,01609	,27081	1,000	-,6863	,7185
		41-50	-,97187*	,33221	,020	-1,8335	-,1102
		51 και άνω	-,47794	,30164	,390	-1,2603	,3044
	31-40	21-30	-,01609	,27081	1,000	-,7185	,6863
		41-50	-,98796*	,29692	,006	-1,7581	-,2178
		51 και άνω	-,49403	,26227	,239	-1,1743	,1862
	41-50	21-30	,97187*	,33221	,020	,1102	1,8335
		31-40	,98796*	,29692	,006	,2178	1,7581
		51 και άνω	,49392	,32529	,429	-,3498	1,3376
	51 και άνω	21-30	,47794	,30164	,390	-,3044	1,2603
		31-40	,49403	,26227	,239	-,1862	1,1743
		41-50	-,49392	,32529	,429	-1,3376	,3498
Επαγγελματική Αποτελεσματικότητα	21-30	31-40	,10866	,17110	,921	-,3351	,5524
		41-50	,45932	,20989	,130	-,0851	1,0037
		51 και άνω	-,08981	,19058	,965	-,5841	,4045
	31-40	21-30	-,10866	,17110	,921	-,5524	,3351
		41-50	,35066	,18760	,245	-,1359	,8372
		51 και άνω	-,19847	,16571	,629	-,6283	,2313
	41-50	21-30	-,45932	,20989	,130	-1,0037	,0851
		31-40	-,35066	,18760	,245	-,8372	,1359
		51 και άνω	-,54912*	,20552	,041	-1,0822	-,0161
	51 και άνω	21-30	,08981	,19058	,965	-,4045	,5841
		31-40	,19847	,16571	,629	-,2313	,6283
		41-50	,54912*	,20552	,041	,0161	1,0822
		31-40	,06654	,13696	,962	-,2887	,4218
		51 και άνω	,19581	,15005	,561	-,1934	,5850
	Αναγνώριση Εκπαιδευτικού	21-30	31-40	-,03884	,18515	,997	-,5191
41-50			-,64428*	,22713	,026	-1,2334	-,0552
51 και άνω			-,23509	,20623	,665	-,7700	,2998
31-40		21-30	,03884	,18515	,997	-,4414	,5191
		41-50	-,60544*	,20300	,017	-1,1320	-,0789

	51 και άνω		-,19624	,17931	,693	-,6613	,2688
41-50	21-30		,64428*	,22713	,026	,0552	1,2334
	31-40		,60544*	,20300	,017	,0789	1,1320
	51 και άνω		,40920	,22240	,258	-,1676	,9860
51 και άνω	21-30		,23509	,20623	,665	-,2998	,7700
	31-40		,19624	,17931	,693	-,2688	,6613
	41-50		-,40920	,22240	,258	-,9860	,1676

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

Πίνακας 2. ANOVA- Προϋπηρεσία* παράγοντες άγχους

Tukey HSD

Dependent Variable	(I) Έτη προϋπηρεσίας	(J) Έτη προϋπηρεσίας	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
Φόρτος Εργασίας	λιγότερο από 1 έτος	1-3 έτη	-,01746	,20434	1,000	-,5807	,5458
		4-6	,00345	,24482	1,000	-,6714	,6783
		7-10 έτη	-,15079	,30806	,988	-,9999	,6983
		πάνω από 10 έτη	-,45280	,18821	,119	-,9716	,0660
	1-3 έτη	λιγότερο από 1 έτος	,01746	,20434	1,000	-,5458	,5807
		4-6	,02091	,21155	1,000	-,5622	,6040
		7-10 έτη	-,13333	,28234	,990	-,9116	,6449
		πάνω από 10 έτη	-,43534*	,14226	,021	-,8275	-,0432
	4-6	λιγότερο από 1 έτος	-,00345	,24482	1,000	-,6783	,6714
		1-3 έτη	-,02091	,21155	1,000	-,6040	,5622

		7-10 έτη	-,15424	,31288	,988	-1,0167	,7082
		πάνω από 10 έτη	-,45624	,19601	,141	-,9965	,0840
	7-10 έτη	λιγότερο από 1 έτος	,15079	,30806	,988	-,6983	,9999
		1-3 έτη	,13333	,28234	,990	-,6449	,9116
		4-6	,15424	,31288	,988	-,7082	1,0167
		πάνω από 10 έτη	-,30200	,27089	,799	-1,0487	,4447
	πάνω από 10 έτη	λιγότερο από 1 έτος	,45280	,18821	,119	-,0660	,9716
		1-3 έτη	,43534*	,14226	,021	,0432	,8275
		4-6	,45624	,19601	,141	-,0840	,9965
		7-10 έτη	,30200	,27089	,799	-,4447	1,0487
Αναγνώριση Εκπαιδευτικού	λιγότερο από 1 έτος	1-3 έτη	,20254	,24159	,918	-,4634	,8685
		4-6	,12581	,28944	,993	-,6720	,9236
		7-10 έτη	,19365	,36420	,984	-,8103	1,1976
		πάνω από 10 έτη	-,36501	,22251	,474	-,9783	,2483
	1-3 έτη	λιγότερο από 1 έτος	-,20254	,24159	,918	-,8685	,4634
		4-6	-,07673	,25011	,998	-,7661	,6127
		7-10 έτη	-,00889	,33380	1,000	-,9290	,9112
		πάνω από 10 έτη	-,56755*	,16819	,008	-1,0311	-,1039
	4-6	λιγότερο από 1 έτος	-,12581	,28944	,993	-,9236	,6720
		1-3 έτη	,07673	,25011	,998	-,6127	,7661
		7-10 έτη	,06784	,36991	1,000	-,9518	1,0875

		πάνω από 10 έτη	-,49082	,2317 3	,217	-1,1296	,1479	
	7-10 έτη	λιγότερο από 1 έτος	-,19365	,3642 0	,984	-1,1976	,8103	
		1-3 έτη	,00889	,3338 0	1,000	-,9112	,9290	
		4-6	-,06784	,3699 1	1,000	-1,0875	,9518	
		πάνω από 10 έτη	-,55866	,3202 6	,410	-1,4414	,3241	
	πάνω από 10 έτη	λιγότερο από 1 έτος	,36501	,2225 1	,474	-,2483	,9783	
		1-3 έτη	,56755*	,1681 9	,008	,1039	1,0311	
		4-6	,49082	,2317 3	,217	-,1479	1,1296	
		7-10 έτη	,55866	,3202 6	,410	-,3241	1,4414	
Συμπεριφορά Μαθητών	λιγότερο από 1 έτος	1-3 έτη	,54087	,2062 7	,071	-,0277	1,1094	
		4-6	,41792	,2471 3	,442	-,2633	1,0991	
		7-10 έτη	,82143	,3109 6	,067	-,0357	1,6786	
			πάνω από 10 έτη	,25941	,1899 8	,651	-,2643	,7831
	1-3 έτη	λιγότερο από 1 έτος	-,54087	,2062 7	,071	-1,1094	,0277	
		4-6	-,12295	,2135 4	,978	-,7116	,4657	
		7-10 έτη	,28056	,2850 0	,862	-,5050	1,0661	
			πάνω από 10 έτη	-,28146	,1436 0	,290	-,6773	,1144
	4-6	λιγότερο από 1 έτος	-,41792	,2471 3	,442	-1,0991	,2633	
		1-3 έτη	,12295	,2135 4	,978	-,4657	,7116	
		7-10 έτη	,40351	,3158 3	,705	-,4671	1,2741	
		πάνω από 10 έτη	-,15851	,1978 5	,930	-,7039	,3869	

	7-10 έτη	λιγότερο από 1 έτος	-,82143	,31096	,067	-1,6786	,0357
		1-3 έτη	-,28056	,28500	,862	-1,0661	,5050
		4-6	-,40351	,31583	,705	-1,2741	,4671
		πάνω από 10 έτη	-,56202	,27344	,244	-1,3157	,1917
	πάνω από 10 έτη	λιγότερο από 1 έτος	-,25941	,18998	,651	-,7831	,2643
		1-3 έτη	,28146	,14360	,290	-,1144	,6773
		4-6	,15851	,19785	,930	-,3869	,7039
		7-10 έτη	,56202	,27344	,244	-,1917	1,3157
Εργασιακές Συνθήκες	λιγότερο από 1 έτος	1-3 έτη	,47222	,23060	,248	-,1634	1,1079
		4-6	,41228	,27628	,569	-,3493	1,1738
		7-10 έτη	,97222*	,34765	,045	,0140	1,9305
		πάνω από 10 έτη	,14438	,21240	,961	-,4411	,7298
	1-3 έτη	λιγότερο από 1 έτος	-,47222	,23060	,248	-1,1079	,1634
		4-6	-,05994	,23874	,999	-,7180	,5981
		7-10 έτη	,50000	,31863	,519	-,3783	1,3783
		πάνω από 10 έτη	-,32784	,16054	,250	-,7704	,1147
	4-6	λιγότερο από 1 έτος	-,41228	,27628	,569	-1,1738	,3493
		1-3 έτη	,05994	,23874	,999	-,5981	,7180
		7-10 έτη	,55994	,35310	,508	-,4133	1,5332
		πάνω από 10 έτη	-,26790	,22120	,745	-,8776	,3418
	7-10 έτη	λιγότερο από 1 έτος	-,97222*	,34765	,045	-1,9305	-,0140

		1-3 έτη	-,50000	,3186 3	,519	-1,3783	,3783
		4-6	-,55994	,3531 0	,508	-1,5332	,4133
		πάνω από 10 έτη	-,82784	,3057 1	,057	-1,6705	,0148
	πάνω από 10 έτη	λιγότερο από 1 έτος	-,14438	,2124 0	,961	-,7298	,4411
		1-3 έτη	,32784	,1605 4	,250	-,1147	,7704
		4-6	,26790	,2212 0	,745	-,3418	,8776
		7-10 έτη	,82784	,3057 1	,057	-,0148	1,6705
Εξάντληση	λιγότερο από 1 έτος	1-3 έτη	-,30603	,3845 6	,932	-1,3660	,7540
		4-6	-,19749	,4607 4	,993	-1,4675	1,0725
		7-10 έτη	-,59048	,5797 5	,847	-2,1885	1,0076
		πάνω από 10 έτη	-,93079	,3541 9	,070	-1,9071	,0455
	1-3 έτη	λιγότερο από 1 έτος	,30603	,3845 6	,932	-,7540	1,3660
		4-6	,10854	,3981 2	,999	-,9889	1,2059
		7-10 έτη	-,28444	,5313 5	,984	-1,7491	1,1802
		πάνω από 10 έτη	-,62475	,2677 2	,139	-1,3627	,1132
	4-6	λιγότερο από 1 έτος	,19749	,4607 4	,993	-1,0725	1,4675
		1-3 έτη	-,10854	,3981 2	,999	-1,2059	,9889
		7-10 έτη	-,39298	,5888 3	,963	-2,0160	1,2301
		πάνω από 10 έτη	-,73329	,3688 7	,276	-1,7501	,2835
	7-10 έτη	λιγότερο από 1 έτος	,59048	,5797 5	,847	-1,0076	2,1885
		1-3 έτη	,28444	,5313 5	,984	-1,1802	1,7491

	4-6	,39298	,58883	,963	-1,2301	2,0160
	πάνω από 10 έτη	-,34031	,50980	,963	-1,7455	1,0649
πάνω από 10 έτη	λιγότερο από 1 έτος	,93079	,35419	,070	-,0455	1,9071
	1-3 έτη	,62475	,26772	,139	-,1132	1,3627
	4-6	,73329	,36887	,276	-,2835	1,7501
	7-10 έτη	,34031	,50980	,963	-1,0649	1,7455

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

Πίνακας 3. Pearson Correlation- Εργασιακή ευημερία * Επαγγελματική εξουθένωση

		Correlations												
		Θετικά Συναισθήματα	Απορρόφηση	Σχέσεις	Νόημα	Επίτευξη	Αρνητικά συναισθήματα	Υγεία	Μοναξιά	Χαρά	Συνολική Ευημερία	Εξάντληση	Κυνησμός	Επαγγελματική Αποτελεσματικότητα
Θετικά Συναισθήματα	Pearson Correlation	1	,799**	,483*	,773**	,701**	-,561*	,449*	-,424*	,894**	,945**	-,566*	-,669*	,326*
	Sig. (2-tailed)		<,001	<,001	<,001	<,001	<,001	<,001	<,001	<,001	<,001	<,001	<,001	<,001
	N	180	180	180	180	180	180	180	180	180	180	180	180	180
Απορρόφηση	Pearson Correlation	,799**	1	,279**	,688**	,627**	-,324*	,310**	-,271**	,760**	,844**	-,358**	-,580**	,337**
	Sig. (2-tailed)	<,001		<,001	<,001	<,001	<,001	<,001	<,001	<,001	<,001	<,001	<,001	<,001
	N	180	180	180	180	180	180	180	180	180	180	180	180	180
Σχέσεις	Pearson Correlation	,483*	,279**	1	,342**	,410**	-,396*	,398**	-,406*	,412**	,609**	-,351**	-,360**	,233**
	Sig. (2-tailed)	<,001	<,001		<,001	<,001	<,001	<,001	<,001	<,001	<,001	<,001	<,001	,002
	N	180	180	180	180	180	180	180	180	180	180	180	180	180
Νόημα	Pearson Correlation	,773**	,688**	,342**	1	,687**	-,424*	,296**	-,260**	,710**	,849**	-,451**	-,585**	,313**
	Sig. (2-tailed)	<,001	<,001	<,001		<,001	<,001	<,001	<,001	<,001	<,001	<,001	<,001	<,001
	N	180	180	180	180	180	180	180	180	180	180	180	180	180
Επίτευξη	Pearson Correlation	,701**	,627**	,410**	,687**	1	-,460*	,357**	-,226**	,598**	,808**	-,370**	-,494**	,433**
	Sig. (2-tailed)	<,001	<,001	<,001	<,001		<,001	<,001	,002	<,001	<,001	<,001	<,001	<,001
	N	180	180	180	180	180	180	180	180	180	180	180	180	180
Αρνητικά συναισθήματα	Pearson Correlation	-,561*	-,324*	-,396*	-,424*	-,460*	1	-,332**	,491**	-,571**	-,547**	,566*	,555**	-,283**
	Sig. (2-tailed)	<,001	<,001	<,001	<,001	<,001		<,001	<,001	<,001	<,001	<,001	<,001	<,001
	N	180	180	180	180	180	180	180	180	180	180	180	180	180
Υγεία	Pearson Correlation	,449*	,310**	,398**	,296**	,357**	-,332**	1	-,258**	,416**	,452**	-,459**	-,378**	,073**
	Sig. (2-tailed)	<,001	<,001	<,001	<,001	<,001	<,001		<,001	<,001	<,001	<,001	<,001	,327
	N	180	180	180	180	180	180	180	180	180	180	180	180	180
Μοναξιά	Pearson Correlation	-,424*	-,271**	-,406*	-,260**	-,226**	,491**	-,258**	1	-,427**	-,409**	,395**	,345**	-,176**
	Sig. (2-tailed)	<,001	<,001	<,001	<,001	,002	<,001	<,001		<,001	<,001	<,001	<,001	,018
	N	180	180	180	180	180	180	180	180	180	180	180	180	180
Χαρά	Pearson Correlation	,894**	,760**	,412**	,710**	,598**	-,571**	,416**	-,427**	1	,871**	-,572**	-,683**	,295**
	Sig. (2-tailed)	<,001	<,001	<,001	<,001	<,001	<,001	<,001	<,001		<,001	<,001	<,001	<,001
	N	180	180	180	180	180	180	180	180	180	180	180	180	180
Συνολική Ευημερία	Pearson Correlation	,945**	,844**	,609**	,849**	,808**	-,547**	,452**	-,409**	,871**	1	-,536**	-,678**	,390**
	Sig. (2-tailed)	<,001	<,001	<,001	<,001	<,001	<,001	<,001	<,001	<,001		<,001	<,001	<,001
	N	180	180	180	180	180	180	180	180	180	180	180	180	180
Εξάντληση	Pearson Correlation	-,566*	-,358**	-,351**	-,451**	-,370**	,566*	-,459**	,395**	-,572**	-,536**	1	,548**	-,094**
	Sig. (2-tailed)	<,001	<,001	<,001	<,001	<,001	<,001	<,001	<,001	<,001	<,001		<,001	,211
	N	180	180	180	180	180	180	180	180	180	180	180	180	180
Κυνησμός	Pearson Correlation	-,669*	-,580**	-,360**	-,585**	-,494**	,555**	-,378**	,345**	-,683**	-,678**	,548**	1	-,354**
	Sig. (2-tailed)	<,001	<,001	<,001	<,001	<,001	<,001	<,001	<,001	<,001	<,001	<,001		<,001
	N	180	180	180	180	180	180	180	180	180	180	180	180	180
Επαγγελματική Αποτελεσματικότητα	Pearson Correlation	,326**	,337**	,233**	,313**	,433**	-,283**	,073**	-,176**	,295**	,390**	-,094**	-,354**	1
	Sig. (2-tailed)	<,001	<,001	,002	<,001	<,001	<,001	,327	,018	<,001	<,001	,211	<,001	
	N	180	180	180	180	180	180	180	180	180	180	180	180	180

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Πίνακας 4. Pearson Correlation- Εργασιακή ευημερία * Παράγοντες άγχους

		Correlations															
		Θετικά Συναισθήματα	Απορρόφηση	Σχέσεις	Νόημα	Επίτευξη	Αρνητικά συναισθήματα	Υγεία	Μοναξιά	Χαρά	Συνολική Ευημερία	Διοίκηση Εκπαίδευσης	Φόρτος Εργασίας	Αναγνώριση Εκπαιδευτικού	Διαπροσωπικές / Εργασιακές Σχέσεις	Συμπεριφορά Μαθητών	Εργασιακές Συνθήκες
Θετικά Συναισθήματα	Pearson Correlation Sig. (2- tailed) N	1 180	,799 180	,483 180	,773 180	,701 180	-,561 180	,449 180	-,424 180	,894 180	,945 180	-,129 180	-,188 180	-,309 180	-,273 180	-,363 180	-,298 180
Απορρόφηση	Pearson Correlation Sig. (2- tailed) N	,799 180	1 180	,279 180	,688 180	,627 180	-,324 180	,310 180	-,271 180	,760 180	,844 180	-,054 180	-,051 180	-,221 180	-,185 180	-,326 180	-,278 180
Σχέσεις	Pearson Correlation Sig. (2- tailed) N	,483 180	,279 180	1 180	,342 180	,410 180	-,396 180	,398 180	-,406 180	,412 180	,609 180	-,143 180	-,204 180	-,222 180	-,349 180	-,211 180	-,166 180
Νόημα	Pearson Correlation Sig. (2- tailed) N	,773 180	,688 180	,342 180	1 180	,687 180	-,424 180	,296 180	-,260 180	,710 180	,849 180	-,099 180	-,137 180	-,248 180	-,219 180	-,330 180	-,261 180
Επίτευξη	Pearson Correlation Sig. (2- tailed) N	,701 180	,627 180	,410 180	,687 180	1 180	-,460 180	,357 180	-,226 180	,598 180	,808 180	-,122 180	-,213 180	-,230 180	-,258 180	-,418 180	-,339 180
Αρνητικά συναισθήματα	Pearson Correlation Sig. (2- tailed) N	-,561 180	-,324 180	-,396 180	-,424 180	-,460 180	1 180	-,332 180	,491 180	-,571 180	-,547 180	,192 180	,362 180	,350 180	,388 180	,448 180	,360 180
Υγεία	Pearson Correlation Sig. (2- tailed) N	,449 180	,310 180	,398 180	,296 180	,357 180	-,332 180	1 180	-,258 180	,416 180	,452 180	-,166 180	-,328 180	-,293 180	-,238 180	-,178 180	-,200 180
Μοναξιά	Pearson Correlation Sig. (2- tailed) N	-,424 180	-,271 180	-,406 180	-,260 180	-,226 180	,491 180	-,258 180	1 180	-,427 180	-,409 180	,255 180	,316 180	,337 180	,309 180	,294 180	,289 180
Χαρά	Pearson Correlation Sig. (2- tailed) N	,894 180	,760 180	,412 180	,710 180	,598 180	-,571 180	,416 180	-,427 180	1 180	,871 180	-,123 180	-,211 180	-,376 180	-,258 180	-,357 180	-,296 180
Συνολική Ευημερία	Pearson Correlation Sig. (2- tailed) N	,945 180	,844 180	,609 180	,849 180	,808 180	-,547 180	,452 180	-,409 180	,871 180	1 180	-,135 180	-,198 180	-,317 180	-,314 180	-,401 180	-,327 180
Διοίκηση Εκπαίδευσης	Pearson Correlation Sig. (2- tailed) N	-,129 180	-,054 180	-,143 180	-,099 180	-,122 180	,192 180	-,166 180	,255 180	-,123 180	-,135 180	1 180	,480 180	,631 180	,519 180	,324 180	,389 180
Φόρτος Εργασίας	Pearson Correlation Sig. (2- tailed) N	-,188 180	-,051 180	-,204 180	-,137 180	-,213 180	,362 180	-,328 180	,316 180	-,211 180	-,198 180	,480 180	1 180	,563 180	,553 180	,462 180	,511 180
Αναγνώριση Εκπαιδευτικού	Pearson Correlation Sig. (2- tailed) N	-,309 180	-,221 180	-,222 180	-,248 180	-,230 180	,350 180	-,293 180	,337 180	-,376 180	-,317 180	,631 180	,563 180	1 180	,608 180	,460 180	,530 180
Διαπροσωπικές / Εργασιακές Σχέσεις	Pearson Correlation Sig. (2- tailed) N	-,273 180	-,185 180	-,349 180	-,219 180	-,258 180	,388 180	-,238 180	,309 180	-,258 180	-,314 180	,519 180	,553 180	,608 180	1 180	,570 180	,606 180
Συμπεριφορά Μαθητών	Pearson Correlation Sig. (2- tailed) N	-,363 180	-,326 180	-,211 180	-,330 180	-,418 180	,448 180	-,178 180	,294 180	-,357 180	-,401 180	,324 180	,462 180	,460 180	,570 180	1 180	,630 180
Εργασιακές Συνθήκες	Pearson Correlation Sig. (2- tailed) N	-,298 180	-,278 180	-,166 180	-,261 180	-,339 180	,360 180	-,200 180	,289 180	-,296 180	-,327 180	,389 180	,511 180	,530 180	,606 180	,630 180	1 180

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Πίνακας 5. Pearson Correlation- Επαγγελματική Εξουθένωση* Παράγοντες άγχους

		Correlations								
		Διοίκηση Εκπαίδευσης	Φόρτος Εργασίας	Αναγνώριση Εκπαιδευτικού	Διαπροσωπικές / Εργασιακές Σχέσεις	Συμπεριφορά Μαθητών	Εργασιακές Συνθήκες	Εξάντληση	Κυνισμός	Επαγγελματική Αποτελεσματικ ότητα
Διοίκηση Εκπαίδευσης	Pearson Correlation	1	,480**	,631**	,519**	,324**	,389**	,249**	,157*	,126
	Sig. (2-tailed)		<,001	<,001	<,001	<,001	<,001	<,001	<,001	,035
	N	180	180	180	180	180	180	180	180	180
Φόρτος Εργασίας	Pearson Correlation	,480**	1	,563**	,553**	,462**	,511**	,433**	,241**	,017
	Sig. (2-tailed)	<,001		<,001	<,001	<,001	<,001	<,001	,001	,820
	N	180	180	180	180	180	180	180	180	180
Αναγνώριση Εκπαιδευτικού	Pearson Correlation	,631**	,563**	1	,608**	,460**	,530**	,397**	,399**	-,021
	Sig. (2-tailed)	<,001	<,001		<,001	<,001	<,001	<,001	<,001	,776
	N	180	180	180	180	180	180	180	180	180
Διαπροσωπικές / Εργασιακές Σχέσεις	Pearson Correlation	,519**	,553**	,608**	1	,570**	,606**	,349**	,323**	-,080
	Sig. (2-tailed)	<,001	<,001	<,001		<,001	<,001	<,001	<,001	,284
	N	180	180	180	180	180	180	180	180	180
Συμπεριφορά Μαθητών	Pearson Correlation	,324**	,462**	,460**	,570**	1	,630**	,371**	,397**	-,176*
	Sig. (2-tailed)	<,001	<,001	<,001	<,001		<,001	<,001	<,001	,018
	N	180	180	180	180	180	180	180	180	180
Εργασιακές Συνθήκες	Pearson Correlation	,389**	,511**	,530**	,606**	,630**	1	,373**	,328**	-,126
	Sig. (2-tailed)	<,001	<,001	<,001	<,001	<,001		<,001	<,001	,091
	N	180	180	180	180	180	180	180	180	180
Εξάντληση	Pearson Correlation	,249**	,433**	,397**	,349**	,371**	,373**	1	,548**	-,094
	Sig. (2-tailed)	<,001	<,001	<,001	<,001	<,001	<,001		<,001	,211
	N	180	180	180	180	180	180	180	180	180
Κυνισμός	Pearson Correlation	,157*	,241**	,399**	,323**	,397**	,328**	,548**	1	-,354**
	Sig. (2-tailed)	,035	,001	<,001	<,001	<,001	<,001	<,001		<,001
	N	180	180	180	180	180	180	180	180	180
Επαγγελματική Αποτελεσματικότητα	Pearson Correlation	,126	,017	-,021	-,080	-,176*	-,126	-,094	-,354**	1
	Sig. (2-tailed)	,092	,820	,776	,284	,018	,091	,211	<,001	
	N	180	180	180	180	180	180	180	180	180

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).