



ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ, ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ ΤΕΧΝΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία

**Η ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΞΟΥΘΕΝΩΣΗ ΚΑΙ Η ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ
ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΚΑΙ Η ΣΧΕΣΗ ΤΟΥΣ ΜΕ ΤΙΣ ΣΥΝΘΗΚΕΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ
ΤΩΝ ΠΑΙΔΑΓΩΓΩΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ (ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ). ΜΙΑ
ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΔΙΕΥΡΗΝΗΣΗ ΣΤΗΝ ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ
ΚΟΖΑΝΗΣ**

της

ΠΑΠΑΝΤΩΝΙΟΥ ΜΑΡΙΑΣ

Υποβλήθηκε ως απαιτούμενο για την απόκτηση του
μεταπτυχιακού διπλώματος ειδίκευσης
στις Επιστήμες της Εκπαίδευσης και της Δια Βίου Μάθησης
(με ειδίκευση στην Εκπαιδευτική Διοίκηση και Ηγεσία)

Οκτώβριος, 2018

© ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ, Έτος 2018

Η παρούσα Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία (ΜΔΕ), η οποία εκπονήθηκε στα πλαίσια του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών: Επιστήμες της Εκπαίδευσης και της Διά Βίου Μάθησης, (στην Κατεύθυνση: Εκπαιδευτική Διοίκηση και Ηγεσία), και τα λοιπά αποτελέσματα αυτής αποτελούν συνιδιοκτησία του Πανεπιστημίου Μακεδονίας και του φοιτητή, ο καθένας από τους οποίους έχει το δικαίωμα ανεξάρτητης χρήσης και αναπαραγωγής τους (στο σύνολο ή τμηματικά) για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς, σε κάθε περίπτωση αναφέροντας τον τίτλο και το συγγραφέα και το Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, όπου εκπονήθηκε η ΜΔΕ καθώς και τον Επιβλέποντα Καθηγητή και την Επιτροπή Αξιολόγησης.



ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ, ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ ΤΕΧΝΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία

**Η ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΞΟΥΘΕΝΩΣΗ ΚΑΙ Η ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ
ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΚΑΙ Η ΣΧΕΣΗ ΤΟΥΣ ΜΕ ΤΙΣ ΣΥΝΘΗΚΕΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ
ΤΩΝ ΠΑΙΔΑΓΩΓΩΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ (ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ). ΜΙΑ
ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΔΙΕΥΡΗΝΗΣΗ ΣΤΗΝ ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ
ΚΟΖΑΝΗΣ**

της

ΠΑΠΑΝΤΩΝΙΟΥ ΜΑΡΙΑΣ

Τριμελής Συμβουλευτική Επιτροπή

Επιβλέπων Καθηγητής: Μιλτιάδης Σταμπουλής
Μέλη: Παπαβασιλείου Ιωάννα
Γιαννούλη Βασιλική

Αφιέρωσεις

Στην οικογένειά μου

Ευχαριστίες

Στο σημείο αυτό θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά όλους όσους συνέβαλαν στην υλοποίηση της διπλωματικής εργασίας.

Ξεκινώντας αρχικά από τον καθηγητή μου, κο Μιλτιάδη Σταμπούλη αναπληρωτή καθηγητή στο Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, θα ήθελα να τον ευχαριστήσω ιδιαίτερα για την αμέριστη υπομονή και ευγένεια με την οποία με αντιμετώπισε σε όλη την πορεία της διαδικασίας.

Ακολούθως, ευχαριστώ την κα Παπαβασιλείου Ιωάννα και την κα Γιαννούλη Βασιλική για τη συμμετοχή τους στην έρευνα ως επόπτριες καθηγήτριες της διπλωματικής μου εργασίας.

Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους συναδέλφους για τη συμμετοχή τους στην έρευνα. Η συμμετοχή τους στη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων και στη διαδικασία των συνεντεύξεων υπήρξε σημαντική για την επιτυχή ολοκλήρωση της έρευνας.

Τέλος, θέλω να ευχαριστήσω ιδιαίτερα την οικογένειά μου για την υποστήριξή τους, ψυχολογική και πρακτική σε όλη τη διάρκεια των σπουδών.

Περίληψη

Σημαντικός αριθμός μελετών έχει εκπονηθεί κατά καιρούς για την επαγγελματική εξουθένωση των Ελλήνων εκπαιδευτικών καταδεικνύοντας χαμηλά ποσοστά εξουθένωσης συγκριτικά με άλλες χώρες (Κάντας, 1996, Αβεντισιάν – Παγορουπούλου, Κουμπιάς, & Γιαβρίμης, 2002), αλλά και αυξανόμενα (Κάμτσιος, Λώλης, 2016). Απουσιάζουν ωστόσο οι μελέτες για την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας με εξαίρεση αυτή των Tsigilis, Zachoroulou, Grammatikopoulos, (2006).

Αντίστοιχα σημαντικός αριθμός μελετών υφίσταται για την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών στον ελληνικό και στο διεθνή χώρο, αναγνωρίζοντας τη σημασία της στην απόδοση των εκπαιδευτικών και στην ποιότητα του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου. Και στην κατηγορία αυτή των μελετών απουσιάζουν αυτές που αφορούν στον κλάδο των Νηπιαγωγών με εξαίρεση τις μελέτες των Ταρασιάδου (2008) και Ταραλάικου (2015).

Στόχος λοιπόν της παρούσης ερευνητικής προσπάθειας είναι να διερευνηθούν οι συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης και πως αυτές συνεισφέρουν στην εμφάνιση επαγγελματικής εξουθένωσης και εν τέλει στην επαγγελματική τους ικανοποίηση. Από τα αποτελέσματά της προκύπτει κάποιος βαθμός επαγγελματικής εξουθένωσης κυρίως ως προς την πτυχή της συναισθηματικής εξάντλησης, ωστόσο δεν εντοπίζει αποπροσωποποίηση και μειωμένα επιτεύγματα, ενώ επιβεβαιώνει τα ευρήματα μελετών που καταδεικνύουν σημαντικά επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης των Νηπιαγωγών.

Λέξεις – Κλειδιά: Επαγγελματική Εξουθένωση, Επαγγελματική Ικανοποίηση, Συνθήκες Εργασίας, Εκπαιδευτικοί Προσχολικής Αγωγής.

Abstract

A significant number of studies has been conducted occasionally regarding the professional exhaustion of the Greek teachers showing low burnout levels in comparison with the levels of other countries (Kantas, 1996, Aventisian – Pagoropoulou, Koumpias, & Giavrimis, 2002), but also increased levels of burnout (Kamtsios, Lolis, 2016). However, a lack of studies is noticed in regards to the professional burnout pre-school teachers, excluding the study carried out by Tsigilis, Zachopoulou, Grammatikopoulos, (2006).

Accordingly, a significant number of studies has been conducted examining the job satisfaction both in Greece and abroad, acknowledging the importance of this factor to the teachers' performance and productivity as well as its contribution in the quality of the teachers work. There is also an absence of studies in this field for pre-school teachers with the exception of the studies carried out by Tarasiadou (2008) και Taralaikou (2015).

Therefore, the purpose of this researching effort is to investigate the working conditions of pre-school teachers and their contribution to the syndrome of professional burnout and respectively to their job satisfaction, using both the quality and quantitative researching method. Based on the results, a certain degree of professional burnout is observed mainly in the area of emotional exhaustion, but lack of depersonalization and reduced achievements, whereas it verifies the findings of studies showing significant levels of job satisfaction for pre-school teachers.

Key words: Professional Burnout, Job Satisfaction, Working Conditions, Pre-school teachers.

Πίνακας περιεχομένων

Περίληψη.....	6
Abstract.....	7
Εισαγωγή.....	12

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

1. Η ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΚΑΙ ΤΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ & ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΟ ΠΡΟΦΙΛ ΤΩΝ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ

1.1 Το αντικείμενο της Προσχολικής Αγωγής.....	14
1.2 Η Προσχολική Αγωγή στην Ελλάδα	15
1.3 Ο Σκοπός του Νηπιαγωγείου σύμφωνα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα	17
1.3.1 Το εκπαιδευτικό προσωπικό των νηπιαγωγείων και ο ρόλος της Νηπιαγωγού	18
1.4 Το θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας των Νηπιαγωγείων.....	20
1.4.1 Οργάνωση και λειτουργία των Νηπιαγωγείων.....	21
1.4.2 Διοίκηση των Νηπιαγωγείων.....	23
1.5 Οικονομικο-κοινωνική θέση των Νηπιαγωγών.....	24
1.5.1 Το εργασιακό περιβάλλον των Νηπιαγωγών.....	25
1.5.2 Η κοινωνική αποδοχή των Παιδαγωγών Προσχολικής Ηλικίας.....	27
1.6 Η Προσχολική Αγωγή σε άλλες χώρες.....	29

2. ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΞΟΥΘΕΝΩΣΗ

2.1 Εννοιολογικός Ορισμός της Επαγγελματικής Εξουθένωσης	31
2.2 Ιστορική Αναδρομή.....	32
2.3 Θεωρητικές Προσεγγίσεις & Ερμηνείες της Εξουθένωσης.....	33
2.4 Θεωρητικά Μοντέλα της Επαγγελματικής Εξουθένωσης.....	36
2.4.1 Το θεωρητικό μοντέλο της Maslach.....	36

2.4.2 Το μοντέλο των Pines & Aronson	37
2.4.3 Το διαδραστικό μοντέλο του Cherniss.....	37
2.4.4 Το μοντέλο των Edelmich & Brodsky.....	38
2.4.5 Το μοντέλο της Κοπενχάγης.....	39
2.5 Παράγοντες που συμβάλλουν στην Επαγγελματική Εξουθένωση.....	39
2.6 Επιπτώσεις της Επαγγελματικής Εξουθένωσης.....	42
2.7 Επαγγελματική Εξουθένωση των Εκπαιδευτικών.....	43
2.7.1 Πηγές Επαγγελματικής Εξουθένωσης των Εκπαιδευτικών.....	45
2.8 Εκπαιδευτικό Άγχος.....	45
2.9 Έρευνες για την Επαγγελματική Εξουθένωση των Εκπαιδευτικών.....	46
3. ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ	
3.1 Εννοιολογικός ορισμός της Επαγγελματικής Ικανοποίησης.....	50
3.2. Θεωρίες Επαγγελματικής Ικανοποίησης.....	51
3.2.1 Θεωρία του Lawler.....	51
3.2.2 Θεωρία των δύο Παραγόντων του Herzberg.....	52
3.2.3 Η Θεωρία της ιεράρχησης των ανθρώπινων αναγκών του A. Maslow.....	53
3.2.4 Θεωρία του Adelfer.....	54
3.2.5 Θεωρία των Προσδοκιών του Vroom.....	54
3.2.6 Θεωρία της Ισότητας του Adams.....	54

3.2.7 Θεωρία του McGregor.....	55
3.3 Επαγγελματική Ικανοποίηση των Εκπαιδευτικών.....	55
3.4 Παράγοντες Επαγγελματικής Ικανοποίησης.....	56
3.4.1 Οργανωτικοί Παράγοντες.....	57
3.4.1 ^α Ενδογενείς Παράγοντες.....	57
3.4.1 ^β Εξωγενείς Παράγοντες.....	58
3.4.2 Δημογραφικοί Παράγοντες.....	58
3.5 Επαγγελματική Ικανοποίηση – Επαγγελματική Εξουθένωση.....	59
3.6 Έρευνες για την Επαγγελματική Ικανοποίηση των Εκπαιδευτικών.....	60

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ & ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

4. ΣΚΟΠΟΣ & ΣΤΟΧΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	63
5. ΜΕΘΟΔΟΣ.....	64
5.1. Δείγμα της Έρευνας.....	65
5.2.Ερευνητικά Εργαλεία.....	65
5.2.1 Ερωτηματολόγια της Ποσοτικής Έρευνας.....	65
5.2.2 Ημιδομημένη Συνέντευξη.....	67
5.3. Διαδικασία – Συλλογή Δεδομένων – Επεξεργασία.....	71
6. ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΤΗΣ ΠΟΣΟΤΙΚΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	
6.1 Ερωτηματολόγιο Επαγγελματικής Εξουθένωσης.....	80
6.1α Συναισθήματα των Εκπαιδευτικών.....	80
6.1β Συνθήκες Εργασίας.....	81
6.2 Ερωτηματολόγιο Επαγγελματικής Ικανοποίησης.....	83

6.2α Ικανοποίηση από τη Διοικητική Οργάνωση.....	83
6.2β Ικανοποίηση από τις Υλικοτεχνικές Υποδομές.....	84
6.2γ Ικανοποίηση από το Σχολικό Κλίμα.....	84
6.2δ Ικανοποίηση από τις Σχέσεις με τους Γονείς.....	85
6.2ε Ικανοποίηση από το Επάγγελμα.....	86
6.3 Έλεγχος Ύπαρξης Συσχέτισης των Σκορ.....	87
6.4 Έλεγχος Ισότητας των Μέσων Τιμών.....	89
7. ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΤΗΣ ΠΟΙΟΤΙΚΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	
7.1 Εισαγωγή	93
7.2 Αποτελέσματα Ποιοτικής Ανάλυσης Συνεντεύξεων.....	96
7.2.1 ^α Θεματικός Άξονας: Συνθήκες Εργασίας.....	99
7.2.1β Θεματικός Άξονας: Επαγγελματική Εξουθένωση/Άγχος.....	103
7.2.1γ Θεματικός Άξονας: Επαγγελματική Ικανοποίηση.....	106
8. ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ.....	109
8.1 Συζήτηση των αποτελεσμάτων.....	109
8.2. Σύνδεση των αποτελεσμάτων με τα θεωρητικά μοντέλα E.E.& E.I.....	117
9. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ.....	118
10. ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	123

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Είναι βέβαιον ότι η εργασία και οι συνθήκες στις οποίες αυτή επιτελείται, διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη ζωή των ανθρώπων. Καταλαμβάνει σημαντικό χρόνο και το πλαίσιο της θα πρέπει να είναι ελκυστικό συμβάλλοντας στην ικανοποίηση των εργαζομένων, καθώς επικρατεί η αντίληψη ότι οι διάφορες πτυχές της επηρεάζουν την παραγωγικότητα, την ποιότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών και εν τέλει και την ποιότητα της ζωής των ανθρώπων (Baron, 1986).

Η επαγγελματική εξουθένωση που υφίστανται τα άτομα τα οποία παρέχουν τις υπηρεσίες τους σε περιβάλλον με έντονο το ανθρωπιστικό και κοινωνικό στοιχείο, αποτέλεσε και συνεχίζει να αποτελεί θέμα πολλών μελετών. Το αίσθημα της εξουθένωσης που δύναται να βιώνουν τα άτομα αυτά συνιστά σημαντικό παράγοντα για την ευημερία τους και την ποιότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών. Η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών έχει πολλάκις και πολλαπλώς ερευνηθεί, παράγοντας αποτελέσματα που καταδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικοί και υφίστανται εξουθένωση και πώς αυτή επηρεάζει την απόδοσή τους.

Ο παράγοντας άγχος, ως αποτέλεσμα του περιβάλλοντος και των συνθηκών εργασίας σε μία εποχή που βρίθει κοινωνικών και οικονομικών αλλαγών αλλά και ατέρμονων αλλαγών στο εκπαιδευτικό σύστημα και συνεπώς, ως τέτοιος δε μπορεί να παραγνωρισθεί και να μην ερευνηθεί πώς αυτός επηρεάζει τον εκπαιδευτικό τον ίδιο ως άνθρωπο και ως επαγγελματία.

Η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών επίσης αποτέλεσε αντικείμενο ευρείας μελέτης τόσο στο διεθνή χώρο όσο και στην Ελλάδα, καθώς συνδέεται με την παραγωγικότητα και την αποτελεσματικότητά τους. Η επαγγελματική ικανοποίηση και η σχέση της με τις συνθήκες εργασίας, δύναται να επηρεάσει ως παράγοντας ποιότητας του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου. Παράλληλα, επηρεάζει την κοινωνική τους ευημερία αλλά και την ευημερία του περιβάλλοντός τους (Δημητρόπουλος, 1998). Για το σκοπό αυτό μελετάται το θεσμικό πλαίσιο αλλά και το κοινωνικο-επαγγελματικό προφίλ των εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας.

Αφορμή για την επιλογή του συγκεκριμένου θέματος αποτέλεσε η διαπίστωση ότι ενώ πολλές μελέτες έχουν πραγματοποιηθεί για την επαγγελματική εξουθένωση

και την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, απουσιάζουν ωστόσο μελέτες που αφορούν ειδικά στην επαγγελματική ομάδα των νηπιαγωγών, καθώς οι συνθήκες εργασίας τους διαφοροποιούνται από αυτές των άλλων εκπαιδευτικών. Επιπροσθέτως, το νηπιαγωγείο συνιστά την πρώτη εκπαιδευτική βαθμίδα στην οποία εισάγονται οι μαθητές, γεγονός που το καθιστά ιδιαίτερα σημαντικό για την πορεία τους στο μακρύ εκπαιδευτικό βίο.

Η συγκεκριμένη έρευνα έθεσε ως στόχο να αποτυπώσει τις απόψεις και τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών αναφορικά με τις συνθήκες εργασίας τους, αν συμβάλλουν και σε ποιο βαθμό στην εμφάνιση του συνδρόμου επαγγελματικής εξουθένωσης. Διερεύνησε την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής ως προς διάφορες παραμέτρους της εργασίας τους και τους παράγοντες που εμποδίζουν ή ενισχύουν το έργο τους.

Στο πρώτο μέρος της εργασίας ερευνάται το θεωρητικό υπόβαθρο και η βιβλιογραφία που σχετίζεται με την προσχολική αγωγή. Ακολουθεί η επισκόπηση της βιβλιογραφίας για την επαγγελματική εξουθένωση και την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών στο διεθνή και ελληνικό χώρο.

Στο δεύτερο μέρος παρουσιάζεται ο ερευνητικός σχεδιασμός και η μεθοδολογική προσέγγιση της παρούσης μελέτης, περιλαμβανομένων του σκοπού, των στόχων και των ερευνητικών υποθέσεων και του δείγματος που συμμετείχε στην έρευνα. Ακολουθεί εκτενής περιγραφή των ερευνητικών εργαλείων που χρησιμοποιήθηκαν και της διαδικασίας διεξαγωγής της έρευνας. Τέλος παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας, τα συμπεράσματα και κάποιες προτάσεις, καθώς και οι περιορισμοί του παρόντος ερευνητικού εγχειρήματος.

Α. Θεωρητικό Μέρος

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

1. Η Προσχολική Αγωγή και το Κοινωνικό & Επαγγελματικό Προφίλ των Νηπιαγωγών

1.1 Το Αντικείμενο της Προσχολικής Αγωγής

Αντικείμενο της Προσχολικής Αγωγής αποτελεί η αρμονική σωματική και ψυχοπνευματική ανάπτυξη του νηπίου, η διάπλαση του χαρακτήρα, της συμπεριφοράς και της προσωπικότητάς του, ενώ επιδιώκει την ομαλή ένταξή του στο κοινωνικό σύνολο. Για να επιτευχθεί η ολόπλευρη ανάπτυξη του νηπίου – που αποτελεί και σκοπό του Αναλυτικού Προγράμματος του Νηπιαγωγείου – ο Παιδαγωγός δεν περιορίζεται μόνο στο νήπιο για να επιτύχει σωστή αγωγή και μάθηση, αλλά επεκτείνεται σε ολόκληρο το φάσμα του έμφυτου και άψυχου περιβάλλοντός του, καθώς η διαδικασία αγωγής και ανάπτυξης εξαρτάται και από το ευρύτερο περιβάλλον (γονείς, νηπιαγωγός, κτλ) (Κιτσαράς, 1991:16).

Οι ορισμοί για την προσχολική αγωγή ποικίλουν. Ωστόσο το γνωστικό της αντικείμενο περιλαμβάνει έννοιες όπως:

- Αγωγή, με την οποία εννοείται η επίδραση του κοινωνικοπολιτισμικού περιβάλλοντος, ειδικότερα αυτή του παιδαγωγού και των άλλων ενηλίκων.
- Μάθηση, που αναφέρεται στις γνώσεις και τις δεξιότητες με τις οποίες θα εφοδιαστεί ο παιδαγωγούμενος.
- Μόρφωση, έννοια η οποία ενέχει τη διάπλαση, την απόκτηση μορφής του αντικειμένου και άρα σημαίνει το αποτέλεσμα της παιδαγωγικής διαδικασίας.
- Διδασκαλία, πρόκειται για τη διαδικασία διά της οποίας μεταδίδονται οι γνώσεις.
- Εκπαίδευση, αφορά στην οργανωμένη διαδικασία αγωγής και μάθησης, που καθορίζεται από το κράτος και τους σκοπούς του οποίου υπηρετεί.

- Παιδεία, που άλλοτε σημαίνει την εκπαίδευση και ενίοτε χρησιμοποιείται ως συνώνυμο της αγωγής.
- Παιδαγωγική, η οποία δηλώνει το έργο του παιδαγωγού (παιδ-άγω) και πραγματεύεται το σκοπό και τις αρχές, τις μεθόδους της αγωγής του παιδιού (Κιτσαράς, 1965:13).

Η σημασία της προσχολικής αγωγής εξάιρεται από πολλούς ειδικούς. Είναι χαρακτηριστική η μελέτη του νομπελίστα οικονομολόγου J. Heckman (Νικολαΐδης, 2017 πηγή ΔΙΑΝΟΕΣΙΣ) του Πανεπιστημίου του Σικάγο, σύμφωνα με την οποία η επένδυση ενός κράτους στην προσχολική εκπαίδευση συνιστά την επένδυση με τη μεγαλύτερη απόδοση.

Η προσχολική αγωγή αναπτύχθηκε ιδιαιτέρως τα τελευταία χρόνια, καθώς έγινε αντιληπτός ο αντισταθμιστικός της ρόλος (Ξωχέλης, 2000). Αναπτύχθηκαν λοιπόν αντίστοιχα προγράμματα που προάγουν την ανάπτυξη του παιδιού – νοητική, κοινωνική κτλ. Την υλοποίηση αυτών προγραμμάτων αναλαμβάνει η Νηπιαγωγός, της οποίας η επιστημονική κατάρτιση είναι απαραίτητη για το σκοπό αυτό.

1.2. Η Προσχολική Αγωγή στην Ελλάδα – Ιστορική Αναδρομή

Η Προσχολική Αγωγή αφορά στην ηλικία από 0 έως 6. Η ηλικία 0 έως 4 καλύπτεται από τους Βρεφονηπιακούς σταθμούς, οι οποίοι παρέχουν υπηρεσίες φροντίδας, ενώ στην ελληνική πραγματικότητα το πρόγραμμα που εφαρμόζουν δεν ανέπτυξε κάποια φιλοσοφία αγωγής και περιορίζεται στην φύλαξη των νηπίων. Έτσι τα νηπιαγωγεία είναι οι κύριοι φορείς προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης με προγράμματα επικαιροποιημένα και εναρμονισμένα με τις σύγχρονες απαιτήσεις (Νικολαΐδης, 2017 πηγή ΔΙΑΝΟΕΣΙΣ).

Ο θεσμός της Προσχολικής Αγωγής & Εκπαίδευσης εντάχθηκε στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα από το 1929 ως μέρος της Γενικής Εκπαίδευσης διευκολύνοντας τη μετάβαση του νηπίου από το οικογενειακό περιβάλλον στο σχολείο (Μπάκας, 2014). Η πρόταση για τη θέσπισή της αρχικά από τον Υπουργό Ι. Τσιριμώκο το 1913 – καίτοι δεν ψηφίσθηκε – αφορούσε στις περιοχές που μόλις είχαν απελευθερωθεί μετά τους βαλκανικούς πολέμους (1912 -13) για μαθητών

ηλικίας 4 ετών με σκοπό την ενίσχυση της ελληνικής γλώσσας (Οικονομίδης, 1999, στο Πυργιωτάκης - Οικονομίδης, 2010:19).

Με την πάροδο αρκετών ετών, το 1976 με το Ν309 άρθρο 4 ορίζεται ότι «η φοίτηση στα νηπιαγωγεία δύναται να καταστεί υποχρεωτική» σε περιοχές που θα ορίζονται με προεδρικά διατάγματα μετά από σχετικές αποφάσεις των αρμοδίων υπουργών. Ο Κιτσαράς (2001), ερμηνεύει το ρήμα «δύναται» στην ευχέρεια που παρέχει στους γονείς να στείλουν τα παιδιά τους στο νηπιαγωγείο, εφόσον το επιθυμούν.

Με το Ν1566, άρθρο 3, παρ. 4, η φοίτηση στα νηπιαγωγεία καθίσταται υποχρεωτική σταδιακά και κατά περιοχές. Παραμένει ασαφές το πλαίσιο για την υποχρεωτική φοίτηση χωρίς συγκεκριμένο σχέδιο και χρονοδιάγραμμα για την εφαρμογή της, ενώ η σχετική διάταξη περιλαμβάνει την κοινή απόφαση του Υπουργείου Παιδείας και του Υπουργείου Υγείας, Πρόνοιας και Κοινωνικών Ασφαλίσεων ως προς τον καθορισμό των περιοχών που θα εφαρμόζεται η κατά περιοχές υποχρεωτικότητα, (Οικονομίδης, 1999 ως άνω). Να σημειωθεί ότι το τελευταίο έχει στην εποπτεία τους παιδικούς σταθμούς. Με το Ν2525/1997 θεσπίζεται η λειτουργία του ολοήμερου νηπιαγωγείου με στόχο την ικανοποίηση τόσο παιδαγωγικών αλλά και κοινωνικών αναγκών.

Η Διδασκαλική Ομοσπονδία (Δ.Ο.Ε) ανέκαθεν πιέζει για την εφαρμογή της δίχρονης προσχολικής αγωγής. Έως το 2004, ισχύει το παραπάνω καθεστώς, οπότε και το 2006 με το Ν3518, άρθρο 73, παρ. 1 καθιερώνεται η υποχρεωτική φοίτηση ενός έτους από την ηλικία των 5 ετών. Παράλληλα, δίδεται η δυνατότητα λειτουργίας τμημάτων νηπιαγωγείου σε παιδικούς και βρεφονηπιακούς σταθμούς με την εκπαίδευση να παρέχεται από νηπιαγωγούς. Καθώς όμως οι δομές αυτές δεν πληρούσαν τα απαραίτητα κριτήρια κτιριακά και λοιπά, το Υπουργείο ήρε τους σχετικούς περιορισμούς, ενώ η κριτική από τη Δ.Ο.Ε. ήταν ότι εκχωρεί σε ιδιωτικούς φορείς μέρος της δημόσιας Παιδείας. Ως είθισται, τα πάντα έγιναν χωρίς σχεδιασμό και ελλείπει θέσεων στα δημόσια νηπιαγωγεία, οι γονείς ενέγραψαν τα νήπια σε ιδιωτικούς παιδικούς σταθμούς, προκειμένου να λάβουν την απαιτούμενη Βεβαίωση Φοίτησης (Ντολιοπούλου, 2008).

Το 2017, με το Ν4521 άρθρο 6 παρ. 4^α, θεσπίζεται η υποχρεωτική δίχρονη προσχολική αγωγή, για τα νήπια που θα συμπληρώσουν το τέταρτο έτος της ηλικίας έως την 31^η Δεκεμβρίου 2018. Ο σχετικός νόμος ψηφίσθηκε μετά από σφοδρές αντιδράσεις από την ΚΕΔΕ (Ένωση Δήμων & Κοινοτήτων) και το Σύλλογο Βρεφονηπιοκόμων, οι οποίοι επιδιώκουν η μεν ΚΕΔΕ την ανάθεση στους Ο.Τ.Α αρμοδιοτήτων εκτελεστικού και διαχειριστικού χαρακτήρα σε θέματα εκπαίδευσης (Μαυρογιώργος, 1992, Αθανασούλα-Ρέππα, 1999) και οι Βρεφονηπιοκόμοι την απόκτηση δικαιωμάτων ανάλογων με αυτών των Νηπιαγωγών.

1.3 Ο σκοπός του Νηπιαγωγείου

Ο νόμος Ν/1566/85 ορίζει ρητά ότι «Σκοπός του Νηπιαγωγείου είναι να βοηθήσει τα νήπια να αναπτυχθούν σωματικά, συναισθηματικά, νοητικά και κοινωνικά μέσα στα πλαίσια που ορίζει ο ευρύτερος σκοπός της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης».

Πιο συγκεκριμένα, το Νηπιαγωγείο, όπως αναφέρεται στο Βιβλίο Δραστηριοτήτων της Νηπιαγωγού, βοηθά τα νήπια:

- Α. Να καλλιεργήσουν τις αισθήσεις τους και να οργανώνουν τις πράξεις τους κινητικές και νοητικές.
- Β. Να εμπλουτίζουν και να οργανώνουν τις εμπειρίες από το φυσικό και το κοινωνικό περιβάλλον και να αποκτούν την ικανότητα να διακρίνουν τις σχέσεις και αλληλεπιδράσεις που υπάρχουν μέσα σε αυτό.
- Γ. Να αναπτύσσουν την ικανότητα κατανόησης και έκφρασης με σύμβολα και ιδιαίτερα στους τομείς της γλώσσας, των μαθηματικών και της αισθητικής.
- Δ. Να δημιουργούν διαπροσωπικές σχέσεις για τη βαθμιαία και αρμονική ένταξή τους στην κοινωνική ζωή και τέλος,
- Ε. Να αναπτύσσουν πρωτοβουλίες ελεύθερα και αβίαστα μέσα σε ένα οργανωμένο περιβάλλον στα πλαίσια της αμφίδρομης σχέσης ατόμου – ομάδας.

Με βάση τα παραπάνω, το έτος 1989, διαμορφώνεται η διδασκαλία στόχων στην προσχολική αγωγή. Επρόκειτο για ένα είδος δομημένης διδασκαλίας των στόχων και της διδακτέας ύλης του Νηπιαγωγείου. Διαμορφώνεται έτσι το Αναλυτικό Πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου με βάση τα σύγχρονα επιστημονικά δεδομένα, διαφοροποιώντας το από τα προηγούμενα Προγράμματα Προσχολικής Αγωγής (Κιτσαράς, 2004:67).

Το Αναλυτικό Πρόγραμμα περιγράφει την οργάνωση του Ημερήσιου Προγράμματος Δραστηριοτήτων αλλά και το ρόλο της Νηπιαγωγού. Οι πέντε τομείς ανάπτυξης στους οποίους χωρίζονται η διδασκαλία και οι σχετικές δραστηριότητες περιλαμβάνουν τον ψυχοκινητικό, τον κοινωνικο-συναισθηματικό, το νοητικό, τον αισθητικό και ηθικο-θρησκευτικό, ενώ καθένας διακρίνεται από αναπτυξιακές ενότητες και διδακτικούς στόχους. Κάθε τομέας υποδιαιρείται σε πέντε τομείς και αποτελείται από πέντε στήλες – «γενικές ενότητες της παιδευτικής διαδικασίας», «επιδιώξεις», «επιμέρους ενότητες», «στόχοι», «περιεχόμενο / δραστηριότητες αυθόρμητες και προγραμματισμένες», προσδιορίζοντας τους διδακτικούς στόχους. Η στήλη των δραστηριοτήτων συνιστούσε το υλικό για τη νηπιαγωγό και αντιστοιχούσε σε συγκεκριμένους στόχους με αντίστοιχα παραδείγματα εφαρμογής (Κιτσαράς, 2004:74).

Το «Εγχειρίδιο δραστηριοτήτων για νηπιαγωγούς» σχολιάζεται από ειδικούς ως εναρμονισμένο με τις διεθνείς τάσεις (Νικολαΐδης, 2017 πηγή ΔΙΑΝΟΕΣΙΣ).

1.3.1 Το εκπαιδευτικό προσωπικό των Νηπιαγωγείων και ο ρόλος της Νηπιαγωγού

Για την ένταξή στον κλάδο των Νηπιαγωγών απαιτείται η κτήση πτυχίου:

A) Παιδαγωγικού Τμήματος Α.Ε.Ι. κατεύθυνσης νηπιαγωγών της ημεδαπής ή ισότιμο και αντίστοιχο τίτλο αλλοδαπής

B) Σχολών Νηπιαγωγών της ημεδαπής ή ισότιμο και αντίστοιχο τίτλο αλλοδαπής, εφόσον κατέχουν και το αντίστοιχο πτυχίο **εξομοίωσης** (Π.Δ. 130/1990).

Από το 1998 η επιλογή των εκπαιδευτικών γίνεται μετά από διαγωνισμό του Α.Σ.Ε.Π. – Ανώτατο Συμβούλιο Επιλογής – Προσωπικού - εφόσον οι υποψήφιοι συγκεντρώσουν τον απαιτούμενο βαθμό πάνω από τη βάση. Ωστόσο, ο εν λόγω διαγωνισμός διεξήχθη τελευταία φορά το 2008, ενώ οι διορισμοί τα τελευταία έτη είναι ελάχιστοι.

Με όρο «Νηπιαγωγός» εννοείται ο επαγγελματίας εκπαιδευτικός, ο οποίος έχει ως κύριο έργο την αγωγή, τη μόρφωση, την εκπαίδευση και εν γένει την παιδεία των παιδιών της προσχολικής αγωγής (Κιτσαράς, 1997:170). Η επαγγελματική διάσταση του ρόλου προϋποθέτει κατοχή ειδικών γνώσεων όσον αφορά στο νήπιο, επαγγελματική συνείδηση και συμπεριφορά του εκπαιδευτικού, ώστε να ασκήσει τα καθήκοντά του. Προϋποθέτει επίσης «επαγγελματική οργάνωση και αυτονομία στην άσκηση του επαγγέλματος (Ξωχέλλης, 1984:115).

Στο παρελθόν κυριαρχούσε η άποψη ότι το έργο του εκπαιδευτικού προσομοιάζε αυτό του κληρικού. Οι ιδέες του Pestalozzi διαμόρφωσαν την άποψη ότι ο εκπαιδευτικός έχει κοινωνική αποστολή με κύριο στοιχείο την αγάπη για το παιδί. Ο Kerschensteiner (1976:12, στο Κιτσαράς, 1997:172), σκιαγραφεί την προσωπικότητα του εκπαιδευτικού με έμφυτο παιδαγωγικό ταλέντο και παιδαγωγικό τακτ. Το ίδιο πρεσβεύουν και οι Παπανούτσος, Δελμούζος κ.α., που θέλουν τον ιδεώδη δάσκαλο διαποτισμένο από αγάπη για το παιδί και με ηθική προσωπικότητα (Ξωχέλλης, 1984:15-17).

Από τον 19^ο αιώνα ο ρόλος των νηπιαγωγών είχε εθνικό χαρακτήρα και η νηπιαγωγός λειτουργεί ως θεματοφύλακας των εθνικών και θρησκευτικών παραδόσεων (Μπέτσας, 2008:41). Επίσης, η νηπιαγωγός αναλάμβανε το ρόλο του διαμορφωτή της εθνικής ταυτότητας και της υπεύθυνης για τη διαμόρφωση εθνικού φρονήματος, όλα αυτά στα πλαίσια μιας λογικής αφομοιωτικής πολιτικής σε γλωσσικό και πολιτιστικό επίπεδο. Μετά τη μεταπολίτευση ο ρόλος της αλλάζει ριζικά με έντονη κοινωνική διάσταση, διεκδικώντας επαγγελματικά δικαιώματα διά της συμμετοχής της σε συνδικαλιστικές οργανώσεις.

Στο παρελθόν, η αντίληψη για τη Νηπιαγωγό συνδεόταν με τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της εκπαιδευτικού της προσχολικής αγωγής και συνδεόταν με χαρακτηριστικά γνωρίσματα της προσωπικότητας και του χαρακτήρα (Οδηγός

Νηπιαγωγού, 2009). Αναφερόταν στο γυναικείο φύλο, με στοιχεία που να ανταποκρίνονται στο πρότυπο μιας «καλής μαμάς». Όφειλε να είναι τρυφερή, γλυκιά και υπομονετική. Να σημειωθεί ότι η αναφορά στον αρσενικό όρο «ο Νηπιαγωγός» προέκυψε μετά το 1984 όταν αποφοίτησαν από τη σχολή οι πρώτοι άρρενες Νηπιαγωγοί (Κιτσαράς, 1997). Λόγω του μικρού αριθμού των αρρένων συναδέλφων, επικρατεί ο όρος «η Νηπιαγωγός».

Στη σύγχρονη εποχή και καθώς οι προσδοκίες και οι απαιτήσεις για το ρόλο που μπορεί να παίξει το νηπιαγωγείο και η προσχολική αγωγή στη συνολική ανάπτυξη του παιδιού αυξάνονται, αλλάζουν και οι απαιτήσεις για το ρόλο του εκπαιδευτικού που καλείται να ανταποκριθεί σε αυτόν. Ο Νηπιαγωγός είναι αυτός ο εκπαιδευτικός που καλείται να φέρει εις πέρας το σημαντικό έργο της ολόπλευρης ανάπτυξης του νηπίου και της κοινωνικής του ένταξης στο πρώτο σχολικό περιβάλλον, εφαρμόζοντας την πρόωμη παρέμβαση, εάν χρειασθεί (Οικονομίδης & Ελευθεράκης, 2010). Έτσι, πέραν των καλών προθέσεων, ο σημερινός Νηπιαγωγός χρειάζεται να έχει γνώσεις για τη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών, πώς δηλαδή αυτά μαθαίνουν και να αναπτύξει ιδιαίτερες επαγγελματικές δεξιότητες, οι οποίες θα εξελίσσονται μέσα από διαρκή επιμόρφωση.

1.4 Το θεσμικό πλαίσιο για την προσχολική αγωγή

Το Προεδρικό Διάταγμα 79/2017, το οποίο αντικατέστησε το ΠΔ 200/98 ορίζει την οργάνωση και λειτουργία των Νηπιαγωγείων, τα οποία ανήκουν στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Σύμφωνα με αυτό καθιερώνεται ο Ενιαίος Τύπος Ολοήμερου Νηπιαγωγείου που απευθύνεται σε όλους τους μαθητές (νήπια και προνήπια), αφορά όλα τα τμήματα και διαρκεί από τις 8:15 μέχρι τις 13:00 και β) το προαιρετικό ολοήμερο πρόγραμμα που διαρκεί από τις 13:00 μέχρι τις 16:00, ενώ παρέχεται δυνατότητα λειτουργίας τμήματος πρόωρης υποδοχής από 7:45 μέχρι 8:30. Ο αριθμός των νηπίων ανά τμήμα ορίζεται στα 25 το ανώτερο.

Το Εβδομαδιαίο Ωρολόγιο Πρόγραμμα Διδασκαλίας συντάσσεται σύμφωνα με τις κείμενες διατάξεις το πρώτο δεκαήμερο του Σεπτεμβρίου από τη Διευθύντρια, Προϊσταμένη του Νηπιαγωγείου σε συνεργασία με το Σύλλογο Διδασκόντων και το Σχολικό Σύμβουλο και μπορεί να προσαρμόζεται ανάλογα με τις ιδιαίτερες συνθήκες του κάθε νηπιαγωγείου, λαμβάνοντας υπόψη τις παιδαγωγικές αρχές και τους

στόχους του Διαθεματικού Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών και του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών για το Νηπιαγωγείο.

Το παιχνίδι (ελεύθερο και οργανωμένο) κατέχει πρωτεύοντα ρόλο στην εξέλιξη του προγράμματος ως κυρίαρχο μέσο ανάπτυξης, μάθησης και κοινωνικοποίησης των παιδιών.

Το σχετικό Διάταγμα ορίζει το ωράριο των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε 3/θεσια, 2/θεσια και 1/θεσια νηπιαγωγεία. Μείωση ωραρίου προβλέπεται για τους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε 4/θεσια και άνω, ωστόσο θα πρέπει να σημειωθεί ότι η πλειοψηφία των νηπιαγωγείων είναι 1/θεσια και 2/θεσια.

Αντίστοιχα με βάση το ισχύον διάταγμα καθορίζονται θέματα που αφορούν στην κατανομή τμημάτων, στα συστεγαζόμενα νηπιαγωγεία, τη λειτουργία του προαιρετικού Προγράμματος, στα θέματα επιτήρησης και ασφάλειας των μαθητών και στα θέματα φοίτησης και σχολικής ζωής.

Συνολικά, το θεσμικό πλαίσιο θεωρείται εναρμονισμένο με καλές διεθνείς πρακτικές αν και η πρακτική του δεν είναι ιδανική, με υπερσυγκέντρωση παιδιών στις πυκνοκατοικημένες περιοχές και κακή συνολικά υλικοτεχνική υποδομή (Νικολαΐδης, 2017 πηγή ΔΙΑΝΟΕΣΙΣ).

1.4.1 Οργάνωση και λειτουργία των Νηπιαγωγείων

Η οργάνωση και η λειτουργία του Νηπιαγωγείου καθορίζεται από το οικείο Π.Δ. (το πιο πρόσφατο Π.Δ. 79) που αποτελεί αρμοδιότητα του Υπουργού Παιδείας και καθορίζει θέματα σχετικά με: α) την οργάνωση και τη λειτουργία των νηπιαγωγείων, β) την εγγραφή/μετεγγραφή των νηπίων, γ) την έναρξη, λήξη και τη διακοπή των μαθημάτων, δ) την παρεχόμενη προσχολική αγωγή και τα διδασκόμενα θεματικά, ε) το ωρολόγιο αναλυτικό πρόγραμμα, στ) την οργάνωση της ζωής στο νηπιαγωγείο ζ) προγραμματισμός και αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου και τέλος, η) τις εκδηλώσεις και κάθε λεπτομέρεια που αφορά στη λειτουργία των νηπιαγωγείων.

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΥΠΟΧΡΕΩΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ

ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΩΝ 2017-18

Ωρες	Διάρκεια	
7:45 – 8:30	45'	Πρώωρη Υποδοχή Μαθητών (Προαιρετικό Πρόγραμμα)
8:15 – 8:30	15'	Υποδοχή Μαθητών
8:30 – 9:15	45' 1 ^η διδασκτική ώρα	Ελεύθερο παιχνίδι - ενασχόληση στα κέντρα μάθησης (γωνιές)
9:15 – 10:00	45' 2 ^η διδασκτική ώρα	Οργανωμένες δραστηριότητες και διερευνήσεις με βάση το ΔΕΠΠΣ – ΑΠΣ, πρόγευμα
10:00 -10:45		Διάλειμμα
10:45 – 11:30	45' 3 ^η διδασκτική ώρα	Οργανωμένες δραστηριότητες και διερευνήσεις με βάση το ΔΕΠΠΣ – ΑΠΣ, πρόγευμα
11:30 – 12:10	40' 4 ^η διδασκτική ώρα	Ελεύθερο παιχνίδι
12:10 – 12:45	40'	5 ^η διδασκτική ώρα ενασχόληση στα κέντρα μάθησης (γωνιές), ανατροφοδότηση
12:45 – 13:00		Προετοιμασία για αποχώρηση

*Η αλλαγή της ώρας δεν σημαίνει και αλλαγή της δραστηριότητας. Η νηπιαγωγός έχει την ευελιξία να προσαρμόζει το χρόνο των οργανωμένων δραστηριοτήτων και ελεύθερων δραστηριοτήτων σύμφωνα με το συγκεκριμένο πλαίσιο της τάξης.

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΟΛΟΗΜΕΡΟΥ ΣΤΑ ΝΗΣΙΑΓΩΓΕΙΑ 2017-18

Ωρες	Διάρκεια	
13:00 – 14:20	40' 1 ^η διδασκτική ώρα ολοήμερου προγράμματος	Προετοιμασία γεύματος/γεύμα
	40' 2 ^η ώρα	Χαλάρωση/ύπνος /ελεύθερο παιχνίδι, ενασχόληση σε

	ολοήμερου προγράμματος	κέντρα μάθησης (γωνιές)
14:20 – 15:00	40' 3 ^η διδακτική ώρα ολοήμερου προγράμματος	Οργανωμένες δραστηριότητες και διερευνήσεις με βάση το ΔΕΠΠΣ – ΑΠΣ
15:00 – 15:20	20'	Διάλειμμα
15:20 – 16:00		Προετοιμασία για αποχώρηση
16:00		Αποχώρηση

Τα ολοήμερα νηπιαγωγεία αφορούσαν στην πιλοτική εφαρμογή τους στους εργαζόμενους γονείς, ενώ από το 2003 η φοίτηση σε αυτά περιλαμβάνει όλα τα νήπια.

1.4.2 Διοίκηση των Νηπιαγωγείων

Τα Νηπιαγωγεία διακρίνονται σε μονοθέσια, διθέσια, τριθέσια και άνω. Στα μονοθέσια η διοίκηση ανατίθεται στη (ή στον κατά περίπτωση) νηπιαγωγό, ενώ για τις άλλες κατηγορίες, ο Διευθυντής Εκπαίδευσης εκδίδει προκήρυξη πλήρωσης θέσεων στην οποία μπορούν να συμμετέχουν όσοι επιθυμούν και έχουν τα κατάλληλα προσόντα. Βασικό κριτήριο είναι η γνώση του αντικειμένου του προς άσκηση έργου, με βάση την επιστημονική και παιδαγωγική κατάρτιση του υποψηφίου. το επίπεδο σπουδών και τυχόν σπουδές στην οργάνωση και τη διοίκηση της εκπαίδευσης. Τα υπόλοιπα κριτήρια αφορούν στην προσωπικότητα του υποψηφίου (ικανότητα ανάληψης πρωτοβουλιών, δράσεις – συνδικαλιστική κτλ.) , το βιογραφικό σημείωμα με τίτλους σπουδών σε ξένες γλώσσες, επιμόρφωση στις Τ.Π.Ε. Απαραίτητη είναι η διδακτική εμπειρία άνω των οκτώ (8) ετών.

Το αρμόδιο όργανο (Π.Υ.Σ.Π.Ε.) αποφασίζει για την επιλογή του κατάλληλου προσωπικού με αιτιολογημένη πρόταση, το οποίο τοποθετείται για τριετή θητεία, σύμφωνα με το Ν4327/2015 παρ.3 άρθρο 21. Να σημειωθεί ότι οι προϊστάμενοι νηπιαγωγείων εκτελούν παράλληλα διοικητικά και διδακτικά καθήκοντα με πλήρες διδακτικό ωράριο και συνεπώς άνιση κατανομή καθηκόντων.

Με το Ν4009/2011, ορίζεται η σύσταση Σχολικών Συμβουλίων με πρόεδρο το Διευθυντή του Σχολείου – την Προϊσταμένη του Νηπιαγωγείου εν προκειμένω – και μέλη το εκπαιδευτικό προσωπικό και εκπρόσωπο του Δ.Σ. του Συλλόγου Γονέων & Κηδεμόνων. Σκοπός τους είναι η μέριμνα για την ομαλή λειτουργία του σχολείου, την εξασφάλιση της σωστής επικοινωνίας διδασκόντων – γονέων και οι συνθήκες Υγιεινής & Ασφάλειας στο σχολικό περιβάλλον.

1.5 Οικονομική-κοινωνική θέση των Νηπιαγωγών

Μέχρι πριν μερικές δεκαετίες το επάγγελμα του εκπαιδευτικού ήταν ιδιαίτερα υποβαθμισμένο. Το επέλεξαν ως επί το πλείστον άτομα προερχόμενα από χαμηλά εισοδήματα και αγροτικές οικογένειες, εξασφαλίζοντάς τους μόνιμη εργασία και σταθερό εισόδημα (Δημητρόπουλος, 1998). Το ίδιο ίσχυε και για τις νηπιαγωγούς. Μέχρι το 1984 οπότε και καταργήθηκαν οι διαφορές, ο μισθός τους αν και χαμηλός διέφερε από αυτόν των αντρών. Η μισθολογική διαφορά σχετιζόταν με τη διάρκεια των σπουδών τους, επηρεάζοντας και την εκτίμηση για την προσφορά τους (Μπέτσας, 2008).

Οι κοινωνικές θέσεις είναι δύο κατηγοριών: οι δοτές και οι κατακτημένες. Στις δοτές ανήκουν αυτές που κληρονομούνται όπως η εθνότητα, η ηλικία, το φύλο κτλ. Στις κατακτημένες ανήκουν αυτές που κατακτιούνται με προσωπική προσπάθεια και θεωρούνται προσωπική επιτυχία, όπως η επαγγελματική θέση π.χ. γιατρός, δάσκαλος (Hughes & Kroehler, 2007, στο Οικονομίδης & Ελευθεράκης, 2013:3). Η κοινωνική θέση και το κύρος των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι, όπως προκύπτει από διάφορες έρευνες, χαμηλό. Χαμηλή είναι επίσης και η αντίληψη που έχουν οι εκπαιδευτικοί για το κύρος του επαγγέλματός τους, όπως προκύπτει από τα ερευνητικά δεδομένα. Θεωρούν μάλιστα ότι το επάγγελμά τους είναι χαμηλού κοινωνικού status, ακόμη και από αυτό που τους τοποθετεί το κοινωνικό σύνολο (Θάνος, 2012).

Όσον αφορά την κοινωνική θέση των νηπιαγωγών, αυτή διαφοροποιήθηκε με την «ανωτατοποίηση» των σπουδών τους, όταν από διετούς φοιτήσεως μετατράπηκαν σε τετραετούς αυξάνοντας το επίπεδο επαγγελματισμού τους. Κατά την άποψη του Κιτσαρά (1991:181), αυτό συνεπάγεται την άνοδο της κοινωνικής τους θέσης, η οποία ωστόσο εξαρτάται και από την ποιότητα της σχολικής και επαγγελματικής

εκπαίδευσης, τη μετεκπαίδευση και τη συνεχή επιμόρφωση και κατάρτιση. Κάτι που από απόψεως προθέσεων δεν καταδεικνύεται εκ μέρους της πολιτείας, καταργώντας το θεσμό του Διδασκαλείου το 2011, στερώντας τη δυνατότητα για επαγγελματική ανάπτυξη και εξέλιξη.

Οι συνθήκες εργασίας καθορίζουν σημαντικά την ποιότητα του παρεχόμενου έργου, επηρεάζουν την εμφάνιση ή μη του συνδρόμου της επαγγελματικής εξουθένωσης και συντελούν στη λήψη ικανοποίησης και στην απόδοση του επαγγελματία. Το ευρύτερο περιβάλλον είναι αυτό που καθορίζει τις συνθήκες εργασίας, οι οποίες προσδιορίζουν τις δυνατότητες του εκπαιδευτικού να ασκήσει αποτελεσματικά το έργο του (Ματσαγγούρας, 2006).

Το επάγγελμα της νηπιαγωγού προϋποθέτει αγάπη για το παιδί, υπομονή, ψυχραιμία και ικανότητες μετάδοσης της γνώσης μέσα από το παιχνίδι. Η ικανότητα διαμόρφωσης ενός ωραίου κλίματος με ασφάλεια και αποδοχή προϋποθέτουν εκτός από την προσωπικότητα και την αντίστοιχη επαγγελματική κατάρτιση.

1.5.1 Το εργασιακό περιβάλλον και οι Συνθήκες Εργασίας των Νηπιαγωγών

Η UNESCO (2007), αναφέρει ότι το προσωπικό συνιστά ένα από τους πιο σημαντικούς παράγοντες για την ποιότητα του παρεχόμενου έργου στην προσχολική ηλικία. Για την εκπαίδευση και διατήρηση προσωπικού αντίστοιχου επιπέδου, απαιτείται κατάλληλη εκπαίδευση και υποστήριξη με τις αντίστοιχες συνθήκες εργασίας. Το εργασιακό περιβάλλον δύναται να επηρεάσει άμεσα την ποιότητα της εργασίας, την παραγωγικότητα και την επαγγελματική ικανοποίηση των εργαζόμενων, ενώ οι συνθήκες εργασίας σχετίζονται άμεσα με το ευζην των ανθρώπων.

Οι συνθήκες εργασίας εν γένει αναφέρονται σε δείκτες που σχετίζονται με το χρόνο εργασίας/ωράριο, την ισορροπία ανάμεσα στον εργασιακό και κοινωνικό βίο, την οργάνωση της εργασίας, συνθήκες ομαδικής εργασίας – συνεργατικές σχέσεις, τα προσόντα και την εκπαίδευση, το φυσικό και ψυχολογικό περιβάλλον/κίνδυνοι στην εργασία, συνθήκες αυτονομίας στην εργασία, ρυθμοί και ένταση της εργασίας.

Ο χώρος εργασίας – υποδομές/εξοπλισμός – επηρεάζει σημαντικά και το παραγόμενο έργο. Η ποιότητα των χώρων στέγασης των νηπιαγωγείων είναι αρκετά χαμηλή (Κουλαϊδής, 2006, αναφορά από Ταραλάικου 2014:83). Συχνά τα δημόσια νηπιαγωγεία στεγάζονται σε νοικιασμένα καταστήματα χωρίς άυλιο χώρο και πολλές φορές είναι ακατάλληλα για το σκοπό που προορίζονται. Ενίοτε απουσιάζουν οι βοηθητικοί χώροι κυρίως για την υλοποίηση του ολοήμερου προγράμματος, ενώ παρατηρείται και το φαινόμενο της συστέγασης νηπιαγωγείων εντός δημοτικών σχολείων με όλα τα προβλήματα που αυτό συνεπάγεται. Ωστόσο, θα πρέπει να αναφερθεί ότι από το 2006 με τη θεσμοθέτηση της υποχρεωτικής φοίτησης στο νηπιαγωγείο και σε συνδυασμό με την αξιοποίηση των κονδυλίων ΕΣΠΑ δημιουργήθηκε σημαντικός αριθμός νηπιαγωγείων – 392 τον αριθμό στην περίοδο 2006 – 2010, οπότε και η οικονομική κρίση ανέκοψε το ρυθμό αυτό.

Σε ένα τυπικό εργασιακό περιβάλλον, οι παιδαγωγοί προσχολικής εκπαίδευσης οφείλουν να καλλιεργούν το κατάλληλο κλίμα ως προς τις διαπροσωπικές σχέσεις, αναπτύσσοντας υψηλό επίπεδο κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Μεγάλο μέρος της δουλειάς τους περιλαμβάνει αλληλεπίδραση με γονείς και μαθητές. Συχνά έρχονται αντιμέτωποι με συνθήκες συγκρουσιακές, είτε ανάμεσα στα παιδιά, είτε με τους γονείς, τις οποίες πρέπει να χειρισθούν με τον πλέον κατάλληλο τρόπο. Επιπλέον, φέρουν την ευθύνη για τη υγιεινή και την ασφάλεια των παιδιών.

Όσον αφορά στο φυσικό εργασιακό περιβάλλον, οι νηπιαγωγοί εργάζονται τόσο εντός όσο και εκτός της τάξης. Η στενή επαφή με τα νήπια τις καθιστά ευάλωτες σε ασθένειες, χωρίς να υπάρχει η δυνατότητα αντικατάστασής τους σε περίπτωση απουσίας τους. Η έκθεσή τους σε υψηλά επίπεδα θορύβου, τα οποία είναι τουλάχιστον «άβολα», δημιουργούν συχνά συνθήκες έντασης εντός και εκτός σχολείου.

Ως προς τις απαιτήσεις για την απόδοση των νηπιαγωγών στην εργασία τους, απαιτείται σχολαστικότητα στην παρατήρηση της συμπεριφοράς των νηπίων και επισήμανση τυχόν προβλημάτων – γνωστικών και συμπεριφορικών – για την έγκαιρη και αποτελεσματική αντιμετώπισή τους. Συχνά πρέπει να λαμβάνουν αποφάσεις που επηρεάζουν τόσο τα νήπια και το οικογενειακό τους περιβάλλον. Ενίοτε καταφεύγουν στην συμβουλευτική υποστήριξη φορέων και ατόμων (ΚΕΔΥ, Σχολικός Σύμβουλος), ωστόσο συχνά αναγκάζονται να αναλαμβάνουν πρωτοβουλία και δράση.

Όλα αυτά αντικατοπτρίζονται στις συνθήκες εργασίας των νηπιαγωγών. Το ωράριο που διατηρείται αμείωτο καθ' όλο τον εργασιακό τους βίο, σε αντιδιαστολή με τους εκπαιδευτικούς των άλλων βαθμίδων. Η αδυναμία λόγω των συνθηκών να κάνουν χρήση του διαλείμματος, «για να πάρουν μία ανάσα» καθώς κατά τη διάρκεια του φέρουν την ευθύνη για την ασφάλεια των νηπίων. Η απουσία βοηθητικού προσωπικού ακόμη και όταν υπάρχουν νήπια που η φυσική τους κατάσταση το απαιτεί είτε γιατί δεν διατίθενται από την πολιτεία λόγω κονδυλίων, είτε γιατί χωρίς τη συναίνεση των γονιών δεν αξιολογούνται από τους αρμόδιους φορείς, φορτίζει επιβαρυντικά το έργο τους.

Το απαιτητικό εργασιακό πλαίσιο συμπληρώνεται με την ανάληψη διοικητικών καθηκόντων, συχνά χωρίς να αποτελεί επιθυμία των νηπιαγωγών (όπως στην περίπτωση των μονοθέσιων νηπιαγωγείων), επιφορτίζοντάς τους με καθήκοντα, τα οποία πρέπει να εξασκούν παράλληλα με το παιδαγωγικό τους έργο για τα οποία ελάχιστη γνώση διαθέτουν, αν και οι πρόσφατες διατάξεις ορίζουν ότι θα πρέπει να διαθέτουν σχετική κατάρτιση. Αυξάνεται έτσι το εργασιακό τους ωράριο, χωρίς αντίστοιχη μείωση από το διδακτικό και το μικρό επίδομα το οποίο λαμβάνουν απέχει μακράν από αυτό των συναδέλφων τους, δημιουργώντας τους δικαίως το αίσθημα ότι μειονεκτούν έναντι των άλλων συναδέλφων, τόσο της Πρωτοβάθμιας όσο και της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Οι δυνατότητες επιμόρφωσης και επαγγελματικής ανάπτυξης εναπόκεινται συνήθως στη διακριτή ευχέρεια και πρωτοβουλία των ελλήνων εκπαιδευτικών. Στην περίπτωση των νηπιαγωγών οι ημερίδες που διοργανώνονται από τη Διεύθυνση κυρίως κατά τη διάρκεια πρωϊνών ωρών δεν προσφέρουν τη δυνατότητα παρακολούθησής τους, καθώς αποτελεί προϋπόθεση να μη διαταραχθεί η σχολική ζωή, θέτοντάς τες αυτομάτως εκτός διαδικασίας.

1.5.2 Η κοινωνική αποδοχή των εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας

Οι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής αντιμετωπίζουν συχνά μια υποτιμητική στάση και άποψη από τον περίγυρο, καθώς το επάγγελμά τους δεν θεωρείται ότι χρήζει ιδιαίτερης επιστημονικής κατάρτισης. Ευρέως κυριαρχεί η άποψη ότι πρόκειται «μία εύκολη δουλειά» κατάλληλη δε για γυναίκα. Αυτές οι ατεκμηρίωτες απόψεις συνεπάγονται χαμηλό κύρος για τη θέση της νηπιαγωγού αφενός και

αφετέρου δημιουργούν στερεότυπα ως προς το φύλο σε σχέση με το επάγγελμα. Οι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής αντιμετωπίζουν πολύ συχνά την υποτιμητική αντίληψη για το έργο τους και την κοινωνική τους αξία και σταδιακά την υιοθετούν και οι ίδιοι. Δηλαδή, δεν εκτιμούν τον εαυτό τους, επειδή αντιλαμβάνονται ότι το κοινωνικό σύνολο δεν τους εκτιμά και θεωρεί ότι δεν έχουν την ανάλογη επιστημονική κατάρτιση (Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2006).

Από τις έρευνες προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί συνολικά δεν θεωρούν ότι δεν τυγχάνουν ανάλογης εκτίμησης από το κοινωνικό σύνολο (Δημητρόπουλος, 1997). Όσον αφορά στους τους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας σε σύγκριση με τους συναδέλφους της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, επικρατεί η αντίληψη ότι δεν απαιτούνται τα ίδια προσόντα και μάλιστα πολύ λιγότερα απαιτούνται για τη νηπιαγωγό, εκλαμβάνοντας τον καθηγητή ως επιστήμονα (Κιτσαράς, 2001). Ωστόσο, πρόκειται για μία ατεκμηρίωτη άποψη.

Για το Μαυρογιώργο (1992), η ίδια η διαδικασία της διδασκαλίας συνδέεται με την υποβάθμιση του επαγγέλματος. Με κρατούσα την άποψη ότι για τη διδασκαλία απαιτούνται απλώς κάποια φυσικά χαρακτηριστικά, όπως η αγάπη για τα παιδιά, δεν απαιτούνται ιδιαίτερα επιστημονικά προσόντα για την υποστήριξη του εκπαιδευτικού επαγγέλματος. Ως φυσικό επακόλουθο, η κοινωνία δε θεωρεί τους εκπαιδευτικούς ως επιστήμονες. Πολλώ δε μάλλον όταν πρόκειται για το επάγγελμα της νηπιαγωγού, ένα κατεξοχήν επάγγελμα συνυφασμένο με το μητρικό ένστικτο και τη μητρική στοργή.

Σε έρευνα που πραγματοποίησε ο Medved (1982) (αναφορά από Ταρασιάδου & Πλατσίδου, 2010) σε δασκάλους και καθηγητές στις ΗΠΑ, βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί παρωθούνται από τους παράγοντες εκείνους που σχετίζονται με το αίσθημα της επίτευξης και της ευθύνης που τους δίνει η ίδια η δουλειά. Όμως, αισθάνονται ότι η δουλειά τους δεν αναγνωρίζεται ή δεν εκτιμάται αρκετά από εκείνους με τους οποίους και για τους οποίους δουλεύουν και εκφράζουν την ανάγκη να ενισχυθεί η δουλειά τους μέσα από καλύτερες οικονομικές απολαβές και μέσα από τρόπους αντικειμενικής αναγνώρισης.

Η σύγχρονη πραγματικότητα ωστόσο απαιτεί έναν επαγγελματία παιδαγωγό με ευρύ φάσμα κατάρτισης και τέτοια προσωπικότητα που να ανταποκρίνεται στον πολυδιάστατο ρόλο που καλείται να διαδραματίσει.

1.6 Η Προσχολική Αγωγή σε άλλες χώρες

Είναι δύσκολη η σύγκριση των συστημάτων προσχολικής αγωγής ανάμεσα στις διάφορες χώρες, καθώς η δομή τους δεν παρουσιάζει ομοιομορφία. Συγκεκριμένα, η Ελλάδα συγκαταλέγεται ανάμεσα στις έξι (6) χώρες που κάνουν διάκριση στην προσχολική αγωγή που αφορά στην ηλικία 0 – 4 και η οποία παρέχεται σε βρεφονηπιακούς σταθμούς με το αντίστοιχο προσωπικό και το οποίο υπάγεται στους δήμους, παρέχοντας πρωτίστως υπηρεσίες φροντίδας. Ενώ η ηλικία 4-5 υπόκειται στη μέριμνα των Νηπιαγωγείων με συγκεκριμένο πρόγραμμα, όπως ορίζεται από το αρμόδιο Π.Δ. και ανήκει στο Υπουργείο Παιδείας. Πάντως, σημαντικό στοιχείο αποτελεί η σχετικά χαμηλή συμμετοχή των Ελληνοπαίδων στην προσχολική αγωγή σε σχέση με το μέσο όρο της Ε.Ε. (πηγή Eurostat).

Στη Γαλλία εφαρμόζεται ένα διακριτό σύστημα περιλαμβάνοντας τα *cèches* (κέντρα παιδικής μέριμνας) για την ηλικία 0-3 και τα οποία εμπίπτουν στο δημόσιο και τα *ecoles maternelles* (προσχολική αγωγή), τα οποία ανήκουν στον εκπαιδευτικό φορέα. Τα τελευταία αποτελούν μέρος του εκπαιδευτικού συστήματος από το 1881. 80% των νηπίων φοιτά σε αυτά και η φοίτηση είναι δωρεάν. Όσον αφορά τους παιδαγωγούς, ομοίως με τους συναδέλφους τους στις άλλες βαθμίδες της εκπαίδευσης, αποτελούν μέρος της υψηλότερης βαθμίδας δημοσίων υπαλλήλων (UNESCO, 2007).

Στη Μεγάλη Βρετανία, τα νήπια ξεκινούν την προσχολική αγωγή το Σεπτέμβριο του τέταρτου έτους της ηλικίας τους που θεωρείται και έτος υποδοχής με ένα πρόγραμμα (*curriculum*) βασισμένο στο παιχνίδι. Συνεχίζουν το επόμενο έτος με ένα πρόγραμμα εδραιωμένο σε πιο ακαδημαϊκή βάση. Όσον αφορά στο προσωπικό, το ΗΒ έχει δεσμευθεί για την εκπαίδευση ποιοτικού δυναμικού, ελπίζοντας ότι θα ενθαρρύνει αποφοίτους με υψηλά προσόντα και δέσμευση να εισέρθουν στο επάγγελμα. Υφίσταται διάκριση ως προς την αμοιβή των εκπαιδευτικών ανάμεσα σε αυτούς που διδάσκουν σε μεγαλύτερα παιδιά και στους εκπαιδευτικούς προσχολικής αγωγής με τάση να γεφυρωθεί το χάσμα (Mcclary, 2014).

Στη Γερμανία τα νήπια μπορούν να ενταχθούν στην προσχολική αγωγή από την ηλικία των τριών έως έξι ετών, οπότε και ξεκινά η υποχρεωτική εκπαίδευση. Τα kindergartens υπόκεινται στη διαχείριση των τοπικών αρχών, ή φορέων της εκκλησίας, αλλά και ιδιωτών. Προσφάτως, υπήρξε μεγάλη ζήτηση σε νηπιαγωγούς στη Γερμανία, καθώς υπήρχε έλλειψη λόγω του γεγονότος ότι οι Γερμανοί προσανατολίζονται σε άλλες σπουδές – κυρίως τεχνικής φύσεως – και λόγω της αυξημένης ζήτησης για μία θέση στα νηπιαγωγεία.

Στη Σουηδία η προσχολική αγωγή θεωρείται υψηλού επιπέδου σε σύγκριση με άλλες χώρες. Την τελευταία δεκαετία, το σύστημα έχει αλλάξει και η προσχολική αγωγή ενσωματώθηκε στο εκπαιδευτικό σύστημα με δικό της πρόγραμμα – το οποίο προσφάτως αναθεωρήθηκε. Οι παιδαγωγοί ως τμήμα ενός σύνθετου οικολογικού συστήματος με αυξανόμενες παγκοσμιοποιημένες διαστάσεις, και το επάγγελμά τους θεωρείται ότι υπόκεινται σε συνεχείς αλλαγές με ιδιαίτερες απαιτήσεις. Εν γένει, οι παιδαγωγοί προσχολικής ηλικίας στη Σουηδία, θεωρούνται ως μία ομάδα που λειτουργεί καλά, ενώ ιδιαίτερη σημασία δίδεται στην εκπαίδευση και την επάρκειά τους (Sheridan, 2009).

Εκτός Ε.Ε. αξίζει να αναφερθεί το παράδειγμα της Νέας Ζηλανδίας και το curriculum TE Whariki στην προσχολική αγωγή, το οποίο άρχισε να εφαρμόζεται στο 1988 με απώτερο σκοπό την ενσωμάτωση πληθυσμών με διαφορετικά γλωσσικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά και με την πάροδο των ετών εξελίχθηκε σε ένα από τα καλύτερα προγράμματα προσχολικής αγωγής. Με βάση αυτό το πρόγραμμα τα παιδιά αναπτύσσουν δεξιότητες στη λογική του παιχνιδιού. Ενώ κύριο χαρακτηριστικό του προγράμματος είναι ότι ανανεώνεται και εμπλουτίζεται ανά τριετία, ενσωματώνοντας τις νέες διεθνείς τάσεις και πρακτικές (Γιαννούδης, αναφορά από Νικολαΐδης, 2017).

Ολοκληρώνοντας την αναδρομή στο πως θεσπίστηκε, οργανώθηκε και λειτουργεί ο θεσμός του Νηπιαγωγείου, καθώς και στις συνθήκες εργασίας που επικρατούν στο Νηπιαγωγείο – με τις ιδιαιτερότητες/δυσκολίες που τις χαρακτηρίζουν – εκλαμβάνοντάς τες ως πιθανές αιτίες για την εμφάνιση του συνδρόμου της επαγγελματικής εξουθένωσης εξετάζεται ακολούθως το σχετικό θεωρητικό πλαίσιο.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

2. ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΞΟΥΘΕΝΩΣΗ

2.1 Εννοιολογικός Ορισμός της Επαγγελματικής Εξουθένωσης

Η σχέση την οποία αναπτύσσουν οι άνθρωποι με το επάγγελμά τους και οι δυσκολίες που ανακύπτουν, όταν αυτή η σχέση δοκιμάζεται, έχει αναγνωρισθεί από παλαιά ως ένα σημαντικό φαινόμενο της σύγχρονης εποχής. Η χρήση του όρου “burnout” εμφανίζεται το 1970 στις ΗΠΑ, ειδικά στα άτομα που εργάζονται σε επαγγέλματα που περιλαμβάνουν την ενασχόληση με τον ανθρώπινο παράγοντα (Maslach, Shaufeli, Leiter, 2001).

Αρχικά, εκλαμβάνονταν ως μία επισφαλής έννοια – δεν υφίστατο ένας τυπικός ορισμός – καθώς υπήρχε ένας αριθμός απόψεων γύρω από το τι αφορούσε και τι μπορούσε να γίνει γι’ αυτό. Διαφορετικές κατηγορίες ανθρώπων χρησιμοποιούσαν τον όρο, εννοώντας διαφορετικά πράγματα, οπότε δεν υπήρχε η βάση για επικοινωνιακή συνεννόηση γύρω από το πρόβλημα. Ωστόσο, υπήρχε μια υποβόσκουσα ομοφωνία για τις τρεις διαστάσεις της εμπειρίας της εξουθένωσης, η οποία οδήγησε στην ανάπτυξη μιας πολυδιάστατης θεωρίας (Maslach 1982, 1998).

Η Maslach (1993), όρισε με τους συνεργάτες της το Burnout ως ένα ψυχολογικό σύνδρομο συναισθηματικής εξουθένωσης, αποπροσωποποίησης και μειωμένης προσωπικής επίτευξης, που μπορεί να εκδηλωθεί μεταξύ ατόμων, τα οποία εργάζονται με άλλους ανθρώπους υπό οποιαδήποτε ιδιότητα. Η συναισθηματική εξουθένωση αναφέρεται στα αισθήματα ενός ατόμου, το οποίο έχει εξαντλήσει τις συναισθηματικές πηγές του. Η αποπροσωποποίηση αναφέρεται σε μία αρνητική, αποστασιοποιημένη ανταπόκριση σε άλλα άτομα, τα οποία είναι οι αποδέκτες της φροντίδας. Ενώ η μειωμένη προσωπική επίτευξη αναφέρεται στην παρακμή των συναισθημάτων ικανότητας και επιτυχίας ενός ατόμου. Ο ορισμός αυτός αναπτύχθηκε στη βάση εμπειρικής έρευνας πολλών ετών.

2.2 Ιστορική Αναδρομή

Από την «ανακάλυψη» του στις αρχές της δεκαετίας του 1970, αναγνωρίστηκε ως σοβαρή απειλή κυρίως για τα άτομα απασχολούνται σε ανθρωποκεντρικά επαγγέλματα (Buunk, 1998). Ως έννοια ενείχε κάτι πολύ κρίσιμο ως προς την εμπειρία των ατόμων γύρω από τη δουλειά τους. Από την αρχή έτυχε κοινής αναγνώρισης τόσο από τους ερευνητές όσο και τους επαγγελματίες ως κοινωνικό πρόβλημα που χρήζει προσοχής και αντιμετώπισης.

Μεταφορικά αναφερόμενοι στην εξάντληση της ενέργειας, η εξουθένωση αναφέρεται «στο σβήσιμο μιας φωτιάς» ή το «σβήσιμο ενός κεριού», υπονοώντας ότι εφόσον «σβήσει» δεν μπορεί να συνεχίσει να καίει ζωντανά, εκτός εάν υπάρχουν πηγές που θα την ανανεώνουν. Αυτή η επιτυχημένη χρήση της μεταφοράς αντανακλά την προέλευση της έννοιας. Ο Freudenberger (1974), δανείστηκε τον όρο από τον παράνομο χώρο των ναρκωτικών και αναφερόταν στην εξουθενωτική επίδραση της χρόνιας κατάχρησης ναρκωτικών. Περιέγραφε έτσι τη σταδιακή συναισθηματική εξάντληση, την έλλειψη παρακίνησης και τη μειωμένη δέσμευση που βίωναν οι εθελοντές, οι οποίοι συμμετείχαν σε ένα πρόγραμμα στην Κλινική St. Mark της Νέας Υόρκης (Shaufeli, Leiter Maslach, 2008).

Στα πρώτα στάδια της διερεύνησης του φαινομένου, ο στόχος ήταν η περιγραφή του. Τα πρώτα άρθρα που εμφανίστηκαν στα μέσα της δεκαετίας του 1970 επιχειρούσαν να περιγράψουν το βασικό φαινόμενο, να το ονομάσουν και να αποδείξουν ότι δεν ήταν μία ασυνήθης αντίδραση. Βασιζόταν στην εμπειρία ατόμων που εργαζόταν στον τομέα υγείας και σε υπηρεσίες με επίκεντρο τον άνθρωπο. Ο Freudenberger (1975), ψυχίατρος και η Maslach (1976), κοινωνική ψυχολόγος ήταν από τους πρώτους που ασχολήθηκαν και συνέγραψαν την πρώτη αρθρογραφία επί του θέματος. Έτσι η έρευνα είχε τις ρίζες σε επαγγέλματα φροντίδας και υπηρεσιών με πυρήνα τη σχέση μεταξύ παρόχου και λήπτη αυτών των υπηρεσιών. Οι κλινικές και ψυχολογικές πτυχές αυτής της αρθρογραφίας επηρέασε την πρώτη φάση της έρευνας για την εξουθένωση.

Δημιουργήθηκαν εργαστήρια που παρείχαν στοιχεία επί του θέματος, επικεντρώνοντας σε κοινωνικούς, οικονομικούς και ιστορικούς πολιτιστικούς παράγοντες.

Τη δεκαετία του 1980, το επίκεντρο μετατοπίστηκε σε πιο συστηματική εμπειρική έρευνα, μεριμνώντας για την αξιολόγηση της εξουθένωσης και αναπτύσσοντας αρκετές διαφορετικές κλίμακες ποσοτικής φύσεως, με τη χρήση ερωτηματολογίων και διερευνητικής μεθοδολογίας. Την εποχή αυτή αναπτύχθηκε το Ερωτηματολόγιο Εξουθένωσης της Maslach (MBI, 1981) από τους Maslach & Jackson περιλαμβάνοντας τις ισχυρότερες ψυχομετρικές ιδιότητες και το οποίο εξακολουθεί να τυχαίνει ευρείας χρήσης από τους ερευνητές.

Η μετατόπιση αυτή προς μεγαλύτερη εμπειρική διερεύνηση συνοδεύθηκε από θεωρητική και μεθοδολογική υποστήριξη στο πεδίο της βιομηχανικής – οργανωσιακής ψυχολογίας. Συνδέθηκε με την επαγγελματική ικανοποίηση, την οργανωσιακή δέσμευση και ενισχύθηκε με ακαδημαϊκά εργαλεία και ερευνητικές μελέτες.

Τη δεκαετία του 1990, η εμπειρική φάση της διερεύνησης συνεχίστηκε προς νέες κατευθύνσεις. Η έννοια της εξουθένωσης επεκτάθηκε σε επαγγέλματα πέραν των προαναφερόμενων υπηρεσιών και της εκπαίδευσης (π.χ. διευθυντές, στρατός κτλ.). Οι περίπλοκες σχέσεις μεταξύ οργανωσιακών παραγόντων και οι τρεις διαστάσεις της εξουθένωσης οδήγησαν σε δομικά μοντέλα στην έρευνα, δίνοντας τη δυνατότητα στους ερευνητές να εξετάσουν την συνεισφορά πολλών παραγόντων και συνεπειών ταυτοχρόνως στην εξέλιξη της εξουθένωσης. Επιπροσθέτως, ορισμένες μελέτες άρχισαν να αξιολογούν τη σχέση μεταξύ εργασιακού περιβάλλοντος σε κάποιο χρονικό διάστημα και τα αισθήματα/σκέψεις του ατόμου σε ύστερο χρόνο.

Η συνεισφορά τους, πέραν την θεμελιώδους υπόθεσης ότι η εξουθένωση συνιστά συνέπεια της αλληλεπίδρασης του ατόμου με το εργασιακό περιβάλλον, οι παραπάνω μελέτες είναι σημαντικές για την αξιολόγηση της επίδρασης των παρεμβάσεων για την αντιμετώπιση του φαινομένου.

2.3 Θεωρητικές Ερμηνείες και Προσεγγίσεις της Εξουθένωσης

Καθώς υφίσταται πληθώρα ορισμών που έχουν διατυπωθεί για το φαινόμενο της επαγγελματικής εξουθένωσης, οι προσεγγίσεις για την ερμηνεία του μπορούν να διακριθούν σε τέσσερις κατηγορίες, ως ακολούθως:

Οι ατομικές ερμηνείες, οι οποίες επικεντρώνουν στο ρόλο των παραγόντων και στις διαδικασίες που εξελίσσονται στο άτομο, όταν αυτό βρίσκεται σε κατάσταση εξουθένωσης. Βαρύτητα δίδεται στην παρουσία κινήτρων συνειδητών και ασυνειδητών, όπως οι φιλοδοξίες, οι προσδοκίες, η επίτευξη υψηλών στόχων κτλ. Για τους Pines & Aronson (1988), η επαγγελματική εξουθένωση είναι μια σωματικά, ψυχικά και συναισθηματικά εξαντλητική κατάσταση, η οποία προέρχεται από συναισθηματική εμπλοκή του ατόμου σε καταστάσεις για μεγάλο χρονικό διάστημα (αναφορά από Παπαδοπούλου Φ. 2015).

Οι διαπροσωπικές ερμηνείες επικεντρώνουν στην απαιτούμενη διαπροσωπική σχέση, η οποία αναπτύσσεται μεταξύ του παρόχου των υπηρεσιών και του λήπτη. Οι Buunk & Schaufeli (1993), επιχείρησαν να συνδέσουν την εξουθένωση με τις διαδικασίες κοινωνικής συναλλαγής σε διαπροσωπικό επίπεδο. Ισχυρίστηκαν ότι το σύνδρομο της εξουθένωσης αναπτύσσεται πρωταρχικά σε κοινωνικό και διαπροσωπικό πλαίσιο σε ένα εργασιακό οργανισμό.

Οι κοινωνικές ερμηνείες επικεντρώνουν στο ρόλο των ισχυόντων κοινωνικών και δομικών παραγόντων, οι οποίοι ενυπάρχουν στο κοινωνικό κατεστημένο και συνιστούν το υπόβαθρο για την εμφάνιση του συνδρόμου της επαγγελματικής εξουθένωσης. Για τον Karger (1981), το φαινόμενο της εξουθένωσης εκλαμβάνεται ως προσωπικό και ως εκ τούτου υποκειμενικό πρόβλημα και ορίζεται ως αποξένωση, όπως περιγράφηκε και στις μαρξιστικές θεωρίες (Marx, 1884).

Οι οργανωτικές ερμηνείες θεωρούν ότι η επαγγελματική εξουθένωση επηρεάζει τόσο το άτομο όσο και τον οργανισμό. Ο Cherniss (1989), όρισε την επαγγελματική εξουθένωση ως «συνειδητοποίηση της πραγματικότητας», ενώ οι Maslach & Leiter (1989), ως ασυμφωνία ανάμεσα στο άτομο και το επάγγελμα (αναφορά από Δανιηλίδου, 2013).

Ο Fr. Chirico (2017), παραθέτει συνοπτικά ορισμένες θεωρητικές προσεγγίσεις για την πρόβλεψη του συνδρόμου της Επαγγελματικής Εξουθένωσης, ως ακολούθως:

Μοντέλο	Ψυχολογικοί Παράγοντες για αξιολόγηση	Αποτέλεσμα
Cox Model, Cox et al,	Συναλλαγή μεταξύ	Πίεση

2000	περιεχομένου & πλαισίου εργασίας	
Job strain model, Karasek, Johnson & Theorell, 1990	Αλληλεπίδραση μεταξύ απαιτήσεων και φυσικών στρεσογόνων παραγόντων της εργασίας	Πίεση & Εξουθένωση
Effort Reward Imbalance Model, Siegreest, 1996	Αλληλεπίδραση μεταξύ εξωγενών παραγόντων (εργασιακός φόρτος) και ανταμοιβής (χρήματα, επαγγελματική ανάπτυξη κτλ.)	Πίεση & Εξουθένωση
Mediation Model, Maslach & Leiter, 1997	Συναλλαγή μεταξύ 6 εργασιακών παραγόντων (εργασιακός φόρτος, ανεπαρκής ανταμοιβή, σύγκρουση αξιών, απουσία δικαιοσύνης, διάρρηξη των κοινωνικών σχέσεων)	Εξουθένωση
Job-Demand Resources Model, Baker & Demerouti, 2001	Αλληλεπίδραση μεταξύ των απαιτήσεων (π.χ. σύγκρουση ρόλων) & προσωπικών πόρων (ανατροφοδότηση, κοινωνική υποστήριξη κα)	Πίεση & Εξουθένωση

Ολοκληρώνοντας, θα πρέπει να αναφερθεί η Θετική Ψυχολογία που αποτελεί κλάδο της Ψυχολογίας και ιδρύθηκε το 1998 από τον Seligman Martin με στόχο την προαγωγή της ψυχικής και σωματικής υγείας του ατόμου, την ανάπτυξη του δυναμικού του, τη δημιουργία αρμονικών διαπροσωπικών και εργασιακών σχέσεων και την επίτευξη των προσωπικών στόχων (Schaufeli, Leiter & Maslach, 2009).

2.4 Θεωρητικά Μοντέλα Επαγγελματικής Εξουθένωσης

Πολλά θεωρητικά μοντέλα επιχειρούν να ερμηνεύσουν το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης. Ερευνητές όπως η Pines (1986), υποστηρίζουν ότι οφείλεται σε στρεσογόνες και δυσμενείς επαγγελματικές συνθήκες, όπως το υπερφορτωμένο πρόγραμμα, η έλλειψη αυτονομίας κ.α. Οι Leiter & Maslach (1988) και οι Dekker & Schaufeli (1995), υπογραμμίζουν τη σημασία των ατομικών παραγόντων σχετίζοντας την επαγγελματική εξουθένωση με τις προσδοκίες του εργαζόμενου από την εργασία του και τον εαυτό του.

Ακολούθως περιγράφονται συνοπτικά ορισμένα θεωρητικά μοντέλα που ερμηνεύουν την επαγγελματική εξουθένωση και θεωρούνται εκ των πιο σημαντικών.

2.4.1 Το μοντέλο των τριών διαστάσεων της Maslach (1982)

Κυρίαρχη στο χώρο της επαγγελματικής εξουθένωσης, είναι η δουλειά της Maslach, η οποία με τον Jackson όρισε τις τρεις (3) διαστάσεις του φαινομένου ως ακολούθως (Maslach, Leiter, Schaufeli (2001):

- Η συναισθηματική εξάντληση είναι η βασική ιδιότητα του συνδρόμου και η πιο προφανής κατά την εκδήλωσή του. Είναι αυτή που αναφέρουν τα άτομα στην περιγραφή τους και η πιο εκτεταμένη στην ανάλυσή της. Για το λόγο αυτό, ορισμένοι υποστήριξαν ότι οι δύο άλλες πτυχές είναι περιστασιακές. Ωστόσο, η συναισθηματική εξάντληση αν και βασικό στοιχείο δεν είναι επαρκές. Αφορά στο άγχος που βιώνεται από το άτομο, αλλά δεν περικλείει τις κρίσιμες πτυχές της σχέσης του ατόμου με την εργασία του.
- Η αποπροσωπότητα είναι μία προσπάθεια να δημιουργηθεί μία απόσταση ανάμεσα στο άτομο και στους λήπτες των υπηρεσιών του, αγνοώντας ουσιαστικά τις ιδιότητες που το καθιστούν σημαντικό. Οι ανάγκες του καθίστανται πιο διαχειρίσιμες, όταν εκλαμβάνεται ως απρόσωπο ον στη δουλειά του. Αναπτύσσει μία κυνική στάση, όταν αισθάνεται εξουθενωμένο και απογοητευμένο.
- Η «έλλειψη προσωπικής επίτευξης» αναφέρεται στην αίσθηση του εργαζόμενου για προσφορά στο χώρο εργασίας του και η οποία έχει ως αποτέλεσμα τη μειωμένη απόδοση.

2.4.2 Το μοντέλο των Pines & Aronson (1988)

Η Pines και οι συνεργάτες της όρισαν την επαγγελματική εξουθένωση ως μία κατάσταση σωματικής, συναισθηματικής και πνευματικής εξάντλησης, η οποία προκαλείται μετά από μακροχρόνια έκθεση σε συναισθηματικά απαιτητικές συνθήκες (Pines & Aronson, 1988).

Η έρευνά τους δεν περιορίζεται στην επαγγελματική εξουθένωση που βιώνουν οι επαγγελματίες υγείας – όπως ήταν ο αρχικός τους σχεδιασμός – αλλά επεκτάθηκε και σε τομείς όπως οι οικογενειακές σχέσεις (Pines & Aronson, 1996) και οι πολιτικές συγκρούσεις (Pines, 1993). Η Pines (1986), τονίζει το ρόλο του εργασιακού περιβάλλοντος και υποστηρίζει ότι τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και τα κίνητρα συμβάλλουν μόνο στην πυροδότηση και στον καθορισμό της βαρύτητας του συνδρόμου (αναφορά από Δανιηλίδου, 2013). Το εργαλείο μέτρησης που εφαρμόζεται στο μοντέλο αυτό (Burnout Measure) απομακρύνεται από την αρχική θεώρηση της επαγγελματικής εξουθένωσης ως συνδρόμου που εμφανίζεται με συμπτώματα απελπισίας, απόγνωσης και μειωμένης αυτοπεποίθησης και αντιμετωπίζει την επαγγελματική εξουθένωση ως μονοδιάστατη έννοια που αξιολογείται από μία κλίμακα που δίνει μια συνολική βαθμολογία (Enzman et all, 1997).

2.4.3 Το διαδραστικό μοντέλο του Cherniss (1980)

Ο Cherniss (1980), διατύπωσε την άποψη ότι η επαγγελματική εξουθένωση συνιστά περισσότερο «μια διαδικασία, παρά ένα μεμονωμένο συμβάν» και η οποία εξελίσσεται σε τρία στάδια:

- Φάση του εργασιακού στρες: πρόκειται για μια διατάραξη ανάμεσα στους απαιτούμενους και τους διαθέσιμους πόρους με αποτέλεσμα την εκδήλωση του εργασιακού στρες στο εργασιακό περιβάλλον του ατόμου – εσωτερικό και εξωτερικό – όταν οι απαιτούμενοι πόροι δεν επαρκούν για να ικανοποιήσουν τους προσωπικούς στόχους και τις επαγγελματικές απαιτήσεις. Αυτό μπορεί να συμβεί σε κάθε εργαζόμενο, χωρίς ωστόσο να οδηγήσει σε επαγγελματική εξουθένωση.

- Φάση της εξάντλησης: αφορά στη συγκινησιακή ανταπόκριση στην προηγούμενη φάση της διατάραξης της ισορροπίας και η οποία εκδηλώνεται με τη μορφή κόπωσης, στρες, συναισθηματικής εξάντλησης, έλλειψης ενδιαφέροντος. Ο εργασιακός χώρος αποτελεί πηγή εξάντλησης, με την προσοχή του να στρέφεται σε γραφειοκρατικές πτυχές παρά σε κλινικές παραμέτρους. Ο εργαζόμενος στον εργασιακό του χώρο βρίσκεται σε διαρκή ένταση, την οποία αν δεν καταφέρει να διαχειρισθεί κατάλληλα, μπορεί να οδηγηθεί σε παραίτηση.
- Φάση της «αμυντικής κατάληξης»: είναι το στάδιο κατά το οποίο πραγματοποιούνται αλλαγές στη στάση και τη συμπεριφορά του εργαζομένου, ο οποίος από-επενδύει σταδιακά από την εργασία του και εκδηλώνει κυνισμό και απάθεια. Οι αλλαγές αυτές συμβάλλουν στη μείωση των σωματικών και ψυχολογικών που επέρχονται, με την ελπίδα ο εργαζόμενος να μπορέσει να επιβιώσει επαγγελματικά

2.4.4 Το μοντέλο των Edelman & Brodsky (1980)

Οι Edelman & Brodsky (1980), περιέγραψαν τέσσερα (4) στάδια ανάπτυξης της επαγγελματικής εξουθένωσης, τα οποία βιώνει ο εργαζόμενος από την αρχή της καριέρας του, ως εξής:

- Ενθουσιασμός. Ο εργαζόμενος βιώνει στην αρχή της καριέρας του τον ενθουσιασμό. Ξεκινώντας έχει υπερβολικά υψηλούς στόχους και συχνά μη ρεαλιστικές προσδοκίες. Στο στάδιο αυτό υπερ-επενδύει στην καριέρα του, αφιερώνοντας τον εαυτό του σε αυτή, ωστόσο, όταν διαπιστώσει ότι το έργο που παράγει δεν ανταποκρίνεται στις προσδοκίες του, αισθάνεται απογοήτευση.
- Αμφιβολία και αδράνεια. Στο δεύτερο στάδιο της αμφιβολίας και της αδράνειας, η εργασιακή καθημερινότητα διαψεύδει τις προσδοκίες του και ως εκ τούτου, η εργασία δεν καλύπτει τις ανάγκες του. Ο εργαζόμενος αποδίδει ευθύνες στον εαυτό του για την αποτυχία και καταβάλλει μεγαλύτερη προσπάθεια. Σταδιακά, «απομυθοποιεί» την εργασία του, ωστόσο δεν μειώνει τις προσδοκίες του.
- Απογοήτευση και ματαίωση. Η διάδοχη κατάσταση είναι το αίσθημα της απογοήτευσης και της ματαίωσης. Ο εργαζόμενος, καθώς βλέπει τις

προσπάθειές του για ολοκλήρωση μέσα από την εργασία του να ματαιώνονται, αισθάνεται απογοήτευση. Έτσι πρέπει ή να αναθεωρήσει τις προσδοκίες του ή να απομακρυνθεί από την πηγή του στρες, δηλαδή την εργασία του.

- **Απάθεια.** Το τελευταίο στάδιο είναι η απάθεια, κατά το οποίο ο εργαζόμενος αποφεύγει την ανάληψη δεσμεύσεων απέναντι στους άλλους, προσπαθώντας να αντιμετωπίσει την απογοήτευση που βιώνει. Συνεχίζει να εργάζεται για βιοποριστικούς σκοπούς, αφιερώνοντας ελάχιστη ενέργεια στα καθήκοντά του και αγνοεί τις ανάγκες των πελατών του, καλύπτοντας έτσι την ανεπάρκεια που αισθάνεται.

2.4.5 Το μοντέλο της Κοπενχάγης (Kristensen et al (2005))

Το 2005, οι Kristensen T., Boritz M., Viladsen E. & Christensen K. διαμόρφωσαν το ονομαζόμενο μοντέλο της Κοπενχάγης. Ένα καινούργιο μοντέλο για την αξιολόγηση της επαγγελματικής εξουθένωσης. Όπως αναφέρουν στην κριτική που διατύπωσαν, μεταξύ άλλων, αποφάσισαν να μη χρησιμοποιήσουν το MBI της Maslach, διότι ο ορισμός του Burnout από τη Maslach και το ερωτηματολόγιο της αποτελούσαν δύο όψεις του ίδιου νομίσματος. Η κινητήριος δύναμη για την έρευνά τους ήταν η Δανέζικη έρευνα PUMA (ακρονύμιο για το Project on Burnout, Motivation and Job Satisfaction).

Το ερωτηματολόγιό τους περιλαμβάνει τρεις (3) υποκλίμακες: την προσωπική εξουθένωση, την επαγγελματική εξουθένωση και την εξουθένωση από την επαφή με τους ανθρώπους (πελάτες, μαθητές, ασθενείς, κτλ.). Οι ερωτήσεις αφορούν τους εργαζόμενους όλων των επαγγελμάτων και το θεωρητικό πλαίσιο του μοντέλου τους στηρίζεται στον ορισμό των Schaufeli & Greenglass (2001), ότι δηλαδή η επαγγελματική εξουθένωση είναι «μια κατάσταση συναισθηματικής, σωματικής και πνευματικής κόπωσης που προκύπτει από τη μακροχρόνια έκθεση σε εργασιακές καταστάσεις που είναι συναισθηματικά απαιτητικές».

2.5 Παράγοντες που συμβάλλουν στην Επαγγελματική Εξουθένωση

Η εξουθένωση είναι μία ατομική εμπειρία που λαμβάνει χώρα σε συγκεκριμένο εργασιακό πλαίσιο. Γι' αυτό και η έρευνα τα προηγούμενα χρόνια έχει εστιάσει σε

περιστασιακούς παράγοντες που συσχετίζονται με το φαινόμενο. Ως προς τα *εργασιακά χαρακτηριστικά*, ο φόρτος εργασίας και η πίεση ως προς το χρόνο – όπως προκύπτει από τα ευρήματα μελετών – συντελούν στην εξουθένωση. Όσο για τις μελέτες ως προς τις ποιοτικές απαιτήσεις της δουλειάς, αυτές εστίασαν κυρίως στη σύγκρουση και την ασάφεια των ρόλων. Ιδιαίτερη προσοχή δόθηκε στο θέμα της κοινωνικής υποστήριξης, η οποία συνδέεται άμεσα με την εξουθένωση. Επιπροσθέτως, η επαγγελματική εξουθένωση είναι εντονότερη σε άτομα που δε συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων, όπως συμβαίνει στην περίπτωση των εκπαιδευτικών. Η έλλειψη αυτονομίας συνδέεται επίσης με την εξουθένωση, ωστόσο τα ευρήματα των μελετών καταδεικνύουν ότι αυτή είναι σχετικά ασθενής.

Όσον αφορά τα *επαγγελματικά χαρακτηριστικά* σε αντικείμενα όπως αυτό της εκπαίδευσης, το κύριο ενδιαφέρον αφορά στις συναισθηματικές προκλήσεις που αντιμετωπίζουν τα άτομα, τα οποία εργάζονται με άλλα άτομα, όπως λ.χ. οι εκπαιδευτικοί. Η υπόθεση ότι οι συναισθηματικοί στρεσογόνοι παράγοντες των ατόμων στις υπηρεσίες με αντικείμενο τον άνθρωπο δεν επιβεβαιώθηκε αρκούντως από τις έρευνες (Maslach, Leiter & Schaufelli, 2001). Αντιθέτως, οι στρεσογόνοι εργασιακοί παράγοντες συσχετίζονται περισσότερο με την εξουθένωση. Ωστόσο, νέα έρευνα η οποία εστίασε στις μεταβλητές συναίσθημα – εργασία, εντόπισε ότι όντως επιβαρύνει την εξουθένωση περισσότερο από τους εργασιακούς παράγοντες (Zapf et al, 2001).

Ως προς τα *οργανωτικά χαρακτηριστικά*, η πρότερη έρευνα έτεινε να εστιάσει στο άμεσο πλαίσιο στο οποίο πραγματοποιείται η εργασία, το οποίο διευρύνθηκε για να συμπεριλάβει και το οργανωσιακό περιβάλλον όπως και αυτό της διοίκησης. Η οπτική αυτή τόνισε τη σημασία των αξιών που ενέχονται σε οργανωσιακές δομές και πώς αυτές διαμορφώνουν τη συναισθηματική και γνωστική σχέση, που αναπτύσσουν οι άνθρωποι με την εργασία τους. Το οργανωσιακό πλαίσιο διαμορφώνεται από κοινωνικούς, πολιτισμικούς και οικονομικούς παράγοντες (Rousseau, 1995 στο Maslach, Leiter & Schaufelli 2001:413). Να σημειωθεί ότι οι διάφοροι οργανισμοί διαφοροποιήθηκαν ζητώντας περισσότερα από λιγότερα άτομα. Εν κατακλείδι, η παραβίαση του ψυχολογικού παράγοντα δύναται να οδηγήσει σε εξουθένωση, καθώς διαβρώνει την έννοια της αμοιβαιότητας (reciprocity notion), η οποία είναι βασικό στοιχείο του ευζην.

Εξετάζοντας τους *ατομικούς παράγοντες* και ποιο είναι το προφίλ του ατόμου που βιώνει εξουθένωση, προκύπτει ότι αφορά σε αυτά τα άτομα που δεν μπορούν να ανταποκριθούν στο εργασιακό περιβάλλον. Αντιθέτως, συνεισφέρουν μοναδικά στοιχεία στη σχέση τους με αυτό. Σε αυτούς τους παράγοντες περιλαμβάνονται οι δημογραφικές μεταβλητές, χαρακτηριστικά ανθεκτικών προσωπικοτήτων και στάσεις που σχετίζονται με την εργασία.

Ως προς τα *δημογραφικά χαρακτηριστικά*, η ηλικία σχετίζεται σαφώς με την εξουθένωση, η οποία συνδέεται στενά με την εμπειρία. Πιο επιρρεπείς σε εξουθένωση παρουσιάζονται οι νεότεροι εργαζόμενοι, ενώ η παράμετρος αυτή δεν έχει διεξοδικά μελετηθεί και τα ευρήματα θα πρέπει να αντιμετωπισθούν με προσοχή για λόγους προκαταλήψεων (Maslach, Schaufeli, Leiter, 2001).

Το φύλο δεν συνιστά έντονο προβλεπτικό παράγοντα εξουθένωσης (Byrne, 1991, αναφορά από Κάμτσιος & Λώλης, 2011:74) (παρά την επιχειρηματολογία ορισμένων ότι αποτελεί γυναικείο βίωμα). Ορισμένες μελέτες καταδεικνύουν υψηλότερα ποσοστά εξουθένωσης για τις γυναίκες, ενώ άλλες για τους άντρες και ορισμένες δεν εντοπίζουν διαφορές. Σε κάποιες μελέτες οι άντρες έχουν υψηλότερα ποσοστά ως προς το χαρακτηριστικό του κυνισμού, ενώ οι γυναίκες τείνουν να έχουν υψηλότερα ποσοστά κόπωσης. Ωστόσο, αυτά συνδέονται με στερεότυπα ως προς το φύλο και μπορεί να αντανakλούν τη συσχέτιση του φύλου με το επάγγελμα. (π.χ. οι νηπιαγωγοί είναι γυναίκες).

Όσον αφορά στην οικογενειακή κατάσταση, οι άγαμοι φαίνονται να τείνουν προς την εξουθένωση πιο πολύ από τους έγγαμους και οι άγαμοι σε σχέση με τους διαζευγμένους (Maslach, Leiter, Schaufeli, ως άνω).

Τέλος, τα άτομα με υψηλό μορφωτικό επίπεδο παρουσιάζουν υψηλότερα ποσοστά εξουθένωσης, ωστόσο είναι πιθανό να οφείλεται στο γεγονός ότι έχουν και περισσότερες ευθύνες στο εργασιακό τους περιβάλλον και ενδεχομένως υψηλότερες προσδοκίες, άρα και υφίστανται περισσότερο πίεση.

Αρκετά χαρακτηριστικά που αφορούν στην *προσωπικότητα* έχουν αποτελέσει αντικείμενο μελέτης και προκύπτει ότι άτομα που έχουν χαμηλά ποσοστά ανθεκτικότητας και δεκτικότητας στην αλλαγή, συγκεντρώνουν υψηλότερα ποσοστά

εξουθένωσης, ειδικά ως προς τη διάσταση της εξάντλησης (Kokkinos, 2007). Η εξουθένωση είναι εντονότερη σε άτομα που αποδίδουν σε τρίτους τα επιτεύγματα ή τις αλλαγές. Αυτά τα άτομα αντιμετωπίζουν τα στρεσογόνα γεγονότα με παθητικό τρόπο, ενώ ο ενεργητικός τρόπος αντιμετώπισής τους συνδέεται με λιγότερη εξουθένωση. Υποστηρίζεται ότι τα άτομα με χαμηλά ποσοστά ανθεκτικότητας, χαμηλής αυτοεκτίμησης και αναβλητικότητα στην αντιμετώπιση γεγονότων συνιστούν το προφίλ αυτών που είναι επιρρεπείς σε στρεσογόνες κατάστασεις (Semmer, 1996).

Όσον αφορά τις *στάσεις* που αναπτύσσουν τα άτομα *ως προς την εργασία τους*, αυτές διαφέρουν ανάλογα με τις προσδοκίες από τη δουλειά. Ορισμένες φορές είναι υψηλές τόσο ως προς τη φύση της εργασίας και την πιθανότητα να επιτύχουν. Εάν τέτοιες υψηλές προσδοκίες θεωρούνται ιδεαλιστικές ή μη ρεαλιστικές, ενδεχομένως συνιστούν παράγοντα εξουθένωσης. Δύναται να παρακινήσουν το άτομο να εργασθεί σκληρά καταλήγοντας σε εξουθένωση και περιστασιακό κυνισμό, εάν η προσπάθεια δεν επιφέρει τα αναμενόμενα αποτελέσματα.

2.6 Επιπτώσεις της Επαγγελματικής Εξουθένωσης

Η επαγγελματική εξουθένωση επιδρά τόσο στη σωματική όσο και στην ψυχική υγεία των ατόμων, τα οποία είναι πιθανό να εμφανίσουν ευερεθιστότητα, καταθλιπτικά συμπτώματα, αϋπνίες, πονοκεφάλους, αισθήματα σωματικής κόπωσης κ.α. Σημαντικά μπορεί να επηρεαστούν οι διαπροσωπικές τους σχέσεις στο οικογενειακό και στο εργασιακό τους περιβάλλον, εμφανίζοντας μεγάλο βαθμό δυσαρέσκειας ως προς την εργασία τους.

Δεν υφίστανται όλοι οι εργαζόμενοι τις επιπτώσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης στον ίδιο βαθμό. Ο Unger (1980), ομαδοποίησε τα συμπτώματα σε σωματικά, ψυχολογικά και συμπεριφορικά.

α) Τα σωματικά συμπτώματα περιλαμβάνουν όλα εκείνα τα χαρακτηριστικά που επηρεάζουν τον οργανισμό του ατόμου. Εκδηλώνονται με την τυπική μορφή άγχους και τα άτομα εμφανίζουν πονοκεφάλους, υπέρταση, δυσκολίες ύπνου, γαστρεντερικά προβλήματα, διατροφικές διαταραχές, σεξουαλική δυσλειτουργία κ.α.

β) Η ψυχολογική υγεία του ατόμου επηρεάζεται ως συνέπεια της σωματικής δυσλειτουργίας του. Κυριαρχούν συμπτώματα όπως το έντονο στρες, ευρεθιστότητα, χαμηλό ηθικό και εκνευρισμός. Το άτομο που βιώνει επαγγελματική εξουθένωση αναπτύσσει μειωμένο ενδιαφέρον και κυνισμό ως προς την εργασία του.

γ) Ως επακόλουθο της επαγγελματικής εξουθένωσης, επηρεάζεται η προσωπική και κοινωνική ζωή του ατόμου, μεταφέροντας τις εντάσεις της εργασίας του στον οικογενειακό περίγυρό του. Η υπερβολική χρήση αλκοόλ και καφέ, το κάπνισμα, η χρήση φαρμάκων και η ροπή σε ατυχήματα είναι μερικά από τα συμπεριφορικά συμπτώματα που εμφανίζουν τα άτομα, επηρεάζοντας την απόδοσή τους στον επαγγελματικό τομέα αλλά και στις διαπροσωπικές τους σχέσεις.

2.7 Επαγγελματική Εξουθένωση Εκπαιδευτικών

Η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών είναι μία ευρεία έννοια με πολλές διαφορετικές πτυχές. Περιλαμβάνει το άγχος, την έλλειψη επαγγελματικής ικανοποίησης, την αποπροσωποποίηση, χαμηλή επαγγελματική συμμετοχή και ακόμη την επιθυμία εγκατάλειψης του επαγγέλματος. Σε πιο δυσμενείς περιπτώσεις δύναται να οδηγήσει σε συναισθηματική εξουθένωση και κατάθλιψη. Οι εκπαιδευτικοί με επαγγελματικά προβλήματα, τα οποία δεν μπορούν να αντιμετωπίσουν με αποτελεσματικό τρόπο, βιώνουν καταπόνηση. Η εξουθένωση προκύπτει από την παρατεταμένη αίσθηση της καταπόνησης και είναι ένα αρνητικό συναίσθημα (Maslach, 1993).

Ωστόσο, δε βιώνουν όλοι οι εκπαιδευτικοί άγχος και εξουθένωση. Ποιοι λοιπόν είναι αυτοί που το αντιμετωπίζουν; Οι Diekstra, De Heus & Schaufele (1999, στο Vandenberghe & Huberman, 1999:155), στο ερώτημά τους «εάν οι εκπαιδευτικοί υφίστανται περισσότερη εξουθένωση» (συγκριτικά με άλλα κοινωνιολογικά επαγγέλματα), έλαβαν ισχυρή καταφατική απάντηση. Αρκετές μελέτες καταδεικνύουν ότι η εξουθένωση συνιστά ένα σημαντικότερο πρόβλημα στο επάγγελμα των εκπαιδευτικών, από ότι σε άλλα επαγγέλματα με αντίστοιχες ακαδημαϊκές και προσωπικές απαιτήσεις (Kyriakou, 1987, Vandenberghe & Huberman, 1999).

Σε μελέτη περίπτωσης του Woods (1995), στην οποία ερευνούσε την απότομη αύξηση των αιτημάτων συνταξιοδότησης εκπαιδευτικών, μετά την εισαγωγή του Νόμου για την Αναθεώρηση της Εκπαίδευσης σε σχολεία της Ουαλίας για λόγους υγείας, οι εκπαιδευτικοί βίωναν άγχος λόγω των αυξημένων απαιτήσεων και της εντατικοποίησης της δουλειάς τους. Αντιθέτως, ο Jesus (1995, σελ στο Lens & Jesus, 1999), διαπίστωσε ότι οι εκπαιδευτικοί που επέλεξαν το επάγγελμά τους και εκπαιδεύονταν γι' αυτό, είχαν μεγαλύτερη παρακίνηση στη δουλειά τους και ήταν πιο ανθεκτικοί στο σύνδρομο της εξουθένωσης.

Επίσης, έρευνες δείχνουν ότι οι νεότεροι εκπαιδευτικοί βιώνουν γενικά λιγότερο άγχος και μεγαλύτερη ικανοποίηση από τους μεγαλύτερους στο επάγγελμα. Μάλιστα, οι Lens & Jesus (ως άνω) διαπίστωσαν ότι νεότεροι και πιο άπειροι αναλάμβαναν και διαχειρίζονταν πιο δύσκολες τάξεις, ενώ σε ιδιωτικές εταιρείες στους νεότερους εργαζόμενους δίδεται ο χρόνος και η υποστήριξη από τους παλαιότερους. Επιπλέον, στην έρευνά τους βρήκαν ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί βίωναν λιγότερο άγχος από τους άρρενες συναδέλφους τους, οι οποίοι ωστόσο, απολάμβαναν μεγαλύτερη ικανοποίηση από τη δουλειά τους.

Μία συχνή πηγή άγχους για τους εκπαιδευτικούς είναι οι αλλαγές στα εκπαιδευτικά συστήματα. Ειδικά στην Ελλάδα, οι «μεταρρυθμίσεις» είναι περισσότερες και από τις αλλαγές κυβερνήσεων, αφού κάθε αλλαγή υπουργού συνήθως συνεπάγεται και μία μεταρρύθμιση. Οι εκπαιδευτικοί, έχοντας υποστηρίξει με τη δουλειά τους το προηγούμενο πρόγραμμα, πολύ γρήγορα και πριν αυτό εμποδωθεί, καλούνται να το αντικαταστήσουν. Αυτό προκαλεί απογοήτευση και συχνά αίσθημα εγκατάλειψης της προσπάθειας, μην έχοντας «τον κατάλληλο ενθουσιασμό» να υποστηρίξουν το καινούργιο πρόγραμμα.

Αξιοσημείωτο είναι και το γεγονός ότι οι αλλαγές προέρχονται από πάνω προς τα κάτω. Δηλαδή, το υπουργείο με τις επιτροπές του που ορίζονται από τον αρμόδιο υπουργό συντάσσει και επιβάλλει την εφαρμογή των μεταρρυθμίσεων, συνήθως αγνοώντας τους εμπλεκόμενους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι αισθάνονται ότι απλά υπακούν σε εντολές. Ο Woods (1995), αναφέρει ότι αισθάνονται σαν πιόνια που τους μετακινούν, αγνοώντας τα συναισθήματά τους. Δίχως εξηγήσεις για τη λήψη αποφάσεων και γιατί το νέο πρόγραμμα είναι καλύτερο από το προηγούμενο, καλούνται να το εφαρμόσουν.

Ο Woods (ως άνω), αναφέρεται στον Hargreaves (1994), ο οποίος συστήνει ότι οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται έναν νέο «επαγγελματισμό», λιγότερο ατομισμό και περισσότερο συνεργασία, λιγότερη επίβλεψη και περισσότερη υποστήριξη (με την έννοια του mentoring), λιγότερη αντίσταση στην αλλαγή και περισσότερη δημιουργικότητα, ευελιξία και ομαδικό πνεύμα. Η διδασκαλία είναι μία δια βίου εμπειρία και οι καλοί εκπαιδευτικοί θα πρέπει να παραμένουν δια βίου μαθητές, όπως περιμένουν το ίδιο και από τους μαθητές τους.

2.7.1 Πηγές επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών

Σύμφωνα με την κατάταξη της Chang (2009:199), των πηγών εξουθένωσης για τους εκπαιδευτικούς αυτή διακρίνει τρεις κατηγορίες: α) ατομικούς παράγοντες, β) οργανωτικούς παράγοντες και γ) παράγοντες συναλλαγής.

α) Οι ατομικοί παράγοντες ή αλλιώς «ποιος υφίσταται εξουθένωση», περιλαμβάνουν την ηλικία, το φύλο, την οικογενειακή κατάσταση, την προσωπικότητα, την αυτοεκτίμηση/αυτοαντίληψη, εκπαιδευτική ανθεκτικότητα, θρησκευτικές πεποιθήσεις, μορφωτικό επίπεδο και στρατηγικές αντιμετώπισης.

β) Οι οργανωτικοί παράγοντες ή αλλιώς «τι προκαλεί εξουθένωση» περιλαμβάνουν τις απαιτήσεις της εργασίας, τις οικονομικές απολαβές, την προετοιμασία του μαθήματος, τη σχολική κουλτούρα, τη συμμετοχή του εκπαιδευτικού στο σχολείο, τη λήψη των αποφάσεων και την οργάνωση του σχολείου

γ) Οι παράγοντες συναλλαγής δημιουργούνται από την αλληλεπίδραση των ατομικών και των οργανωτικών παραγόντων και περιλαμβάνουν τις αποφάσεις των εκπαιδευτικών για ανάρμοστη συμπεριφορά των μαθητών, τις αντιλήψεις για τον τρόπο οργάνωσης της διοίκησης, τις αντιλήψεις για την υποστήριξη από τη διοίκηση και τους συναδέλφους, πρότυπα μαθητών, κοινωνική αντανάκλαση της απόδοσης των εκπαιδευτικών, εσωτερική ανταμοιβή και επαγγελματική ικανοποίηση.

2.8 Εκπαιδευτικό Άγχος

Αρκετές μελέτες αναφέρουν ότι το εκπαιδευτικό άγχος δύναται να είναι πιο έντονο από το αντίστοιχο που βιώνουν οι εργαζόμενοι σε άλλα επαγγέλματα, έτσι το

εκπαιδευτικό επάγγελμα αναγνωρίζεται ως ένα εκ των πιο στρεσογόνων. Κυρίως, η διδασκαλία αναγνωρίζεται ως ιδιαίτερος στρεσογόνος σε παγκόσμιο επίπεδο (Travis & Cooper, 1996, στο Clípa & Boghean, 2015:908).

Στη σχετική βιβλιογραφία, το εκπαιδευτικό άγχος περιγράφεται ως το βίωμα των εκπαιδευτικών από αρνητικά συναισθήματα μεταξύ των οποίων, η ένταση, η απογοήτευση, η οργή και η κατάθλιψη, ως αποτέλεσμα ορισμένων πτυχών του εκπαιδευτικού επαγγέλματος (Κάντας, 1995). Μεταξύ των αγχογόνων πηγών περιλαμβάνονται οι συμπεριφορές των μαθητών, ο φόρτος εργασίας, η ελλειμματική επικοινωνία με συναδέλφους/γονείς, πίεση ως προς το χρόνο, έλλειψη παρακίνησης και πειθαρχία από τους μαθητές (Κυριάκου, 2001).

Ατομικά χαρακτηριστικά αφορούν στην προσωπικότητα του εκπαιδευτικού, το φύλο, τη δυνατότητα από πλευράς του να αναπτύσσει σχέσεις και να τις διατηρεί και την ικανότητά του να ανταποκρίνεται στα καθήκοντά του. Επίσης, θα πρέπει να αναφερθεί και η συμβατότητα ανάμεσα σε προσωπικές και επαγγελματικές αξίες, που σχετίζονται με τις φιλοδοξίες, για επιτυχία, ανταγωνιστικές τάσεις και τελειομανία (Bachkirova, 2005, στο Clípa & Boghean, 2015:908). Ως εκ τούτου, συμπεραίνεται ότι υφίσταται μία ευρεία κλίμακα πηγών έντασης στο εκπαιδευτικό περιβάλλον που συμβάλλουν στο άγχος των εκπαιδευτικών.

2.9 Έρευνες για την Επαγγελματική Εξουθένωση των Εκπαιδευτικών

Ο Hughes (2001), αναφέρει ότι η επαγγελματική εξουθένωση θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως ένα είδος άμυνας του ατόμου, που εκδηλώνεται με απάθεια, αλαζονεία και συναισθηματική αποστασιοποίηση. Επισημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί που υφίστανται επαγγελματική εξουθένωση επιδρούν αρνητικά στον εαυτό τους και στους μαθητές τους καθώς και στο εκπαιδευτικό σύστημα.

Οι εκπαιδευτικοί, ως επάγγελμα με κοινωνικο-ανθρωποκεντρικό χαρακτήρα, έχουν ελκύσει το ενδιαφέρον των ερευνητών, ως προς το εάν υφίστανται επαγγελματική εξουθένωση και σε ποιο βαθμό. Οι αιτίες που προκαλούν την επαγγελματική εξουθένωση έχουν μελετηθεί ως προς τα ατομικά χαρακτηριστικά (δημογραφικοί παράγοντες, προσωπικότητα) και τα εργασιακά χαρακτηριστικά. Όσον αφορά στα δημογραφικά χαρακτηριστικά έχουν εξεταστεί παράγοντες όπως η

ηλικία, το φύλο, η οικογενειακή κατάσταση, αλλά και η διδακτική εμπειρία. Τα αποτελέσματα αυτών των ερευνών είναι αντιφατικά. Οι μελέτες στην Ελλάδα καταδεικνύουν χαμηλά έως μέτρια επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών εν συγκρίσει με άλλες χώρες. Οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης φέρονται να δηλώνουν περισσότερο εξουθενωμένοι σε συνάρτηση με τους συναδέλφους τους στην πρωτοβάθμια (Κάμτσιος & Λώλης, 2016). Πιο συγκεκριμένα:

Ο Κάντας (1996), ήταν από τους πρώτους ερευνητές που διερεύνησε το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης σε διάφορες επαγγελματικές ομάδες, ανάμεσα σε αυτούς και σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Αναφέρει λοιπόν ότι οι κύριες πηγές εργασιακού άγχους των εκπαιδευτικών είναι ο φόρτος εργασίας, η έλλειψη κυβερνητικής υποστήριξης και εποπτών, η οργανωτική και διοικητική δομή του ελληνικού σχολείου, το ακαδημαϊκό επίπεδο μαθητών, οι χαμηλοί μισθοί, η έλλειψη σεβασμού από τους μαθητές, η έλλειψη κατάρτισης και η έλλειψη εκτίμησης της εργασίας των εκπαιδευτικών.

Οι Kantas & Vasilaki (1997), σε διεθνή συγκριτική έρευνα διαπίστωσαν ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί είναι λιγότερο συναισθηματικά εξουθενωμένοι και ως προς τις κλίμακες αποπροσωποποίησης σε σχέση με τους συναδέλφους τους στο εξωτερικό. Οι νεότεροι εκπαιδευτικοί βιώνουν μεγαλύτερη συναισθηματική εξουθένωση και οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης απολαμβάνουν μεγαλύτερη προσωπική επίτευξη και λιγότερη αποπροσωποποίηση από τους συναδέλφους τους στη δευτεροβάθμια.

Οι Κουστέλιος & Κουστέλιου (2001), μελέτησαν σε 100 σχολεία (60 της πρωτοβάθμιας & 40 της δευτεροβάθμιας) την επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με την επαγγελματική εξουθένωση, βρίσκοντας χαμηλό βαθμό εξουθένωσης εφαρμόζοντας την κλίμακα της Maslach. Από την ίδια έρευνα προέκυψε μέτρια συσχέτιση με την επαγγελματική ικανοποίηση, με την εργασία να είναι ο μόνος προβλεπτικός παράγοντας για την απροσωποποίηση και τη συναισθηματική εξάντληση.

Η έρευνα των Παγοροπούλου, Κουμπιά & Γιαβρίμη (2002), σε έρευνα που διεξήγαγαν σε δείγμα 411 εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, στην

Αττική συμπεριλαμβανομένων και εκπαιδευτικών που υπηρετούσαν σε ιδιωτικά εκπαιδευτήρια διαπίστωσαν ότι οι εν λόγω εκπαιδευτικοί βίωναν την επαγγελματική εξουθένωση. Η συγκεκριμένη έρευνα βρήκε σημαντικές στατιστικά διαφορές ως προς τους μέσους όρους των τριών διαστάσεων. Οι εκπαιδευτικοί με πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας παρουσίασαν μεγαλύτερη συναισθηματική εξάντληση και αίσθημα αποπροσωποποίησης για τους μαθητές τους και μειωμένο αίσθημα προσωπικής επίτευξης σε σχέση με τους συναδέλφους τους οι οποίοι ήταν κάτοχοι πτυχίου των Παιδαγωγικών Τμημάτων Δημοτικής Εκπαίδευσης.

Η έρευνα του Κόκκινου (2005), σε δείγμα 447 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας στην Κύπρο παρουσίασε χαμηλά επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης, ιδιαίτερα στις πτυχές της συναισθηματικής εξάντλησης και της αποπροσωποποίησης. Εν αντιθέσει, στην ίδια έρευνα εντοπίστηκαν υψηλά επίπεδα προσωπικής επίτευξης.

Οι Πατσάλης & Παπουτσάκη (2010), σε έρευνά τους σε δείγμα 160 εκπαιδευτικών (115 γυναίκες και 45 άντρες) εκ των οποίων 94 γενικής αγωγής, 37 ειδικής αγωγής και όλοι οι νοσοκομειακοί εκπαιδευτικοί (29) που εργάζονται στα δύο νοσοκομειακά σχολεία στην Αττική διαπίστωσαν τα εξής: Οι δάσκαλοι γενικής αγωγής βιώνουν υψηλού βαθμού συναισθηματική εξάντληση και αποπροσωποποίηση και μετρίου βαθμού προσωπική επίτευξη. Αντίθετα, οι δάσκαλοι ειδικής αγωγής και οι νοσοκομειακοί εκπαιδευτικοί βιώνουν χαμηλού βαθμού συναισθηματική εξάντληση και αποπροσωποποίηση και υψηλού βαθμού προσωπική επίτευξη.

Οι Κάμτσιος & Λώλης (2016), σε δείγμα 1447 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης όλων των ειδικοτήτων σε 53 νομούς της Ελλάδος ερεύνησαν εάν βιώνουν οι έλληνες εκπαιδευτικοί την επαγγελματική εξουθένωση και το ρόλο των δημογραφικών χαρακτηριστικών και των καθημερινών στρεσογόνων ερεθισμάτων. Αξίζει να σημειωθεί ότι η έρευνα διεξήχθη σε μία περίοδο με χαρακτηριστικό την έντονη ανασφάλεια και ανησυχία λόγω της επικείμενης αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Βασικό εύρημα της μελέτης αποτελεί η διαπίστωση ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί υπό τις συγκεκριμένες συνθήκες και τη συγκεκριμένη χρονική περίοδο βιώνουν υψηλά επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης με υψηλή βαθμολογία στη συναισθηματική εξάντληση, ενώ ένα μεγάλο ποσοστό των συμμετεχόντων (69%) σημείωνε μέτρια και υψηλή βαθμολογία στην αποπροσωποποίηση. Σε συνάρτηση με την προσωπική επίτευξη διαπιστώθηκε ότι η

πλειοψηφία του δείγματος δήλωσε χαμηλές (36,7%) και μέτριες (36%) τιμές στην κλίμακα των προσωπικών επιτευγμάτων.

Τέλος, θα πρέπει να αναφερθεί η έρευνα των Tsigilis, Zachoroulou & Grammatikopoulos (2006), για την επαγγελματική εξουθένωση και ικανοποίηση των Ελλήνων Εκπαιδευτικών Προσχολικής Αγωγής σε δημόσιο και ιδιωτικό τομέα σύμφωνα με την οποία οι εκπαιδευτικοί αυτής της βαθμίδας βιώνουν συναισθηματική εξάντληση άνω του μετρίου. Είναι ιδιαίτερα ικανοποιημένοι από τη φύση της δουλειάς τους και λιγότερο ικανοποιημένοι από το μισθό τους με πιο ικανοποιημένους τους νηπιαγωγούς που εργάζονται στο Δημόσιο.

Ολοκληρώνοντας τη μελέτη του θεωρητικού πλαισίου για το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης, ειδικότερα σε ό,τι αφορά τους παράγοντες που σχετίζονται με την εμφάνισή του στους εκπαιδευτικούς και πως αυτό τους επηρεάζει στην επαγγελματική τους απόδοση, στην παραγωγή ποιοτικού έργου, λαμβάνοντας υπόψιν την πιθανή σχέση του με την επαγγελματική ικανοποίηση, ακολουθεί η μελέτη του θεωρητικού πλαισίου που διέπει την επαγγελματική ικανοποίηση.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

3. ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ

3.1 Εννοιολογικός Ορισμός της Επαγγελματικής Ικανοποίησης

Η επαγγελματική ικανοποίηση συνιστά ένα θέμα ευρέος ενδιαφέροντος τόσο για τους εργαζόμενους σε διάφορους οργανισμούς, όσο και για τους μελετητές. Σχετίζεται με το πώς οι άνθρωποι αισθάνονται για την εργασία τους και τις διάφορες πτυχές της. Εκλαμβάνεται εν γένει ως μία συμπεριφορική μεταβλητή, ενώ στο παρελθόν προσεγγιζόταν από τους ερευνητές από την προοπτική της εκπλήρωσης των αναγκών. Εν πολλοίς, αφορούσε στο εάν η εργασία ικανοποιούσε τις φυσικές και ψυχολογικές ανάγκες του εργαζόμενου (Spector, 1997). Ωστόσο, αυτή η προσέγγιση ατόνησε στην εποχή μας καθώς οι περισσότεροι ερευνητές τείνουν να επικεντρώνουν στις γνωστικές διαδικασίες.

Υφίστανται διάφοροι ορισμοί για την επαγγελματική ικανοποίηση και ανάλογα με το θέμα της έρευνας, εκλαμβάνεται ως το σύνολο αυτών που το άτομο προσδοκά να λάβει από την εργασία του και το σύνολο αυτών που πραγματικά λαμβάνει (Evans, 1998, στο Κουστέλιος, 2014:14). Λογίζεται ως μία εσωτερική αντίδραση ως προς την έννοια των εργασιακών συνθηκών. Υποστηρίζεται ότι συνδέεται με τα υψηλά ποσοστά παρακίνησης και παραγωγικότητας (Noe et al, 2003, Baron, 1995).

Ο Locke (1984), την ορίζει «ως μια ευχάριστη και θετική συναισθηματική κατάσταση που πηγάζει από την αποτίμηση κάποιου για την εργασία του ή από κάποιες εμπειρίες σε σχέση με αυτήν» (αναφορά από Ταρασιάδου & Πλατσίδου (2009). Για τον Κάντα (1998), αποτελεί συνολική αποτίμηση και ενιαία στάση του ατόμου απέναντι στην συγκεκριμένη εργασία. Αποτελείται όμως από διαφορετικά επιμέρους στοιχεία.

Η επαγγελματική ικανοποίηση θα μπορούσε να μας απασχολεί για πολλούς λόγους, ανάλογα με την οπτική που επικεντρώνει είτε στον εργαζόμενο είτε στον οργανισμό. Ο Spector (1997) αναφέρεται στην ανθρώπινη πτυχή που θεωρεί ότι οι άνθρωποι θα πρέπει να τυχαίνουν δίκαιης συμπεριφοράς και σεβασμού. Μπορεί επίσης να εκληφθεί ως δείκτης συναισθηματικής ευζωίας ή ψυχολογικής υγείας.

Υπάρχει επίσης και η χρηστική πτυχή της επαγγελματικής ικανοποίησης που θεωρεί ότι αυτή μπορεί να οδηγήσει σε συμπεριφορές από την πλευρά των εργαζομένων που επηρεάζουν τη λειτουργία του οργανισμού. Επιπροσθέτως, υφίστανται σημαντικές επιπλοκές στα συναισθήματα του εργαζόμενου που δύναται να οδηγήσουν σε θετικές και αρνητικές συμπεριφορές.

Η Ευρωπαϊκή Ένωση θέτει ως πρωταρχικό στόχο για τα κράτη μέλη της την εξασφάλιση ασφαλών συνθηκών υγείας στον εργασιακό χώρο, τη βελτίωση της υγείας και την οργάνωση της εργασίας με τον καλύτερο δυνατό τρόπο, ώστε να επιτευχθεί εξισορρόπηση ανάμεσα στην ιδιωτική και την επαγγελματική ζωή των ατόμων (Ζουρνατζή και συν., 2006, αναφορά από Πετρίδου, 2014:26).

3.2 Θεωρίες Επαγγελματικής Ικανοποίησης

Οι θεωρίες της παρακίνησης διακρίνονται σε συνήθως σε δύο κατηγορίες: τις θεωρίες περιεχομένου ή αναγκών, οι οποίες εξετάζουν τις ανάγκες και τα κίνητρα των ανθρώπων να εργαστούν και σε αυτές εντάσσονται οι θεωρίες που διατυπώθηκαν από τους Mashlow, Aldefer, Herzberg, Mclelland, McGregor κ.α. Και οι θεωρίες διαδικασίας που προσπαθούν να προσδιορίσουν τη διαδικασία της παρακίνησης και στην κατηγορία αυτή ανήκουν οι θεωρίες των Vroom, Porter, Lawler και η θεωρία της ισότητας του Adams.

3.2.1 Η Θεωρία του Lawler

Μία από τις πιο σημαντικές θεωρίες που εξηγούν την επαγγελματική ικανοποίηση είναι αυτή που διατύπωσε ο Lawler με τέσσερις βασικές συνθήκες.

Η συνθήκη της Πληρότητας, σύμφωνα με την οποία ο βασικός κανόνας για την ευτυχία των εργαζομένων είναι η ικανοποίηση των αναγκών και των επιθυμιών τους. Οι εργαζόμενοι είναι ικανοποιημένοι όταν οι απαιτήσεις τους καλύπτονται πλήρως. Δηλαδή, όσο πιο πολλά κερδίζει ένας εργαζόμενος, τόσο πιο ικανοποιημένος είναι και το αντίστροφο. Μία εργασία σε ανώτερη βαθμίδα ή πιο ενδιαφέρουσα δύναται να τον ικανοποιήσουν εξίσου.

Η συνθήκη της Απόκλισης, αφορά σε ό,τι προσδοκούν οι εργαζόμενοι και σε αυτό που λαμβάνουν. Οι προσδοκίες, εκτιμήσεις και ελπίδες των εργαζομένων για την

εργασία τους είναι πιο σημαντικές από αυτά που έχουν στην πραγματικότητα. Η διαφοροποίηση ανάμεσα στις προσδοκίες και τις υποθέσεις συνιστούν τη βάση αυτής της συνθήκης στη βάση τριών ερωτημάτων:

1. Τι επιθυμούν οι εργαζόμενοι;
2. Ποιες είναι οι προσδοκίες τους;
3. Τι λαμβάνουν στην πραγματικότητα;

Η συνθήκη της Δικαιοσύνης, σύμφωνα με την οποία οι εργαζόμενοι αναλογίζονται τα προσόντα τους, τη συνεισφορά τους στην εργασία και την συνεισφορά της εργασίας σε αυτούς. Αυτό σημαίνει τη διαμόρφωση μιας στάσης από πλευράς του εργαζόμενου προς την εργασία του. Εάν υπεραμείβεται, αισθάνεται ενοχή, και εάν υποαμείβεται, τότε εγείρεται το συναίσθημα της δικαιοσύνης.

Η συνθήκη των δύο Παραγόντων, η οποία εξετάζει τα στοιχεία της πληρότητας. Αρνητικά στοιχεία συνιστούν οι χαμηλοί μισθοί, η εξασφάλιση ως προς τη θέση εργασίας, ενώ στοιχεία πληρότητας σύμφωνα με το Herzberg (1976), αποτελούν η αυτοπραγμάτωση του εργαζόμενου και η επίτευξη των στόχων του (Celik, 2011).

3.2.2 Η Θεωρία των δύο Παραγόντων του Herzberg

Σύμφωνα με αυτήν, υφίστανται δύο διακριτές ομάδες παραγόντων για την επαγγελματική ικανοποίηση και τη συνολική απόδοση του ατόμου στην εργασία. Η πρώτη περιλαμβάνει τα κίνητρα και η δεύτερη τους παράγοντες υγιεινής.

Τα κίνητρα είναι εσωτερικοί παράγοντες, που όταν ικανοποιούνται οδηγούν σε επαγγελματική ικανοποίηση, ενώ οι παράγοντες υγιεινής είναι εξωτερικοί και όταν δεν ικανοποιούνται οδηγούν σε δυσαρέσκεια. Τα κίνητρα τελούν υπό τον έλεγχο του εργαζόμενου, ενώ οι παράγοντες υγιεινής ελέγχονται από κάποιο τρίτο και δη τον προϊστάμενο και ο εργαζόμενος δε δύναται να τα επηρεάσει.

Στα κίνητρα – παράγοντες υποκίνησης – περιλαμβάνονται τα ακόλουθα:

- η επίτευξη
- η αναγνώριση
- η εργασία καθεαυτή

- η υπευθυνότητα
- η προαγωγή
- η δυνατότητα ανέλιξης

Στους παράγοντες υγιεινής περιλαμβάνονται:

- η πολιτικής της εταιρείας
- η εποπτεία
- οι διαπροσωπικές σχέσεις
- οι εργασιακές συνθήκες
- ο μισθός
- το αίσθημα ασφάλειας
- η θέση εργασίας

Με την θεωρία των δύο Παραγόντων ο Herzberg εξέλιξε την κύρια θεωρία της αυτοπραγμάτωσης του Maslow και την ενίσχυσε. Η κριτική στη θεωρία του Herzberg – αν και χρησιμοποιείται ευρύτατα – σχετίζεται με μεθοδολογικά και εννοιολογικά προβλήματα με κύριο επιχείρημα ότι δεν λαμβάνει υπόψιν τα ατομικά χαρακτηριστικά στις στάσεις και τις αξίες των εργαζομένων (Κάντας, 1998).

3.2.3 Η Θεωρία της ιεράρχησης των ανθρώπινων αναγκών του A. Maslow

Ο εμπνευστής «της θεωρίας των κινήτρων» A. Maslow (1970), στη διατύπωση της θεωρίας του βασίστηκε στην ψυχοσωματική και κοινωνική υπόσταση του ανθρώπου και συσχέτισε την ικανοποίηση από την εργασία με την ικανοποίηση των πέντε βασικών αναγκών του ανθρώπου, τις οποίες σχηματοποίησε ιεραρχικά στη γνωστή πυραμίδα του Maslow.

Κατά την άποψή του, ο άνθρωπος λειτουργεί στη ζωή του κατά τρόπο τέτοιο που να ικανοποιεί όσο το δυνατόν περισσότερες από τις ανάγκες του. Εφόσον ικανοποιηθεί μία ανάγκη, προκύπτει η επιθυμία για την ικανοποίηση άλλων αναγκών σε ανώτερο επίπεδο. Στο κατώτερο επίπεδο βρίσκονται οι φυσικές ανάγκες του ανθρώπου (π.χ. πείνα) και στο ανώτερο η αυτοπραγμάτωση. Ο ορισμός της αυτοπραγμάτωσης από το Maslow είναι μία κατάσταση ολοκλήρωσης την οποία μόνο λίγοι άνθρωποι κατακτούν (Κάντας, 1998).

3.2.4 Η θεωρία του Aldefer

Η θεωρία του Aldefer τροποποιεί τη θεωρία του Mashlow, περιορίζοντας τις πέντε κατηγορίες αναγκών σε τρεις: α) ανάγκες ύπαρξης, στις οποίες υπάγονται οι φυσιολογικές ανάγκες και οι ανάγκες ασφάλειας, β) ανάγκες σχέσης με το κοινωνικό περιβάλλον, στις οποίες υπάγονται οι αντίστοιχες ανάγκες όπως τις περιέγραψε ο Mashlow και γ) ανάγκες ανάπτυξης, όπου υπάγονται οι δύο ανώτερες κατηγορίες αναγκών του Mashlow για σεβασμό και αυτοπραγμάτωση. Η θεωρία ονομάστηκε ERG από τα αρχικά των λέξεων που περιγράφουν τις τρεις κατηγορίες αναγκών (Existence, Relatedness, Growth) (Κάντας, 1998).

Η θεωρία του Aldefer ήταν μια προσπάθεια για εμπειρική επιβεβαίωση με τη στατιστική μέθοδο της παραγοντικής ανάλυσης της θεωρίας του Mashlow. Δε στηρίχθηκε αποκλειστικά σε θεωρητικό επίπεδο. Και αυτή ωστόσο δεν είχε καλύτερη τύχη διότι – όπως εξηγεί ο Κάντας – η γενικότερη σύλληψη των κινήτρων της εργασίας μέσω εννοιών όπως είναι οι ανάγκες είναι εξαρχής λανθασμένη.

3.2.5 Η θεωρία των Προσδοκιών του Vroom

Η θεωρία αυτή ανήκει στις γνωστικές θεωρίες και στηρίζεται στις απόψεις του Lewin (1935, 1938), ο οποίος θεωρούσε ότι η ανθρώπινη συμπεριφορά (B) είναι συνάρτηση (f) της αλληλεπίδρασης του ατόμου (P) και του άμεσου περιβάλλοντός του (E), όπως το αντιλαμβάνεται το άτομο τη στιγμή της εκδήλωσής της.

Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία, η παρακίνηση ισούται με την ένταση ή την αξία της προτίμησης (φανερώνει την επιθυμία του ατόμου για ένα στόχο και η αξία κάθε πράγματος συνδέεται με τις ανάγκες και τις εμπειρίες του ανθρώπου), πολλαπλασιαζόμενη με την προσδοκία της απόδοσης (συνδέεται με την πεποίθηση του ατόμου ότι μια ενέργεια θα τον οδηγήσει σε ένα αποτέλεσμα) πολλαπλασιαζόμενη με την προσδοκία των ανταμοιβών (αντιπροσωπεύει την πεποίθηση του ατόμου ότι θα ανταμειφθεί όταν ολοκληρώσει το έργο του).

3.2.6 Η θεωρία της Ισότητας του Adams

Με βάση αυτή τη θεωρία (1963), η επαγγελματική ικανοποίηση προσδιορίζεται από το ισοζύγιο εισροών – εκροών, όπου εισροές είναι οι ώρες εργασίας, τα

καθήκοντα, η αφοσίωση του εργαζομένου και ως εκροές λογίζονται ο μισθός, τα μπόνους, η αναγνώριση του εργαζομένου κτλ. Η ισότητα ισοδυναμεί με ικανοποίηση και η ανισότητα με δυσαρέσκεια (Δημητρόπουλος, 1998).

3.2.7 Η θεωρία του McGregor

Η διπολική θεωρία X και Y που διατύπωσε ο κοινωνικός ψυχολόγος D. McGregor το 1960, τοποθετεί στον άξονα X τους ανθρώπους που αποστρέφονται την εργασία και η παραγωγικότητά τους μπορεί να αυξηθεί μόνο με τιμωρητές μεθόδους. Τα άτομα αυτά αισθάνονται ασφαλή και ικανοποιημένα όταν αποφεύγουν να αναλάβουν πρωτοβουλίες. Στον άξονα Y τοποθετούνται τα άτομα που χαρακτηρίζονται από δημιουργικότητα και αυτονομία. Εφόσον το εργασιακό τους περιβάλλον τους παρέχει συνθήκες εμπιστοσύνης, θα αρχίσουν να εργάζονται με αυτορρύθμιση και αυτοέλεγχο στην υπηρεσία με αντικειμενικούς σκοπούς στους οποίους είναι δεσμευμένοι.

3.3 Επαγγελματική Ικανοποίηση των Εκπαιδευτικών

Το εκπαιδευτικό σύστημα είθισται να θεωρείται ως θεμελιώδης αρχή στις χώρες του αναπτυσσόμενου κόσμου. Στην πυρήνα αυτού βρίσκεται ο εκπαιδευτικός που εκλαμβάνεται ως ένας από τους πιο σημαντικούς παράγοντες για τη διαμόρφωση του μέλλοντος μιας χώρας. Συνεπώς, η βελτίωση της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών μπορεί να ενισχύσει τους παράγοντες που προάγουν τη δουλειά τους. (Golia, Bellas, Koustelios, 2014). Ένα εκπαιδευτικό σύστημα με υψηλές απαιτήσεις καθιστά το επάγγελμα του εκπαιδευτικού ιδιαίτερος προκλητικό, καθώς αναμένονται υψηλές επιδόσεις από αυτούς.

Στον εκπαιδευτικό χώρο η επαγγελματική ικανοποίηση αναφέρεται «στη συναισθηματική σχέση του εκπαιδευτικού με το διδακτικό του ρόλο και αναδύεται μέσα από τη διάκριση της σχέσης ανάμεσα στο τι θέλει κανείς και στο τι αντιλαμβάνεται ότι του προσφέρει» (Ταρασιάδου & Πλατσίδου, 2009). Οι ικανοποιημένοι εκπαιδευτικοί συνήθως διαθέτουν υψηλού βαθμού επαγγελματικές ικανότητες και την αίσθηση ότι μπορούν να διαχειρισθούν, οργανώσουν και εκτελέσουν συγκεκριμένα καθήκοντα και να αναπτύξουν αντίστοιχη συμπεριφορά, ακόμη και στην περίπτωση αποτυχίας (Golia, Bellas, Koustelios, 2014).

Η διδασκαλία τίθεται ως πρόκληση. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αναλάβουν πολλούς ρόλους στο σχολικό περιβάλλον και να ανταποκριθούν στις προσδοκίες των γονέων, των μαθητών και της ευρύτερης κοινότητας εν γένει. Αυτό καθιστά την επαγγελματική ικανοποίησή τους ως μείζονα παράγοντα, η οποία με τη σειρά της επηρεάζεται από εσωτερικούς και εξωτερικούς παράγοντες.

Οι εσωτερικοί παράγοντες περιλαμβάνουν μεταξύ άλλων το ενδιαφέρον κατά την εκτέλεση του εκπαιδευτικού τους έργου σύμφωνα με τις προτιμήσεις τους και οι εξωτερικοί αφορούν στις συνθήκες εργασίας και στις οικονομικές απολαβές (Parvin & Kabir, 2011 στο Πετρίδου, 2014:26). Επίσης επηρεάζονται από γενικούς και ατομικούς παράγοντες όπως η σχολική κουλτούρα (Turkoglu, Cansoy, Parlar, 2017). Οφείλουμε να εστιάσουμε σε αυτούς τους παράγοντες που βελτιώνουν την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, προκειμένου να αυξήσουμε την αποτελεσματικότητά τους.

3.4 Παράγοντες Επαγγελματικής Ικανοποίησης Εκπαιδευτικών

Ένα σύνολο παραγόντων επηρεάζει την επαγγελματική ικανοποίηση. Οι Dugguh & Dennis (2014), αναφέρονται στους περιβαλλοντικούς, τους ατομικούς και τους ψυχολογικούς. Στους περιβαλλοντικούς περιλαμβάνονται: η επικοινωνία, η αναγνώριση του εργαζόμενου, ενώ οι ατομικοί περιλαμβάνουν τα συναισθήματα και την προσωπικότητα, καθώς και γενετικούς παράγοντες. Τέλος, οι ψυχολογικοί περιλαμβάνουν την οικογένεια, την κοινωνία και τις συνθήκες διαβίωσης του ατόμου.

Σε μία προσπάθεια έρευνας των παραγόντων που επηρεάζουν την επαγγελματική ικανοποίηση και την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών, αυτοί εμπίπτουν σε τρεις κατηγορίες (Kyriakou, 1987): α) περιβαλλοντικά στοιχεία και περιεχομένου, όπως εργασιακός φόρτος και χρονική πίεση, έλλειψη υποστήριξης από τη διοίκηση, χαμηλές αμοιβές και μικρές προοπτικές προαγωγής, έλλειψη επαγγελματικής ανάπτυξης β) δημογραφικοί παράγοντες, όπως φύλο, ηλικία και οικογενειακή κατάσταση και τέλος, γ) τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του εκπαιδευτικού.

Για τους εκπαιδευτικούς έχουν γίνει πολλές έρευνες σχετικά με τους παράγοντες που τους επηρεάζουν. Ο Δημητρόπουλος (1998) σε μία πρώτη διάκριση τους

ξεχωρίζει σε πρόδρομους, οι οποίοι προϋπήρξαν και λειτούργησαν ως στοιχεία διαμόρφωσης της «προδιάθεσης» απέναντι στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού και οι οποίοι σύμφωνα με την έρευνά του, διαφοροποιούνται από ομάδα σε ομάδα εκπαιδευτικών. Οι σύνδρομοι παράγοντες που είναι όλοι εκείνοι που ανεξάρτητα κατηγορίας, μορφής και προέλευσης, υφίστανται και λειτουργούν ταυτόχρονα με την εξάσκηση του επαγγέλματος από τα υποκείμενα.

Μία δεύτερη διάκριση μπορεί να γίνει με κριτήριο το χώρο επίδρασης (Δημητρόπουλος, ως άνω). Έτσι προκύπτουν οι εξής κατηγορίες:

- (1) Ατομικοί – προσωπικοί, οι οποίοι σχετίζονται με την προσωπικότητα και τα ατομικά χαρακτηριστικά του ατόμου
- (2) Κοινωνικοί, οι οποίοι σχετίζονται με το οικογενειακό και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον του ατόμου
- (3) Εκπαιδευτικοί, οι οποίοι σχετίζονται με το εκπαιδευτικό σύστημα και τις ευκαιρίες που προσφέρει για σπουδές
- (4) Επαγγελματικοί, οι οποίοι συνθέτουν την επαγγελματική πραγματικότητα, δηλαδή τις συνθήκες υπό τις οποίες ασκείται το επάγγελμα.

Οι Sharma & Jyoti (2009), διακρίνουν τους παράγοντες που επηρεάζουν την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών σε ενδογενείς, εξωγενείς και δημογραφικούς.

3.4.1 Οργανωτικοί Παράγοντες

Ο Warr (2005, 2007), προτείνει ένα γενικό πλαίσιο ταξινόμησης των καίριων παραγόντων που προάγουν την επαγγελματική ικανοποίηση, η οποία διακρίνεται σε εσωγενή και εξωγενή. Σύμφωνα με την Evans (1998), οι παράγοντες που συμβάλλουν στην επαγγελματική ικανοποίηση αποκαλούνται «πηγές ικανοποίησης» και σχετίζονται είτε με το περιεχόμενο εργασίας είτε με το πλαίσιο στο οποίο αυτή επιτελείται (Κάντας, 1998).

3.4.1α Ενδογενείς Παράγοντες

Οι ενδογενείς παράγοντες μπορούν να προκύψουν από τις δραστηριότητες μέσα στην τάξη. Η καθημερινή τριβή με τους μαθητές αποκαλύπτει στους εκπαιδευτικούς

εάν έχουν αποκομίσει κάτι από τη διδασκαλία. Αυτού του είδους η αντίληψη για τον έλεγχο από πλευράς του εκπαιδευτικού στο σχολικό περιβάλλον νοείται ως ενδογενής παράγοντας που επηρεάζει την επαγγελματική ικανοποίηση (Sharma & Jyoti, 2009). Μάλιστα, οι υπέρμαχοι της επαγγελματικής αυτονομίας υποστηρίζουν ότι αυτή (η αυτονομία) θα κάνει το εκπαιδευτικό επάγγελμα ελκυστικότερο.

Οι ενδογενείς παράγοντες θεωρούνται ως μία καλή παρακίνηση για τους εκπαιδευτικούς, καθώς απολαμβάνουν τη διδασκαλία και το συγχρωτισμό με νέους ανθρώπους, ενώ λίγοι εμπλέκονται στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού για το μισθό.

3.4.1β Εξωγενείς Παράγοντες

Ως εξωγενείς παράγοντες που επηρεάζουν την επαγγελματική ικανοποίηση, νοούνται ο μισθός, η παρεχόμενη υποστήριξη από τη διοίκηση, η ασφάλεια που δύναται να παρέχει το επάγγελμα και τα παρεχόμενα μέσα (Κουστέλιος & Κουστέλιου 2001). Αυτά τα χαρακτηριστικά υποδεικνύονται από φορείς όπως ερευνητές και εκπαιδευτικοί, οι οποίοι υποστηρίζουν ότι «φτωχές συνθήκες εργασίας» έχουν «στιγματίσει» το επάγγελμα του εκπαιδευτικού και ότι εφόσον ο εκπαιδευτικός βιώσει την απουσία των προαναφερόμενων παραγόντων, επηρεάζεται η απόδοσή του στην τάξη.

Εάν οι ενδογενείς παράγοντες παρακινούν τους εκπαιδευτικούς να εμπλακούν στο επάγγελμα, οι εξωγενείς παράγοντες επηρεάζουν την επιθυμία τους να παραμείνουν σε αυτό.

3.4.2 Δημογραφικοί Παράγοντες

Όπως και στους άλλους επαγγελματικούς κλάδους, παράγοντες όπως η ηλικία, το φύλο, η οικογενειακή κατάσταση, το ωράριο σχετίζονται με την επαγγελματική ικανοποίηση.

Έχει επανειλημμένα επιβεβαιωθεί από τις έρευνες ότι η επαγγελματική ικανοποίηση διαφοροποιείται με την ηλικία στους άντρες και τις γυναίκες. Οι Schulz & Schulz (1994), στην έρευνά τους κατέληξαν ότι οι άνδρες και οι γυναίκες δεν αντλούν ικανοποίηση από τους ίδιους παράγοντες την επαγγελματική ικανοποίηση.

Για τους άνδρες είναι σημαντική η σταθερή εργασία, ενώ για τις γυναίκες οι διαπροσωπικές σχέσεις (Γραμματικού, 2010).

3.5 Επαγγελματική Ικανοποίηση – Επαγγελματική Εξουθένωση

Η επαγγελματική ικανοποίηση συνδέεται με μεταβλητές όπως η παρακίνηση, η απόδοση, η δέσμευση στον οργανισμό και κατ' επέκταση η ψυχική υγεία του ατόμου που τη βιώνει. Στον αντίποδα, το σύνδρομο της εξουθένωσης συνδέεται αρνητικά με την ικανοποίηση (Platsidou, 2010).

Για τους Maslach & Shaufeli (1993), η σχέση της επαγγελματικής εξουθένωσης και της επαγγελματικής ικανοποίησης δεν είναι σαφής. Αναφέρονται τρεις προσεγγίσεις της σχέσης αυτής. Η πρώτη εκλαμβάνει την εξουθένωση ως αιτία για την μειωμένη ικανοποίηση. Η δεύτερη την αντιλαμβάνεται αντίθετα, ότι δηλαδή η μειωμένη ικανοποίηση οδηγεί σε εξουθένωση. Και τέλος η τρίτη θεωρεί ότι μία άλλη μεταβλητή όπως αυτή των άσχημων εργασιακών συνθηκών οδηγεί σε επαγγελματική εξουθένωση και επηρεάζει την ικανοποίηση (αναφορά από Δανιηλίδου, 2013:55).

Στην περίπτωση των εκπαιδευτικών, η εξουθένωση συνήθως ξεκινά με ένα αίσθημα «υπερφόρτωσης» από τη στενή σχέση με τους μαθητές και τους γονείς αλλά και τους συναδέλφους, μπορεί να οδηγήσει σε αρνητικές στάσεις και κυνισμό προς τους μαθητές (αποπροσωποποίηση) και να καταλήξει σε μειωμένη απόδοση. Αυξημένα επίπεδα εξουθένωσης δύναται να καταλήξουν σε δυσαρέσκεια ως προς την εργασία (Chaplain, 1995, Maerns & Cain, 2003 αναφορά από Platsidou 2010).

Η επαγγελματική ικανοποίηση συνδέεται με ευχάριστα συναισθήματα που μπορεί να σχετίζονται με την εκτίμηση της εργασίας του ατόμου. Στο επάγγελμα των εκπαιδευτικών, η εξουθένωση συνδέεται αρνητικά με την ικανοποίηση ως προς τις διάφορες πτυχές της εργασίας. Για τους Κουστέλιο & Κουστέλιου (2001), η επαγγελματική εξουθένωση μπορεί να θεωρηθεί ως αποτέλεσμα της έλλειψης επαγγελματικής ικανοποίησης και το αντίθετο.

3.6 Έρευνες για την Επαγγελματική Ικανοποίηση των Εκπαιδευτικών

Ο Δημητρόπουλος (1998), στην έρευνα που διεξήγαγε και συμμετείχαν οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούσαν την περίοδο 1990 – 92 – συμπεριλαμβανομένων και νηπιαγωγών - σε μία πολύ γενική εκτίμηση και λαμβάνοντας υπόψιν τα αποτελέσματα των ερευνητικών δεδομένων από διάφορες έρευνες ως προς την ικανοποίηση των δικών μας εκπαιδευτικών, διαπιστώνει ότι:

1. Οι εκπαιδευτικοί μας εμφανίζουν υψηλό ποσοστό γενικής ικανοποίησης από το επάγγελμά τους.
2. Από έρευνες με υποκείμενα διάφορες κατηγορίες εργαζομένων, οι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται ως οι πιο ικανοποιημένοι ή από τις πιο ικανοποιημένες κατηγορίες εργαζομένων.
3. Μπορεί οι εκπαιδευτικοί να εμφανίζονται πολύ ικανοποιημένοι, αλλά δοκιμάζουν μεγάλη δυσαρέσκεια σε αρκετούς παράγοντες που χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα.

Ο Κουστέλιος (2001), σε έρευνα που διεξήγαγε σε 357 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο νομό Θεσσαλονίκης, εξέτασε την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και κατά πόσο αυτή επηρεάζεται από τα προσωπικά τους χαρακτηριστικά. Από τα αποτελέσματα της έρευνας προέκυψε ότι το συνολικό επίπεδο της ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από τη δουλειά τους ήταν υψηλό. Ως προς το φύλο, οι γυναίκες εμφανίζονται να είναι πιο ικανοποιημένες από τους άνδρες. Δεν προέκυψε ωστόσο σημαντική συσχέτιση ως προς την οικογενειακή κατάσταση σε σχέση με την επαγγελματική ικανοποίηση.

Οι Zembylas & Papanastasiou (2004), διεξήγαγαν έρευνα σε δείγμα 461 εκπαιδευτικών σε σχολεία της Κύπρου και στα συμπεράσματά τους αναδεικνύεται ότι όσο πιο ευχαριστημένοι είναι οι εκπαιδευτικοί από τις συνθήκες εργασίας τους και τις εργασιακές τους σχέσεις, τόσο μεγαλύτερη ικανοποίηση νιώθουν από την εργασία τους. Διαπιστώνεται ότι οι εξωγενείς παράγοντες (π.χ. μισθός, συνθήκες εργασίας, εργασιακές σχέσεις, κτλ), επηρεάζουν την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Αντίστοιχα οι ενδογενείς παράγοντες φέρονται να έχουν μικρή επίδραση.

Η Saiti (2007), σε μία πανελλήνια έρευνα που διεξήγαγε διανέμοντας ερωτηματολόγια σε 1200 Εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, επιχειρώντας να προσδιορίσει τους παράγοντες επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών, ανάδειξε επτά (7) σημαντικούς παράγοντες. (1) Ο πρώτος παράγοντας σχετίζεται με το σχολικό κλίμα και το διευθυντή. (2) Ο δεύτερος αφορούσε σε εκτιμήσεις των δασκάλων ως προς τις δυνατότητες προώθησης και τα οφέλη από την εργασία τους. (3) Ο τρίτος παράγοντας σχετίζεται με την αναγνώριση των προσπαθειών των δασκάλων και τη διοικητική οργάνωση της εκπαίδευσης. (4) Ο τέταρτος παράγοντας σχετίζεται με την αμοιβή των εκπαιδευτικών. (5) Ο πέμπτος αφορά στη γενική οργάνωση του σχολείου. (6) Ο έκτος παράγοντας σχετίζεται με τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών. (7) Τέλος, ο έβδομος σχετίζεται με τη συνεργασία μεταξύ των δασκάλων.

Οι Παπαναγιώτου και Θεοφιλίδης (2008), σε έρευνα που διεξήγαγαν στην Κύπρο σε δασκάλους σε τέσσερα γειτονικά σχολεία διερευνώντας την ικανοποίηση σε σχέση με τις συνθήκες εργασίας, την αναγνώριση του έργου τους από μαθητές και γονείς και την αναγνώριση του έργου τους από προϊσταμένους και συναδέλφους και σε σχέση με το επίπεδο αξιοκρατίας προέκυψαν τα ακόλουθα: δεν προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς το φύλο. Οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν γενικά ικανοποιημένοι από το επάγγελμά τους και η ικανοποίησή τους δε διαφοροποιείται σε σχέση με τα χρόνια υπηρεσίας. Η έρευνα κατέδειξε ότι η πιο σημαντική πηγή ικανοποίησης είναι η αναγνώριση του έργου των εκπαιδευτικών από τους γονείς και τους μαθητές. Μικρότερη ικανοποίηση φαίνεται να λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί από τα επίπεδα αξιοκρατίας.

Η Ταρασιάδου (2008), σε έρευνα που πραγματοποίησε σε 167 νηπιαγωγούς εξετάζοντας τα κίνητρα επαγγελματικής εξέλιξης και την επίδρασή τους στην επαγγελματική τους ικανοποίηση, διαπίστωσε ότι οι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής κινητοποιούνται από την αγάπη και το ενδιαφέρον τους για το επάγγελμά τους και θεωρούν τη δουλειά τους σημαντική. Εκτιμούν τη δυνατότητα που τους δίνεται μέσα από τη δουλειά τους να επιτυγχάνουν αξιόλογους στόχους και να εξελίσσουν τις επαγγελματικές τους ικανότητες. Ως πιο σημαντικό κίνητρο εκτιμούν την προσωπική ανάπτυξη, εκφράζοντας έτσι την ανάγκη για συνεχιζόμενη παροχή ευκαιριών μάθησης και ωρίμανσης ως μέρος της επαγγελματικής τους εξέλιξης.

Τέλος, η Ταραλάικου (2015), πραγματοποίησε έρευνα για τις συνθήκες εργασίας και την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής. Τα ευρήματα της έρευνας αναφέρουν ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από το επάγγελμά τους, αντίληψη για χαμηλό κοινωνικό κύρος του επαγγέλματος και μη ικανοποιητικές απολαβές. Οι εκπαιδευτικοί δε θα εγκατέλειπαν το επάγγελμά τους, αλλά θα επιθυμούσαν να αλλάξουν οι συνθήκες εργασίας. Στους παράγοντες που ενισχύουν την άσκηση του επαγγέλματος περιλαμβάνονται οι διακοπές και οι αργίες, το ωράριο, η συνεργασία με τους συναδέλφους και τους μαθητές, η παραμονή στην σχολική μονάδα και η συνεχιζόμενη επαγγελματική εξέλιξη. Αντίθετα οι παράγοντες που παρεμποδίζουν περιλαμβάνουν το εναλλασσόμενο ωράριο (βάρδια), η εφαρμογή της αξιολόγησης, η διοικητική οργάνωση, τα διαθέσιμα ποσά για το σχολείο, η υγειονομική ασφάλεια, τα εξωδιδασκικά καθήκοντα, ο αριθμός των παιδιών στην τάξη, οι αποδοχές, τα προβλήματα κοινωνικής συμπεριφοράς και ο αριθμός των μαθητών στην τάξη.

Θα πρέπει να σημειωθεί – όπως επισημαίνεται και από τις Πλατσίδου & Ταρασιάδου (2010), ότι τα ερευνητικά δεδομένα για τις νηπιαγωγούς δεν είναι πολλά. Αφενός πρόκειται για μία μικρή επαγγελματική ομάδα και αφετέρου δεν υπάρχει αντιστοιχία ως προς την προσχολική εκπαίδευση με άλλες χώρες. Συνήθως οι έρευνες για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση συμπεριλαμβάνουν και τις νηπιαγωγούς.

Δεδομένου του μικρού αριθμού μελετών για την επαγγελματική εξουθένωση και ικανοποίηση που να εστιάζουν στους εκπαιδευτικούς προσχολικής αγωγής, αποφασίστηκε η υλοποίηση σχετικής έρευνας η οποία θα επιχειρεί να καταδείξει το ρόλο των συνθηκών εργασίας τους στην πιθανή εμφάνιση του συνδρόμου επαγγελματικής εξουθένωσης αλλά και τη επίδρασή αυτών στην επαγγελματικής τους ικανοποίησης, τα αποτελέσματα της οποίας παρουσιάζονται στο ερευνητικό μέρος.

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ - ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

4. ΣΚΟΠΟΣ & ΣΤΟΧΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Στην Ελλάδα έχουν πραγματοποιηθεί έρευνες γύρω από το θέμα της επαγγελματικής εξουθένωσης και της ικανοποίησης των εκπαιδευτικών, ωστόσο είτε αφορούν συνήθως στους εκπαιδευτικούς στο σύνολό τους, είτε εξειδικεύονται στους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, εντάσσοντας σε αυτούς και τους Νηπιαγωγούς, παραγνωρίζοντας ωστόσο τις ιδιαίτερες συνθήκες στις οποίες επιτελείται το έργο τους. Συνεπώς, τα ερευνητικά δεδομένα γύρω από το θέμα είναι λιγοστά, τόσο στην ελληνική όσο και στην ξένη βιβλιογραφία. Καταρχήν, οι νηπιαγωγοί είναι μια σχετικώς μικρή επαγγελματική ομάδα, όπως επισημαίνεται και από την Ταρασιάδου στην έρευνά της (ως άνω), που δεν ελκύει το ενδιαφέρον και ακολούθως, σε σχέση με τις άλλες χώρες δεν υπάρχει αντιστοιχία ως προς την προσχολική εκπαίδευση.

Κύριος σκοπός της παρούσης ερευνητικής πρότασης είναι η διερεύνηση των επιπέδων της επαγγελματικής εξουθένωσης & ικανοποίησης των Εκπαιδευτικών Προσχολικής Αγωγής σε σχέση με τις διαπιστωμένες συνθήκες εργασίας στο χώρο. Ως μέρος των επιμέρους στόχων, είναι να εντοπιστούν οι παράγοντες που επηρεάζουν την επαγγελματική τους ικανοποίηση, αλλά και αυτοί που οδηγούν στην εξουθένωση. Επιπλέον θα επιχειρηθεί να σκιαγραφηθεί το επαγγελματικό και το κοινωνικό προφίλ των εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας, οι συνθήκες εργασίας, όπως αυτά θα αποτυπωθούν από τις απαντήσεις τους σε σχετικές ερωτήσεις.

Βασικό ερώτημα της έρευνας αποτελεί εάν οι Παιδαγωγοί Προσχολικής Ηλικίας αντλούν ικανοποίηση από το παιδαγωγικό και το εκπαιδευτικό τους έργο και στη βάση ποιων παραγόντων προσδιορίζεται η συγκεκριμένη στάση τους. Εάν υφίστανται επαγγελματική εξουθένωση; Πώς βλέπουν τον επαγγελματικό τους ρόλο ως Εκπαιδευτικοί παιδιών Προσχολικής Ηλικίας; Πώς χαρακτηρίζουν τις εμπειρίες και τις διαπροσωπικές τους σχέσεις κατά την επαγγελματική τους σταδιοδρομία; Τα ερευνητικά ερωτήματα περιλαμβάνουν την ανάλυση των συνθηκών εργασίας σε σχέση με την Επαγγελματική Εξουθένωση και την Επαγγελματική Ικανοποίηση.

Υποθέτουμε ότι οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται στα Νηπιαγωγεία υφίστανται κάποιο βαθμό επαγγελματικής εξουθένωσης. Οι παράγοντες που εξετάστηκαν περιλαμβάνουν:

- α) τα συναισθήματα των νηπιαγωγών ως προς την ένταση της εργασίας τους και
- β) τις απόψεις τους για τις συνθήκες εργασίας τους

Ωστόσο, υποθέτουμε ότι αισθάνονται ικανοποιημένοι από το παιδαγωγικό και το εκπαιδευτικό τους έργο και οι παράγοντες που εξετάστηκαν καλύπτουν:

- α) την ικανοποίηση των νηπιαγωγών από τη διοικητική οργάνωση
- β) τις υλικοτεχνικές υποδομές των σχολικών μονάδων
- γ) το σχολικό κλίμα
- δ) τις σχέσεις με τους γονείς
- ε) την ικανοποίηση από το περιεχόμενο του επαγγέλματός τους.

Επιθυμούμε να καταδείξουμε τις πηγές άγχους και το βαθμό επαγγελματικής εξουθένωσης των Νηπιαγωγών και πώς συμβάλλουν σε αυτό οι συνθήκες εργασίας. Υποθέτουμε ότι κάποιοι παράγοντες λειτουργούν και ως παράγοντες δυσαρέσκειας και τους επιβαρύνουν λειτουργώντας προς την κατεύθυνση της εμφάνισης του συνδρόμου της επαγγελματικής εξουθένωσης και επιθυμούμε να αναδειχθούν μέσα από την έρευνα. Επίσης, αναμένουμε ότι συνολικά αισθάνονται ικανοποιημένοι από τη δουλειά τους και θέλουμε να καταδείξουμε τους παράγοντες που συνεισφέρουν ως προς αυτό.

5. ΜΕΘΟΔΟΣ

Η πλειοψηφία των ερευνών γύρω από την Επαγγελματική Εξουθένωση & Ικανοποίηση των εκπαιδευτικών πραγματοποιείται με ποσοτικές μεθόδους, ενώ, όπως προαναφέρθηκε, συμπεριλαμβάνουν τους Νηπιαγωγούς ως μέρος των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, παραγνωρίζοντας την ιδιαιτερότητα των συνθηκών εργασίας τους και του ρόλου τους.

Στη συγκεκριμένη πρόταση έρευνας επιλέγεται η ποσοτική μέθοδος για να αποτυπώσει τα ποσοστά εξουθένωσης & ικανοποίησης αλλά και η ποιοτική μέθοδος και η συλλογή δεδομένων μέσα από συνεντεύξεις, καθώς ως μέθοδος μπορεί να επιτύχει πληρέστερη περιγραφή, ανάλυση και ερμηνεία των απόψεων και των εμπειριών των εμπλεκόμενων σε αυτήν. Η ποιοτική έρευνα αποτέλεσε επιλογή για να

δώσει τη δυνατότητα στην ερευνήτρια να κατανοήσει τις απόψεις και τα συναισθήματα των ερωτώμενων γύρω από τις συνθήκες εργασίας τους και αν αυτές συμβάλλουν και με ποιο τρόπο στην εξουθένωση και στην επαγγελματική τους ικανοποίηση.

5.1 ΔΕΙΓΜΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η περιοχή που διεξήχθη η έρευνα περιλαμβάνει 50 νηπιαγωγεία όπου υλοποιείται το πρωινό υποχρεωτικό πρόγραμμα και 49 όπου υλοποιείται το ολοήμερο πρόγραμμα, ενώ λειτουργούν 6 τμήματα ένταξης. Το πρόγραμμα του νηπιαγωγείου παρακολουθούν 2082 μαθητές και υλοποιείται από 190 νηπιαγωγούς (19 αναπληρωτές). Υφίστανται 10 συστεγαζόμενα νηπιαγωγεία και 15 λειτουργούν σε ενοικιαζόμενους χώρους.

Το δείγμα συνίσταται από νηπιαγωγούς που δραστηριοποιούνται στην Περιφερειακή Διεύθυνση της Κοζάνης και αποτελεί επιλογή της ερευνήτριας, ακολουθώντας τη μέθοδο της σκόπιμης δειγματοληψίας, με υποκειμενικά κριτήρια, επιδιώκοντας την επίτευξη αντιπροσωπευτικότητας. Προηγήθηκε πιλοτική διανομή του ερωτηματολογίου για τον εντοπισμό τυχόν προβλημάτων στη διαδικασία. Η ίδια διαδικασία εφαρμόστηκε και στην περίπτωση της συνέντευξης.

5.2 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΓΑΛΕΙΑ

5.2.1 Ερωτηματολόγια Ποσοτικής Έρευνας

Ως ερευνητικά εργαλεία για την ποσοτική έρευνα χρησιμοποιήθηκαν δύο αυτοσχέδια ερωτηματολόγια με σαράντα δύο (42) συνολικά ερωτήσεις για την αποτύπωση της επαγγελματικής εξουθένωσης και της επαγγελματικής ικανοποίησης, τα οποία διαμορφώθηκαν μετά από ανασκόπηση της ελληνικής και διεθνούς βιβλιογραφίας (Maslach 1996, Κουστέλιος & Κουστέλιου 2001, Πετρίδου 2014). Πιο συγκεκριμένα οι ερωτήσεις που αφορούν στα συναισθήματα και τις πηγές άγχους αναφορικά με τις συνθήκες εργασίας ελήφθησαν από το ερωτηματολόγιο της Πετρίδου 2014, η οποία βασίστηκε σε ερωτηματολόγια της Γραμματικού 2010 και της Χαραλάμπους (2012). Ειδικότερα η Πετρίδου χρησιμοποίησε δύο ερωτηματολόγια – ένα για την επαγγελματική ικανοποίηση (28 ερωτήσεις) και ένα για την επαγγελματική εξουθένωση (21 ερωτήσεις). Το ερωτηματολόγιο της Ε.Ι.

εξετάζει την ικανοποίηση από τη διοικητική οργάνωση, το σχολικό κλίμα, τις σχέσεις με το διευθυντή, τις υλικοτεχνικές υποδομές, τις σχέσεις με τους γονείς και τους μαθητές καθώς και την επιθυμία τους να παραμείνουν στη σχολική μονάδα. Το ερωτηματολόγιο για Ε.Ε. μελετά τα επίπεδα άγχους που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί και το είδος των συναισθημάτων τους.

Για τις ερωτήσεις (1-11 1^ο ερωτηματολόγιο) που αφορούν στην επαγγελματική εξουθένωση ελήφθη υπόψιν το ερωτηματολόγιο της Maslach (1996), ενώ για τις ερωτήσεις που αφορούν στην επαγγελματική ικανοποίηση (1-19 2^ο ερωτηματολόγιο) ελήφθη υπόψιν το ερωτηματολόγιο των Κουστέλιος & Κουστέλιου 2001.

Ειδικότερα, το πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου αφορά στα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος και ειδικότερα στο φύλο, στην ηλικία, στην οικογενειακή κατάσταση, στα έτη υπηρεσίας, στη σχέση εργασίας και στο μορφωτικό τους επίπεδο.

Το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει ερωτήσεις που αφορούν στην επαγγελματική εξουθένωση και στην επαγγελματική ικανοποίηση των νηπιαγωγών, σε συνάρτηση με τις συνθήκες εργασίας τους.

Το πρώτο ερωτηματολόγιο, το οποίο χρησιμοποιείται για τη μελέτη της επαγγελματικής εξουθένωσης περιλαμβάνει είκοσι (23) ερωτήσεις, οι οποίες διερευνούν την εξουθένωση των νηπιαγωγών, μελετώντας τις πηγές άγχους που βιώνουν και τα συναισθήματά τους σε σχέση με τις συνθήκες εργασίας τους. Διακρίνεται σε δώδεκα (12) ερωτήσεις που στοχεύουν στην αποτύπωση των συναισθημάτων ως προς την εργασία τους – εκ των οποίων οι πέντε πρώτες αφορούν στη συναισθηματική εξάντληση, οι επόμενες τέσσερις στα προσωπικά επιτεύγματα και οι δύο τελευταίες στην αποπροσωποποίηση - και σε ένδεκα (11) που αφορούν στις συνθήκες εργασίας τους.

Το δεύτερο ερωτηματολόγιο, το οποίο χρησιμοποιείται για τη μελέτη της επαγγελματικής ικανοποίησης, περιλαμβάνει δεκαεννέα ερωτήσεις, οι οποίες αναλύουν την ικανοποίηση των νηπιαγωγών ως προς τη διοικητική οργάνωση, τις υλικοτεχνικές υποδομές του σχολείου, το σχολικό κλίμα, τις σχέσεις με τους γονείς και τέλος, το επάγγελμά τους.

Οι απαντήσεις στις ερωτήσεις των ερωτηματολογίων ακολουθούν την κλίμακα Likert και ειδικότερα περιλαμβάνουν απαντήσεις: «Ποτέ», «Σπάνια», «Μερικές Φορές», «Πολλές Φορές», «Σπάνια».

Ο δείκτης Cronbach α , βρέθηκε να είναι 0.745 για το πρώτο ερωτηματολόγιο το οποίο είναι αποδεκτό και 0.842 για το δεύτερο ερωτηματολόγιο, όπερ σημαίνει ότι η εσωτερική συνοχή του ερωτηματολογίου είναι ιδιαίτερα ικανοποιητική.

5.2.2 Ημι-δομημένη συνέντευξη

Ακολούθως, μετά την ανάλυση των αποτελεσμάτων των ερωτηματολογίων, χρησιμοποιήθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη επιχειρώντας – στο μέτρο του δυνατού – να διασφαλίσει την εξαγωγή έγκυρων αποτελεσμάτων, παρέχοντας στα υποκείμενα την ελευθερία να εκφράσουν τις προσωπικές τους απόψεις, χωρίς τον περιορισμό των τυποποιημένων απαντήσεων. Οι συνεντεύξεις είναι ατομικές και πραγματοποιήθηκαν πρόσωπο με πρόσωπο, στοχεύοντας στην προσωπική άποψη των ερωτώμενων. Συνολικά έγιναν δέκα (10) συνεντεύξεις σε νηπιαγωγούς των οποίων το ηλικιακό φάσμα, η οικογενειακή κατάσταση, τα έτη εμπειρίας, η θέση ευθύνης και η ακαδημαϊκή κατάσταση ποικίλουν αποσκοπώντας στη συλλογή πληροφοριών και στη διατύπωση απόψεων σε – όσο το δυνατόν – ευρύτερη κλίμακα.

Η ημι-δομημένη συνέντευξη ως πηγή συλλογής δεδομένων σε αυτή τη μελέτη έγινε με σκοπό ο ερευνητής να συγκεντρώσει πληροφορίες στοχεύοντας στη σε βάθος κατανόηση του θέματος που μπορεί να παρέχει η συνέντευξη. Επίσης, αυτού του τύπου η συνέντευξη θεωρείται λιγότερο τυπική και επιτρέπει τη διαμόρφωση κλίματος αμεσότητας, παρέχοντας στο συνεντευκτή την ευελιξία να προσαρμόσει τις ερωτήσεις του και να εμβαθύνει σε θέματα που κρίνει ότι χρήζουν εμβάθυνσης (Ισαρη, Πουρκός, 2015).

Στη συγκεκριμένη έρευνα επιχειρήθηκε μέσω της χρήσης συνεντεύξεων, η κατανόηση των απόψεων των συνεντευξιζόμενων για το πώς οι συνθήκες εργασίας τους επηρεάζουν και συντελούν στην εμφάνιση ή μη του συνδρόμου επαγγελματικής εξουθένωσης και της επαγγελματικής τους ικανοποίησης. Με συναίνεση των ερωτώμενων για την καταγραφή των απαντήσεών τους και τη διαβεβαίωση ότι τα στοιχεία τους θα παραμείνουν ανώνυμα, διατυπώθηκαν μια σειρά ερωτήσεων ανοιχτού τύπου πρόσωπο με πρόσωπο, ενθαρρύνοντας τον ερωτώμενο να απαντά αυθόρμητα και ειλικρινά, μειώνοντας την παρέμβαση του ερευνητή, παρέχοντάς την ευχέρεια να παρατηρεί μη λεκτικές ενδείξεις.

Όσον αφορά στα μειονεκτήματα της μεθόδου αυτής, εκ των πιο σημαντικών είναι η υποκειμενικότητα και η προκατάληψη του ερευνητή. Για το σκοπό αυτό έγινε προσπάθεια για τη δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης διαβεβαιώνοντας ότι δεν υπάρχουν λάθος και σωστές απαντήσεις, διασφαλίζοντας την αυθόρμητη και ειλικρινή ανταπόκριση των συνεντευξιαζόμενων.

Με βάση τα παραπάνω και λαμβάνοντας υπόψιν το θεωρητικό πλαίσιο αναφορικά με τις συνθήκες εργασίας, όπως αυτές διαμορφώνονται στον εργασιακό χώρο του νηπιαγωγείου (ωράριο, κίνδυνοι, συναισθηματική φόρτιση κ.α.), και οι οποίες τρόπο τινά συμβάλλουν στην εμφάνιση του συνδρόμου της επαγγελματικής εξουθένωσης – εστιάζοντας στη διάσταση της συναισθηματικής εξάντλησης και στις πηγές άγχους – ενώ ταυτόχρονα φαίνεται να επηρεάζουν την επαγγελματική ικανοποίηση των νηπιαγωγών, εξετάζοντας παραμέτρους όπως οι σχέσεις με τη διοίκηση/σχολικό σύμβουλο, μισθός/ωράριο/επαγγελματική ανάπτυξη, διαμορφώθηκαν τρεις θεματικοί άξονες με τα εξής ερωτήματα:

A. ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ: ΣΥΝΘΗΚΕΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

1. Το εργασιακό σου περιβάλλον διακρίνεται από:

A) συνθήκες που ενέχουν κινδύνους για την υγεία σου; Αν ναι μπορείς να τις αναφέρεις;

B) συναισθηματικά φορτισμένες καταστάσεις; Τι τις προκαλεί;

Γ) δυσκολίες στη διαχείριση μαθητών & γονέων; Αν ναι τι είδους;

2. Πόσες ώρες εργάζεσαι σε εβδομαδιαία βάση;

A) Εντός σχολείου

B) Εκτός σχολείου (για το σχολείο)

Γ) Πώς καθορίζονται οι ώρες εργασίας και τυχόν αλλαγές σε αυτές;

3. Πώς επηρεάζει η εργασία σου την οικογενειακή σου ζωή;

A) Πόσο συχνά εργάστηκες στον ελεύθερο χρόνο σου για το σχολείο;

B) Πώς ταιριάζουν οι ώρες εργασίας με τις οικογενειακές ή κοινωνικές σου υποχρεώσεις;

4. Εκτιμάς ότι η εργασία σου περιλαμβάνει έντονους ρυθμούς και προθεσμίες;

A) Πόσο η εργασία σου περιλαμβάνει ομαδική δουλειά;

B) Προκύπτουν συχνά απρογραμμάτιστες εργασίες;

Γ) Η εργασία σου περιλαμβάνει πολύπλοκα καθήκοντα και διαφορετικές δεξιότητες;

5. Ποια είναι η σχέση σου με τη Διεύθυνση & το Σχολικό Σύμβουλο;

A) Αισθάνεσαι ότι σε υποστηρίζουν και αναγνωρίζουν τη δουλειά σου;

B) Ενθαρρύνουν και υποστηρίζουν την εξέλιξή σου;

B. ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ: ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΞΟΥΘΕΝΩΣΗ/ΑΓΧΟΣ

6. Βιώνεις άγχος εξαιτίας της εργασίας σου;

A) Αν ναι, πόσο συχνά και τι σε αγχώνει περισσότερο;

B) Πώς νιώθεις πριν & μετά την εργασία;

Γ) Πώς νιώθεις κατά την έναρξη και το πέρας του σχολικού έτους;

7. Πόσο επηρεάζει το άγχος

A) την απόδοσή σου στη δουλειά

B) τη συμπεριφορά σου στους μαθητές;

8. Βιώνεις ποτέ συναισθηματική εξάντληση στη δουλειά σου;

A) Αν ναι ποιοι παράγοντες θεωρείς ότι την προκαλούν;

B) Επηρεάζει η συναισθηματική εξάντληση τη συμπεριφορά σου προς τα άτομα του εργασιακού περιβάλλοντος (μαθητές/γονείς/ συνάδελφοι);

Γ) Έχει επιπτώσεις στη συμπεριφορά σου προς τους οικείους σου;

9. Πιστεύεις ότι έχεις καταφέρει σημαντικά πράγματα σε αυτή τη δουλειά;

10. Ποιο ρόλο θεωρείς ότι ασκεί η διοίκηση του σχολείου ή της υπηρεσίας στην αντιμετώπιση του εργασιακού άγχους και της εξουθένωσης;

Γ. ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ: ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ

11. Πόσο ικανοποιημένη αισθάνεσαι από την επιλογή του επαγγέλματός σου;

A) Τι σε ικανοποιεί περισσότερο στη δουλειά σου;

B) Τι σε ενοχλεί σε αυτή;

Γ) Θα ήθελες να είχες κάνει άλλη επιλογή;

12. Είσαι ικανοποιημένη

A) από τη διοικητική υποστήριξη που παρέχεται από την υπηρεσία;

B) από τη συμβουλευτική υποστήριξη που παρέχεται από το Σχολικό Σύμβουλο και τις λοιπές υπηρεσίες (π.χ. ΚΕΔΥ);

13. Τα μέσα που παρέχονται είναι επαρκή για την επίτευξη των παιδαγωγικών στόχων και τη συνολική λειτουργία του σχολείου;
14. Είσαι ικανοποιημένη από παράγοντες που σχετίζονται με: A) Το μισθό B) Το ωράριο/αργίες/διακοπές Γ) Τις δυνατότητες επαγγελματικής ανάπτυξης
15. Αισθάνεσαι ότι υπάρχει αποδοχή του επαγγέλματος και ότι αναγνωρίζεται το έργο σου από γονείς/συναδέλφους (εκπαιδευτική κοινότητα συνολικά), διεύθυνση/υπουργείο;

5.3 ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ – ΣΥΛΛΟΓΗ ΤΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ - ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑ

Η διανομή των ερωτηματολογίων και η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε σε δύο φάσεις κατά την περίοδο Νοεμβρίου – Δεκεμβρίου 2017. Στην πρώτη φάση το ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε σε πέντε νηπιαγωγούς, για να διαπιστωθεί εάν οι ερωτήσεις ήταν κατανοητές και για να υπολογισθεί ο απαιτούμενος χρόνος συμπλήρωσής του ερωτηματολογίου. Αφού διαπιστώθηκε ότι δεν υπήρχαν ασάφειες και ότι απαιτούνταν περίπου 10 – 15 λεπτά για τη συμπλήρωσή του, ακολούθησε η δεύτερη φάση που περιελάμβανε τη διανομή του στο σύνολο των νηπιαγωγών που συμμετείχαν στην έρευνα.

Τα ερωτηματολόγια διανεμήθηκαν χέρι με χέρι και μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου. Η πρώτη σελίδα περιελάμβανε ενημερωτική επιστολή, ενημερώνοντας τις νηπιαγωγούς για το σκοπό της έρευνας, δηλώνοντας ταυτόχρονα ότι τα ερωτηματολόγια είναι ανώνυμα και η αποκλειστική τους χρήση είναι για τους σκοπούς της έρευνας. Συνολικά, συγκεντρώθηκαν εβδομήντα ερωτηματολόγια πλήρως συμπληρωμένα.

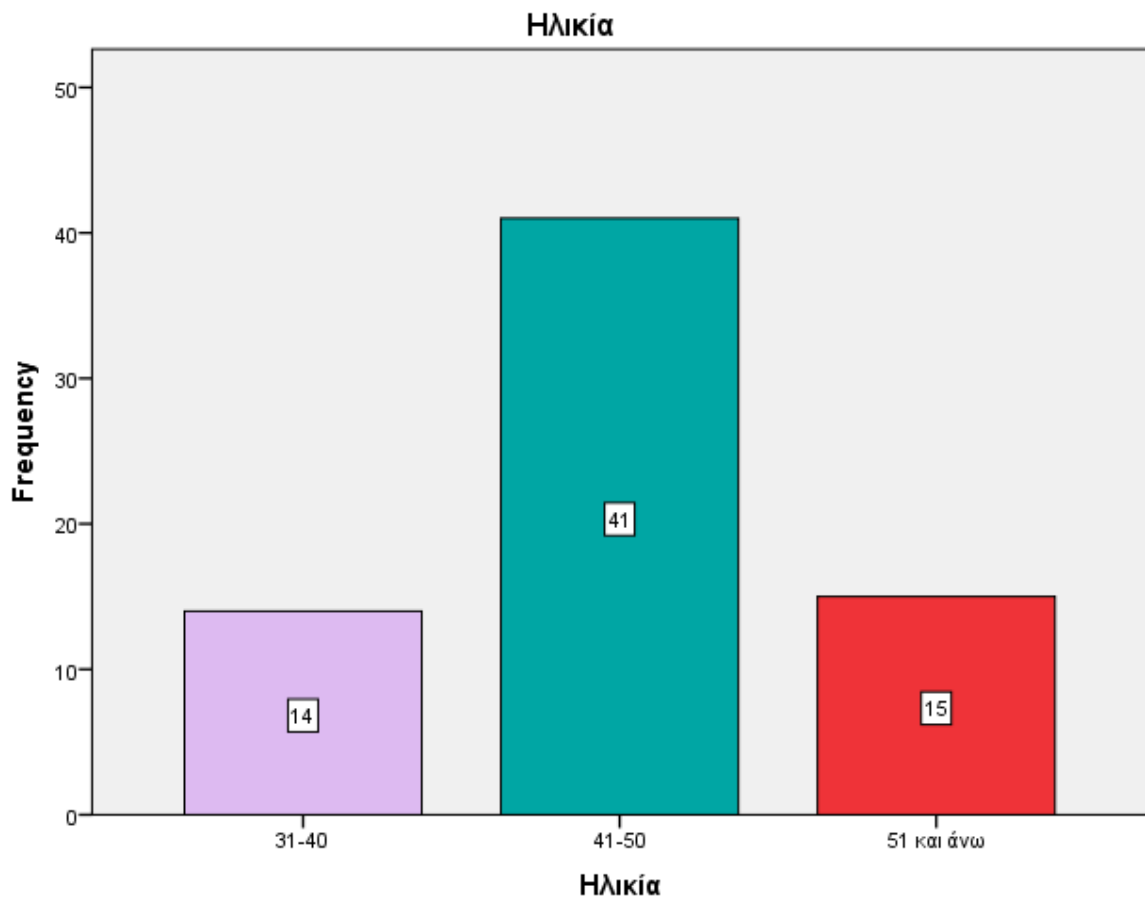
Μετά τη συλλογή των ερωτηματολογίων ακολούθησε η επεξεργασία των αποτελεσμάτων με το Πακέτο Στατιστικής Ανάλυσης Κοινωνικών Επιστημών SPSS 21.10. Ακολούθως, επιλέχθηκαν 10 νηπιαγωγοί που αποδέχτηκαν να συμμετέχουν στη διαδικασία της συνέντευξης.

6. ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΤΗΣ ΠΟΣΟΤΙΚΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

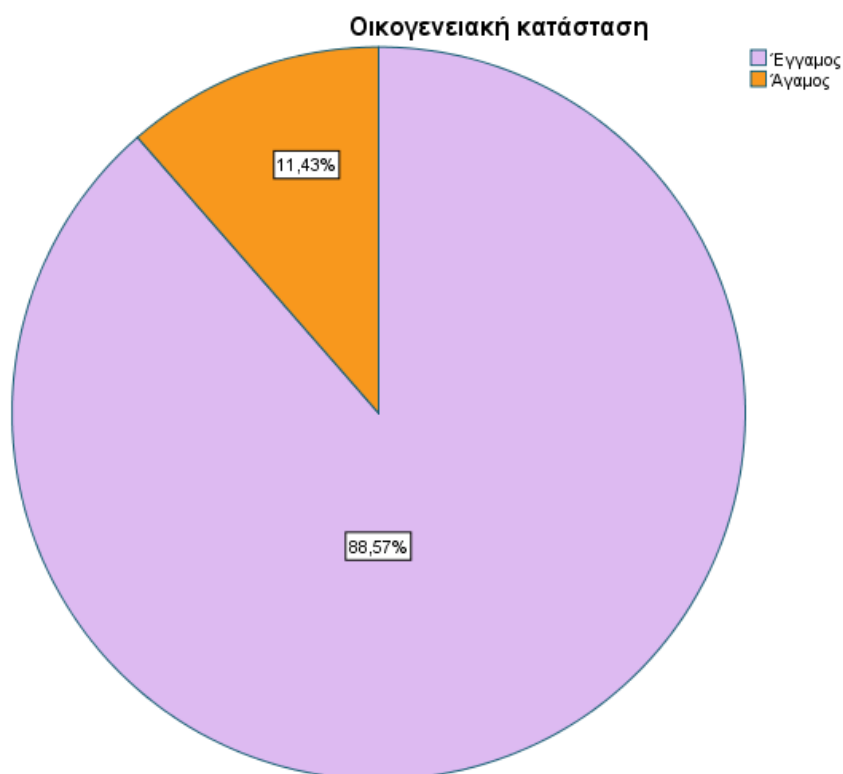
Στην έρευνα συμμετείχαν 70 νηπιαγωγοί, με τη μέθοδο της βολικής δειγματοληψίας, επιδιώκοντας την αντιπροσωπευτικότητα ως προς διάφορα χαρακτηριστικά (προϋπηρεσία, μορφωτικό επίπεδο, οικογενειακή κατάσταση), στο σύνολό τους γυναίκες, απουσία ανδρών στην περιφερειακή διεύθυνση που πραγματοποιήθηκε η έρευνα. Όσον αφορά την ηλικία η πλειοψηφία ανήκει στο ηλικιακό φάσμα μεταξύ 41 έως 50 ετών (58.6%), ακολουθεί η ηλικία 51 και άνω (21.4%) και από 31 έως 40 (20%). Σχετικά με την οικογενειακή τους κατάσταση η πλειοψηφία είναι έγγαμες (88.6%) και άγαμες (11.4%).

Συγκεντρωτικά τα δημογραφικά χαρακτηριστικά παρουσιάζονται σε μορφή γραφημάτων ως ακολούθως:

Γράφημα 1: Ηλικία Ερωτώμενων

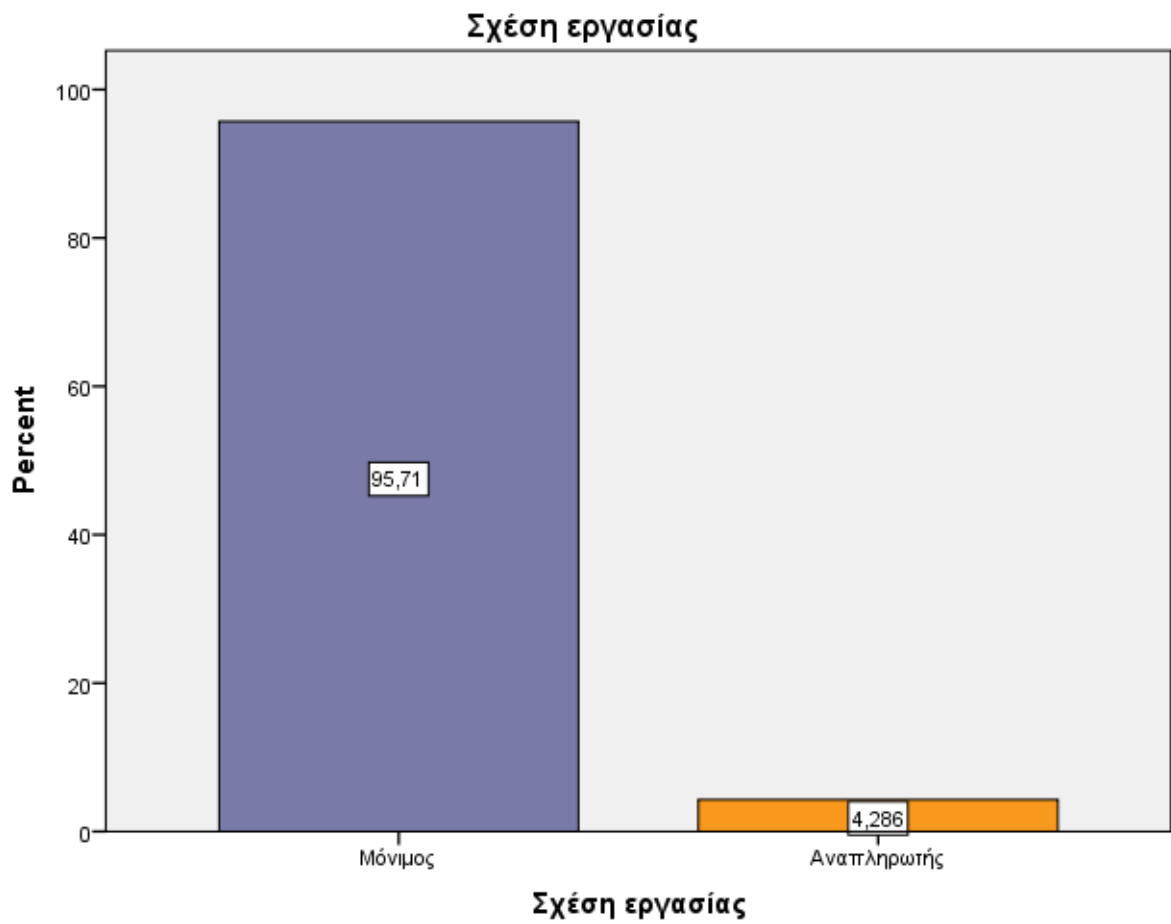


Γράφημα 2: Οικ. Κατάσταση Ερωτώμενων

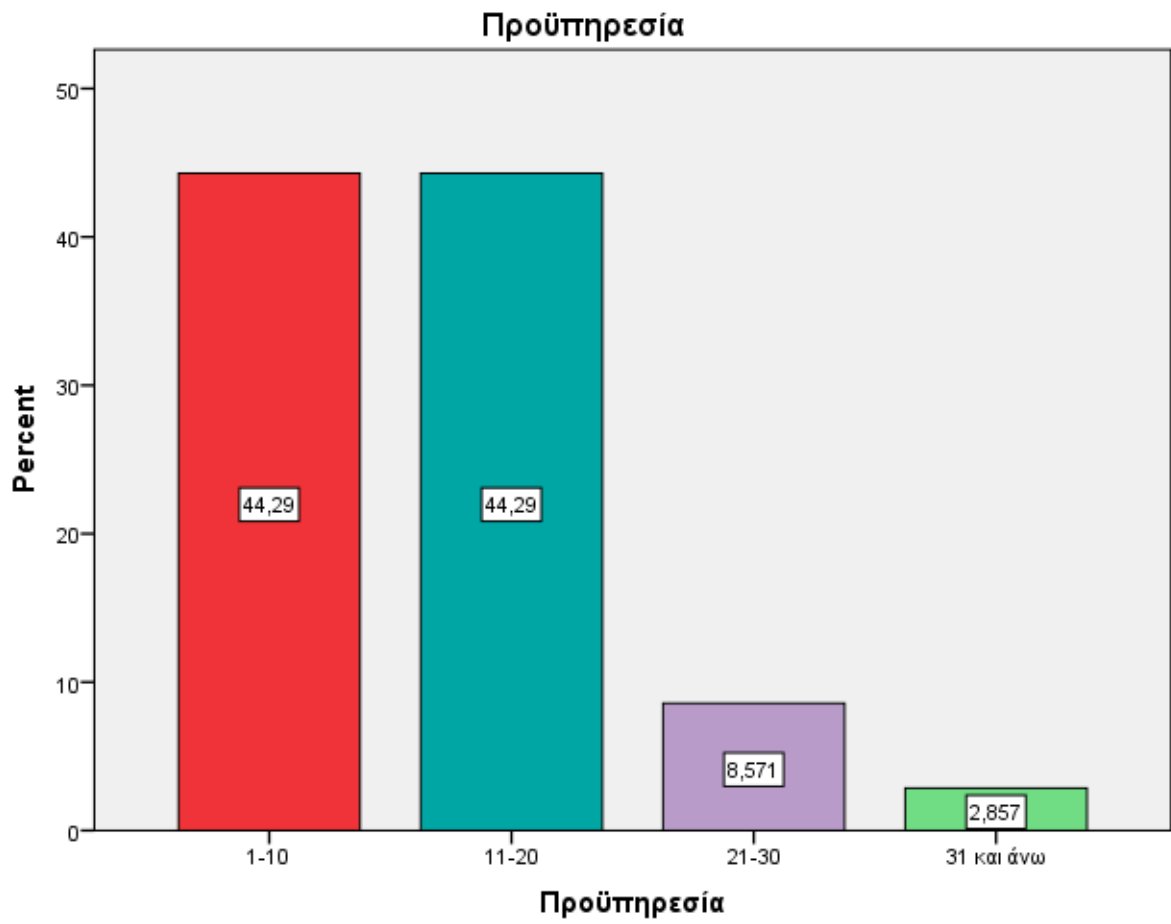


Με βάση τα αποτελέσματα που προέκυψαν όσον αφορά τα χαρακτηριστικά των νηπιαγωγών σε σχέση με το επάγγελμά τους, παρατηρείται ότι η πλειοψηφία έχει μόνιμη σχέση εργασίας (95,7%), με μόλις τρεις αναπληρώτριες να συμμετέχουν στην έρευνα. Όσον αφορά την προϋπηρεσία, από τις ερωτώμενες η πλειοψηφία ανήκει στην κατηγορία από 1 έως 10 έτη (44,3%) και από 11 έως 20 έτη (44,3%), ενώ από 21 έως 30 έτη (8,6%). Τέλος, δύο εκ των ερωτηθέντων (2,9%) διαθέτει προϋπηρεσία πλέον των 31 ετών. Όσον αφορά τις επιπλέον σπουδές, μία (1) νηπιαγωγός διαθέτει δεύτερο πτυχίο, τρεις (3) είχαν παρακολουθήσει το Διδασκαλείο και δεκατρείς (13) διαθέτουν μεταπτυχιακό.

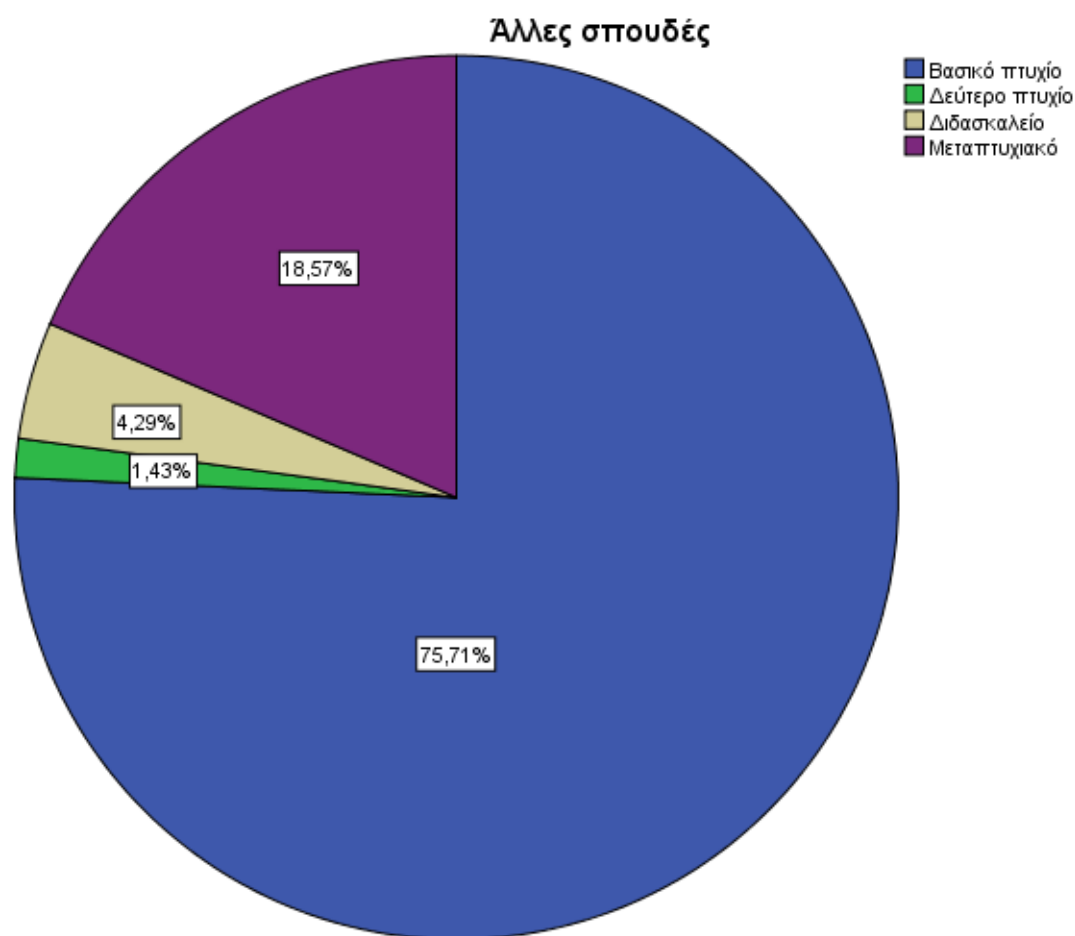
Γράφημα 3: Σχέση Εργασίας



Γράφημα 4: Προϋπηρεσία



Γράφημα 5: Άλλες Σπουδές



Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των απαντήσεων που αφορούν στις ερωτήσεις των ενότητων των δύο ερωτηματολογίων. Το πρώτο ερωτηματολόγιο αποτελείται από δύο ενότητες και αφορά στην εξουθένωση των εκπαιδευτικών με βάση τα συναισθήματά τους και τις απόψεις για τις συνθήκες εργασίας τους. Το δεύτερο ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει πέντε ενότητες και αφορά στην ικανοποίηση ή μη των εκπαιδευτικών σε θέματα που σχετίζονται με το σχολείο. Αρχικά παρατίθενται τα αποτελέσματα παρουσιάζοντας τη μέση τιμή και την τυπική απόκλιση στις ερωτήσεις ανά ενότητα και στη συνέχεια γίνονται στατιστικοί έλεγχοι για τυχόν διαφοροποιήσεις ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά.

Αρχικά, μελετήθηκε η ενδεχόμενη συσχέτιση των συνολικών σκορ που σημείωσαν οι ερωτώμενοι σε καθεμία από τις ομάδες ερωτήσεων σχετικά με την επαγγελματική εξάντληση καθώς και με την επαγγελματική ικανοποίηση. Γι' αυτό το

σκοπό χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό μέτρο r_{ho} του Pearson. Αυτός ο δείκτης αναφέρεται στην ενδεχόμενη ύπαρξη γραμμικής συσχέτισης μεταξύ δύο ποσοτικών μεταβλητών. Οι τιμές που μπορεί να λάβει, κυμαίνονται από -1 έως 1. Η τιμή 1 υποδηλώνει ισχυρά θετική γραμμική συσχέτιση (οι τιμές των δύο μεταβλητών αυξάνονται ή μειώνονται ταυτόχρονα) ενώ η τιμή -1 φανερώνει ισχυρά αρνητική γραμμική συσχέτιση (αύξηση στις τιμές της μιας μεταβλητής οδηγεί σε μείωση των τιμών της άλλης και αντίστροφα). Η τιμή 0 δηλώνει την έλλειψη γραμμικής συσχέτισης των δύο μεταβλητών. Ο έλεγχος ρ του Pearson προϋποθέτει την κανονικότητα των δεδομένων η οποία ελέγχεται είτε μέσω του Kolmogorov-Smirnov test είτε μέσω του Κεντρικού Οριακού Θεωρήματος. Αν παραβιάζεται και στις δύο περιπτώσεις, τότε χρησιμοποιείται το μέτρο r_{ho} του Spearman. (Τσαγρής, 2014, 53-57).

Ο πρώτος έλεγχος που χρησιμοποιήθηκε είναι το One Samples t-test με το οποίο ελέγχθηκε αν οι μέσες τιμές των σκορ που συγκέντρωσαν οι ερωτώμενοι σε κάθε ομάδα ερωτήσεων είναι ίδιες σε άγαμους και έγγαμους. Ουσιαστικά, ελέγχεται η μηδενική υπόθεση H_0 : οι μέσες τιμές είναι ίσες για κάθε ομάδα ελέγχου έναντι της H_1 : οι μέσες τιμές δεν είναι ίσες για τις διάφορες ομάδες ελέγχου (έγγαμοι-άγαμοι). Η μηδενική υπόθεση απορρίπτεται όταν η τιμή Sig. value του ελέγχου είναι μικρότερη από το επίπεδο σημαντικότητας (ποσοστό σφάλματος) 5% που έχει οριστεί. Αξίζει να σημειωθεί ότι με αυτό τον έλεγχο, εξάγονται κάθε φορά δύο αποτελέσματα ανάλογα με το αν ισχύει ή όχι η ισότητα των διακυμάνσεων. Αυτό εξαρτάται από τον έλεγχο του Levene. (Τσαγρής, 2014, 77-79; Πραμαγγιούλης, 2008, 16-18). Ωστόσο, για να εφαρμοστεί το Independent Samples t-test, θα πρέπει τα δεδομένα τόσο για την μια ομάδα ελέγχου όσο και για την άλλη (έγγαμοι-άγαμοι) να ακολουθούν την κανονική κατανομή.

Ο έλεγχος της κανονικότητας των δεδομένων πραγματοποιείται με τη βοήθεια του τεστ Kolmogorov-Smirnov σύμφωνα με το οποίο ελέγχεται η μηδενική υπόθεση H_0 : ικανοποιείται η κανονικότητα των δεδομένων έναντι της εναλλακτικής H_1 : δεν ικανοποιείται η κανονικότητα των δεδομένων. Η μηδενική υπόθεση απορρίπτεται όταν Sig. value < 0,05 (Χαλικιάς, Μανωλέσσου, Λάλου, 2015, 184-186). Ωστόσο, η παραβίαση της κανονικότητας των δεδομένων μπορεί να ξεπεραστεί για μεγάλο μέγεθος δείγματος (άνω των 30 παρατηρήσεων). Σε αυτή την περίπτωση, σύμφωνα

με το Κεντρικό Οριακό Θεώρημα, τα δεδομένα ακολουθούν προσεγγιστικά την κανονική κατανομή. (Τσαγρής, 2014, 73)

Σε περίπτωση που δεν μπορεί να υποθεθεί η κανονικότητα των δεδομένων ούτε με τη βοήθεια του Κεντρικού Οριακού Θεωρήματος, χρησιμοποιείται το αντίστοιχο τεστ της μη παραμετρικής στατιστικής. Συγκεκριμένα, πρόκειται για τον έλεγχο των Wilcoxon-Mann-Whitney, όπου αντί για έλεγχο ισότητας μέσων τιμών πραγματοποιείται έλεγχος της ισότητας των διαμέσων των δύο ανεξάρτητων δειγμάτων. (Τσαγρής, 2014, 80-83)

Τέλος, ελέγχθηκε αν οι ερωτώμενοι σημειώνουν το ίδιο μέσο σκορ, στις ομάδες ερωτήσεων, ανάλογα με την ηλικία, την προϋπηρεσία και το επίπεδο σπουδών τους. Επειδή οι ομάδες είναι πάνω από δύο, για κάθε περίπτωση, εφαρμόζεται ο έλεγχος Ανάλυσης Διακύμανσης. Η μηδενική υπόθεση της ισότητας των μέσων τιμών όλων των ομάδων απορρίπτεται για Sig. value < 0,05. Σε αυτή την περίπτωση συμπεραίνουμε ότι υπάρχουν τουλάχιστον δύο ομάδες της κατηγορικής μεταβλητής που εξετάζεται (ηλικία, προϋπηρεσία, επίπεδο σπουδών) που εμφανίζουν στατιστικά σημαντική διαφορά στην μέση τιμή. Αξίζει να σημειωθεί ότι η ανάλυση διακύμανσης εφαρμόζεται μόνο στις περιπτώσεις που τα κατάλοιπα των δεδομένων παρουσιάζουν κανονικότητα, ανεξαρτησία και ομοσκεδαστικότητα (Πραμαγγιούλης, 2008, 68, 76-78).

Αν κάποια από τις προηγούμενες υποθέσεις παραβιάζεται, τότε πραγματοποιείται ο μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal-Wallis. Σε αυτή την περίπτωση, όπως και στο Independent Samples t-test, αντί για τις μέσες τιμές ελέγχονται οι διάμεσοι (Πραμαγγιούλης, 2008, 80-82).

6.1 ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΕΞΟΥΘΕΝΩΣΗΣ

6.1^α ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζονται τα αποτελέσματα από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τα συναισθήματα που βιώνουν στην εργασία τους. Συνολικά, η συγκεκριμένη ενότητα αποτελείται από δώδεκα ερωτήσεις και τα αποτελέσματα παρουσιάζονται με τη μορφή μέσου όρου και τυπικής απόκλισης.

Αναλυτικά προέκυψε ότι οι νηπιαγωγοί δήλωσαν εξουθενωμένοι από τη δουλειά τους σε ποσοστό άνω του μετρίου (Μ.Ο. 3,09 και Τ.Α. 0,531), δηλώνουν ψυχικά εξαντλημένοι από τη δουλειά τους σε μέτριο βαθμό (Μ.Ο. 2,96 και Τ.Α.0,638), ενώ παρουσιάζουν το ίδιο ποσοστό απογοήτευσης από τη δουλειά τους (Μ.Ο. 2,96 και Τ.Α.0,638). Σε σημαντικό βαθμό δήλωσαν ότι νιώθουν πως εργάζονται πολύ σκληρά στο σχολείο (Μ.Ο. 3,68 & Τ.Α. 0,819). Η ενασχόληση με τα νήπια φαίνεται να τους δημιουργεί ιδιαίτερη ένταση/στρες σε μέτρια επίπεδα (Μ.Ο. 2,90 & Τ.Α.0,839). Αντίστοιχα, σε μέτριο βαθμό νιώθουν ότι βρίσκονται στα όρια της αντοχής τους (Μ.Ο. 2,96 & Τ.Α. 0,755). Σε σημαντικό ποσοστό θεωρούν ότι έχουν καταφέρει σημαντικά πράγματα στη δουλειά τους (Μ.Ο. 3,84 & Τ.Α. 6,50) και νιώθουν μεγάλη ενεργητικότητα (Μ.Ο. 3,70 & Τ.Α. 7,63). Αξιοσημείωτο είναι το ποσοστό των νηπιαγωγών που δηλώνουν ότι δημιουργούν ευχάριστο περιβάλλον για τους μαθητές τους (Μ.Ο. 4,414 & Τ.Α. 0,535), ενώ εξίσου σε σημαντικό ποσοστό αντιμετωπίζουν ήρεμα τα προβλήματα που ανακύπτουν στη δουλειά τους (Μ.Ο. 3,92 & Τ.Α. 0,778). Κατηγορηματικά δηλώνουν ότι δεν τους αφήνει αδιάφορους ότι συμβαίνει στη ζωή των μαθητών τους (Μ.Ο. 1,00 & Τ.Α. 0,00), ενώ σε μέτριο βαθμό νιώθουν ότι έχουν γίνει περισσότερο σκληροί με τους ανθρώπους από τότε που άρχισαν αυτή τη δουλειά (Μ.Ο. 2,69 & Τ.Α. 468).

Πίνακας 3: Μέσος Όρος και Τυπική Απόκλιση για τις εννέα ερωτήσεις που αφορούν στα Συναισθήματα των Εκπαιδευτικών (1 = Ποτέ, 2 = Σπάνια, 3 = Μερικές -Φορές, 4 = Πολλές Φορές, 5 = Πάντα

	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση
Νιώθω εξουθενωμένος/η από τη δουλειά μου	3,09	,531
Νιώθω ψυχικά εξαντλημένος/η από τη δουλειά μου	2,96	,638
Νιώθω απογοητευμένος/η από τη δουλειά μου	2,96	,638
Νιώθω ότι εργάζομαι πολύ σκληρά στο σχολείο	3,68	,819
Μου δημιουργεί μεγάλη ένταση/στρες η ενασχόλησή μου με τα νήπια	2,90	,839
Νιώθω συχνά ότι βρίσκομαι στα όρια της αντοχής μου	2,96	,755
Έχω καταφέρει πολλά αξιόλογα πράγματα σε αυτήν τη δουλειά	3,84	,650
Νιώθω γεμάτος/η ενεργητικότητα	3,70	,763
Δημιουργώ ευχάριστο περιβάλλον για τους μαθητές μου	4,14	,535
Αντιμετωπίζω ήρεμα τα προβλήματα που προκύπτουν στη δουλειά μου	3,92	,778
Δεν με ενδιαφέρει τι συμβαίνει στους μαθητές μου	1,00	,000
Έχω γίνει περισσότερο σκληρός με τους ανθρώπους από τότε που άρχισα αυτή τη δουλειά	2,69	,468

6.1β ΣΥΝΘΗΚΕΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζονται τα αποτελέσματα από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις συνθήκες εργασίας τους. Συνολικά, η συγκεκριμένη ενότητα αποτελείται από ένδεκα ερωτήσεις και τα αποτελέσματα παρουσιάζονται με τη μορφή μέσου όρου και τυπικής απόκλισης.

Από τα αποτελέσματα φαίνεται ότι αντιμετωπίζουν προβλήματα συμπεριφοράς από τους μαθητές σε σημαντικό βαθμό (Μ.Ο. Μ.Ο. 3,50 & Τ.Α. 0.789), ενώ

αντίστοιχα διαθέτουν επαρκείς γνώσεις για τη διαχείριση των προβλημάτων μάθησης (Μ.Ο. 3,38 & Τ.Α. 0,697). Μικρή φαίνεται να είναι η υποστήριξη που παρέχεται από ειδικούς για την αντιμετώπιση προβλημάτων μάθησης (Μ.Ο. 2,44 & Τ.Α. 0,675). Σε άνω του μετρίου βαθμό δηλώνουν ότι αντιμετωπίζουν προβλήματα συμπεριφοράς από τους γονείς (Μ.Ο. 3,70 & Τ.Α.0,909), ενώ μέτρια ανταπόκριση δηλώνουν ότι βρίσκουν από τη Διεύθυνση στη διαχείριση των προβλημάτων με τους γονείς (Μ.Ο. Μ.Ο. 2,98 & Τ.Α. 1,078). Μέτρια είναι και τα ποσοστά των νηπιαγωγών που δηλώνουν ότι αντιμετωπίζουν συγκρούσεις με τους συναδέλφους (Μ.Ο. 2,38 & 0,923). Σε μέτριο ποσοστό τους αγχώνει η εποπτεία των μαθητών στην τάξη (Μ.Ο. 2,40 & Τ.Α. 1.10). Ως προς τα προβλήματα υποδομής στη σχολική μονάδα και τη χρηματοδότηση που λαμβάνεται τα ποσοστά κινούνται προς το μέτριο (Μ.Ο. 2,92 & Τ.Α.1,007) και (Μ.Ο. 2,68 & Τ.Α.0,935). Σε υψηλό ποσοστό τους αγχώνει η ανάθεση διοικητικών καθηκόντων (Μ.Ο. 3,94 & Τ.Α. 6,20). Μέτρια προς χαμηλή ικανοποίηση εκφράζεται ως προς το μισθό και το ωράριο εργασίας (Μ.Ο. 2,44 & Τ.Α.0, 500).

Πίνακας 4: Μέσος Όρος και Τυπική Απόκλιση για τις ένδεκα ερωτήσεις που αφορούν στις Συνθήκες Εργασίας των Εκπαιδευτικών (1 = Ποτέ, 2 = Σπάνια, 3 = Μερικές Φορές, 4 = Πολλές Φορές, 5 = Πάντα

	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση
Αντιμετωπίζω προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών	3,50	,789
Διαθέτω επαρκείς γνώσεις διαχείρισης των προβλημάτων μάθησης	3,38	,697
Παρέχεται υποστήριξη από ειδικούς για την αντιμετώπιση των προβλημάτων μάθησης	2,44	,675
Αντιμετωπίζω προβλήματα συμπεριφοράς από τους γονείς	3,70	,909
Παρέχεται υποστήριξη από τη Διεύθυνση στη διαχείριση των προβλημάτων με τους γονείς	2,98	1,078
Υπάρχουν συγκρούσεις & ανταγωνισμός με τους συναδέλφους	2,38	,923
Με αγχώνει η εποπτεία των μαθητών στην τάξη	2,40	1,010

Υπάρχουν προβλήματα υποδομής στη σχολική σας μονάδα	2,92	1,007
Η χρηματοδότηση που λαμβάνεται είναι επαρκής	2,68	,935
Με αγχώνει η ανάθεση διοικητικών καθηκόντων	3,94	,620
Ο μισθός & το ωράριο εργασίας είναι ικανοποιητικά	2,44	,500

6.2 ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗΣ

6.2^α ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΑΠΟ ΤΗ ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΗ ΟΡΓΑΝΩΣΗ

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζονται τα αποτελέσματα από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την ικανοποίησή τους ως προς τη διοικητική οργάνωση. Συνολικά, η συγκεκριμένη ενότητα αποτελείται από τρεις ερωτήσεις και τα αποτελέσματα παρουσιάζονται με τη μορφή μέσου όρου και τυπικής απόκλισης.

Από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί είναι αρκετά ικανοποιημένοι από τη διοικητική οργάνωση συνολικά και πιο συγκεκριμένα φαίνονται ικανοποιημένοι από τις υπηρεσίες και την υποστήριξη που παρέχει η Διεύθυνση (Μ.Ο. 3,34 & Τ.Α. 0,917). Γενικά είναι ικανοποιημένοι από τη συνολική λειτουργία του σχολείου (Μ.Ο. 3,76 & Τ.Α.0,687). Ενώ είναι ικανοποιημένοι από τις υπηρεσίες των προϊσταμένων τους (Μ.Ο. 3,52 & Τ.Α. 0,839).

Πίνακας 5: Μέσος Όρος και Τυπική Απόκλιση για τις τρεις ερωτήσεις που αφορούν στην Ικανοποίηση από τη Διοικητική Οργάνωση (1 = Ποτέ, 2 = Σπάνια, 3 = Μερικές Φορές, 4 = Πολλές Φορές, 5 = Πάντα)

	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση
Είστε ικανοποιημένος/η από τις υπηρεσίες και την υποστήριξη της Διεύθυνσης	3,34	,917
Είστε ικανοποιημένος/η από τη συνολική λειτουργία του σχολείου	3,76	,687
Είστε ικανοποιημένος/η από τις υπηρεσίες των προϊσταμένων σας	3,52	,839

6.2β ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΑΠΟ ΤΙΣ ΥΛΙΚΟΤΕΧΝΙΚΕΣ ΥΠΟΔΟΜΕΣ

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζονται τα αποτελέσματα από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την ικανοποίησή τους ως προς υλικοτεχνικές υποδομές. Συνολικά, η συγκεκριμένη ενότητα αποτελείται από τέσσερις ερωτήσεις και τα αποτελέσματα παρουσιάζονται με τη μορφή μέσου όρου και τυπικής απόκλισης.

Από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί είναι αρκετά ικανοποιημένοι από την κατάσταση του σχολείου τους (Μ.Ο. 3,54 & Τ.Α. 0,771). Γενικά είναι ικανοποιημένοι από τα παρεχόμενα εποπτικά μέσα διδασκαλίας (Μ.Ο. 3,31 & Τ.Α.0,872). Ενώ επίσης είναι ικανοποιημένοι από την αυλή του σχολείου τους (Μ.Ο. 2,94 & Τ.Α.1,054) καθώς και από τις συνθήκες ασφαλείας τόσο στο μάθημα και κατά το διάλειμμα (Μ.Ο. 3,00 & Τ.Α. 0,737).

Πίνακας 6: Μέσος Όρος και Τυπική Απόκλιση για τις τέσσερις ερωτήσεις που αφορούν στην Ικανοποίηση από τις Υλικοτεχνικές Υποδομές (1 = Ποτέ, 2 = Σπάνια, 3 = Μερικές Φορές, 4 = Πολλές Φορές, 5 = Πάντα

	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση
Είστε ικανοποιημένος/η από την κατάσταση του σχολείου σας	3,54	,771
Είστε ικανοποιημένος/η από τα παρεχόμενα εποπτικά μέσα διδασκαλίας	3,31	,872
Είστε ικανοποιημένος/η από την αυλή του σχολείου σας	2,94	1,054
Είστε ικανοποιημένος/η από τις συνθήκες ασφαλείας κατά το μάθημα & το διάλειμμα	3,00	,737

6.2γ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΑΠΟ ΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΚΛΙΜΑ

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζονται τα αποτελέσματα από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την ικανοποίησή τους από το σχολικό κλίμα. Συνολικά, η συγκεκριμένη ενότητα αποτελείται από πέντε ερωτήσεις και τα αποτελέσματα παρουσιάζονται με τη μορφή μέσου όρου και τυπικής απόκλισης.

Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί είναι ιδιαιτέρως ικανοποιημένοι από τη σχέση τους με την Προϊσταμένη (Μ.Ο. 4,14 & Τ.Α.0,457), ενώ εκφράζουν ικανοποίηση για τη λήψη πρωτοβουλιών (Μ.Ο. 3,94 & Τ.Α. 0,652). Έχουν καλές σχέσεις με τις συναδέλφους (Μ.Ο. 3,89 & Τ.Α. 0,728) και καλή συνεργασία με το Σχολικό Σύμβουλο (Μ.Ο. 3,42 & Τ.Α. 0,690). Αρκετά ικανοποιημένοι είναι και από την αναγνώριση/συνεργασία τους με τους δασκάλους (Μ.Ο. 3,01 & Τ.Α. 0,784).

Πίνακας 7: Μέσος Όρος και Τυπική Απόκλιση για τις τρεις ερωτήσεις που αφορούν στην Ικανοποίηση από το Σχολικό Κλίμα (1 = Ποτέ, 2 = Σπάνια, 3 = Μερικές Φορές, 4 = Πολλές Φορές, 5 = Πάντα

	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση
Είστε ικανοποιημένος/η από τη σχέση σας με την Προϊσταμένη	4,14	,457
Είστε ικανοποιημένος/η από την ενθάρρυνση για τη λήψη πρωτοβουλιών	3,94	,652
Είστε ικανοποιημένος/η από τις σχέσεις σας με τους συναδέλφους	3,89	,728
Είστε ικανοποιημένος/η από τη συνεργασία με το σχολικό σύμβουλο	3,42	,690
Είστε ικανοποιημένος/η από την αναγνώριση/συνεργασία με τους δασκάλους	3,01	,784

6.2δ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΑΠΟ ΤΗ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζονται τα αποτελέσματα από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την ικανοποίησή τους από τις σχέσεις με τους γονείς. Συνολικά, η συγκεκριμένη ενότητα αποτελείται από δύο ερωτήσεις και τα αποτελέσματα παρουσιάζονται με τη μορφή μέσου όρου και τυπικής απόκλισης.

Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί είναι ιδιαιτέρως ικανοποιημένοι από τη σχέση τους με τους γονείς των μαθητών (Μ.Ο. 3,73 & Τ.Α.0,585), ενώ εκφράζουν ικανοποίηση για την αναγνώριση της δουλειάς τους από τους γονείς (Μ.Ο. 3,69 & Τ.Α. 0,667).

Πίνακας 8: Μέσος Όρος και Τυπική Απόκλιση για τις δύο ερωτήσεις που αφορούν στην Ικανοποίηση από Σχέσεις με τους Γονείς (1 = Ποτέ, 2 = Σπάνια, 3 = Μερικές Φορές, 4 = Πολλές Φορές, 5 = Πάντα

	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση
Είστε ικανοποιημένος/η από τις σχέσεις με τους γονείς των μαθητών	3,73	,585
Είστε ικανοποιημένος/η από την αναγνώριση της δουλειάς σας από τους γονείς	3,69	,667

6.2ε ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΑΠΟ ΤΟ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζονται τα αποτελέσματα από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την ικανοποίησή τους από το επάγγελμά τους. Συνολικά, η συγκεκριμένη ενότητα αποτελείται από πέντε ερωτήσεις και τα αποτελέσματα παρουσιάζονται με τη μορφή μέσου όρου και τυπικής απόκλισης.

Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί είναι αρκετά ικανοποιημένοι από την επιλογή του επαγγέλματός τους (Μ.Ο. 3,58 & Τ.Α.0,822), ενώ εκφράζουν μικρή ικανοποίηση για από τις αποδοχές τους (Μ.Ο. 2,66 & Τ.Α. 1,041). Μέτρια ικανοποίηση διατυπώνουν για το ωράριό τους (Μ.Ο. 2,86 & Τ.Α. 0,990) και σχετικά χαμηλή για την αναγνώριση που τυγχάνει το επάγγελμά τους (Μ.Ο. 2,39 & Τ.Α. 0,765). Τέλος, δεν αισθάνονται ότι υπάρχουν δυνατότητες εξέλιξης (Μ.Ο. 2,51 & Τ.Α. 0,694).

Πίνακας 9: Μέσος Όρος και Τυπική Απόκλιση για τις πέντε ερωτήσεις που αφορούν στην Ικανοποίηση από το Επάγγελμά τους (1 = Ποτέ, 2 = Σπάνια, 3 = Μερικές Φορές, 4 = Πολλές Φορές, 5 = Πάντα

	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση
Είστε ικανοποιημένος/η από την επιλογή του επαγγέλματός σας	3,58	,822
Είστε ικανοποιημένος/η από τις αποδοχές του επαγγέλματος	2,66	1,041
Είστε ικανοποιημένος/η από το ωράριο του επαγγέλματος	2,86	,990

Είστε ικανοποιημένος/η από την αναγνώριση του επαγγέλματος	2,39	,765
Είστε ικανοποιημένος/η από τις δυνατότητες εξέλιξης	2,51	,694

6.3 ΈΛΕΓΧΟΣ ΣΥΣΧΕΤΙΣΗΣ ΤΩΝ ΣΚΟΡ

Σε αυτή την ενότητα πραγματοποιείται ο έλεγχος ενδεχόμενης γραμμικής συσχέτισης μεταξύ των συνολικών σκορ που σημείωσαν τα μέλη του δείγματος στις ομάδες ερωτήσεων που αφορούν την επαγγελματική εξάντληση και ικανοποίηση. Ο έλεγχος πραγματοποιήθηκε με το στατιστικό μέτρο ρ του Pearson (η κανονικότητα των δεδομένων ικανοποιείται αφού το μέγεθος του δείγματος είναι μεγαλύτερο από 30 παρατηρήσεις). Τα αποτελέσματα παρατίθενται στους Πίνακες 10 και 11. Όπως φαίνεται, οι ομάδες ερωτήσεων που αφορούν την επαγγελματική ικανοποίηση σχετίζονται σχεδόν στο σύνολό τους και μάλιστα εμφανίζουν θετική γραμμική συσχέτιση. Αντίθετα, οι ομάδες που αφορούν την επαγγελματική εξάντληση δεν εμφανίζουν στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ τους.

Πίνακας 10

Αποτελέσματα του ελέγχου συσχέτισης ανάμεσα στα συνολικά σκορ των ομάδων ερωτήσεων σχετικά με την επαγγελματική ικανοποίηση και εξάντληση (A)

	Επαγγελματική ικανοποίηση*				
	Διοικητική οργάνωση	Υλικοτεχνικές υποδομές	Σχολικό κλίμα	Σχέσεις με γονείς	Ικανοποίηση από το επάγγελμα
Διοικητική οργάνωση	-	0,512 (0,000)	0,453 (0,000)	0,232 (0,053)	0,242 (0,044)
Υλικοτεχνι- κές υποδομές	0,512 (0,000)	-	0,321 (0,007)	0,011 (0,926)	0,283 (0,018)

Σχολικό κλίμα	0,453 (0,000)	0,321 (0,007)	-	0,342 (0,004)	0,335 (0,005)
Σχέσεις με γονείς	0,232 (0,053)	0,011 (0,926)	0,342 (0,004)	-	0,491 (0,000)
Ικανοποίηση από το επάγγελμα	0,242 (0,044)	0,283 (0,018)	0,335 (0,005)	0,491 (0,000)	-
Συναισθηματική εξάντληση	-0,225 (0,061)	-0,218 (0,070)	-0,182 (0,132)	-0,127 (0,296)	-0,120 (0,321)
Προσωπική επίτευξη	0,031 (0,800)	0,103 (0,394)	0,177 (0,142)	0,153 (0,205)	0,349 (0,003)
Αποπροσωποποίηση	0,094 (0,438)	0,201 (0,095)	0,157 (0,193)	0,279 (0,019)	0,234 (0,052)

*Σε κάθε κελί, η τιμή μέσα στην παρένθεση συμβολίζει το Sig.value του ελέγχου. Αν Sig. value < 0,05 τότε η μηδενική υπόθεση απορρίπτεται, δηλαδή υπάρχει στατιστικά σημαντική γραμμική συσχέτιση μεταξύ των δύο ομάδων που μελετώνται.

Πίνακας 11

Αποτελέσματα του ελέγχου συσχέτισης ανάμεσα στα συνολικά σκορ των ομάδων ερωτήσεων σχετικά με την επαγγελματική ικανοποίηση και εξάντληση (B)

	Επαγγελματική εξάντληση*		
	Συναισθηματική εξάντληση	Προσωπική επίτευξη	Αποπροσωποποίηση
Διοικητική οργάνωση	-0,225 (0,061)	0,031 (0,800)	0,094 (0,438)

Υλικοτεχνικές υποδομές	-0,218 (0,070)	0,103 (0,394)	0,201 (0,095)
Σχολικό κλίμα	-0,182 (0,132)	0,177 (0,142)	0,157 (0,193)
Σχέσεις με γονείς	-0,127 (0,296)	0,153 (0,205)	0,279 (0,019)
Ικανοποίηση από το επάγγελμα	-0,120 (0,321)	0,349 (0,003)	0,234 (0,052)
Συναισθηματική εξάντληση	-	0,051 (0,672)	-0,085 (0,484)
Προσωπική επίτευξη	0,051 (0,672)	-	-0,016 (0,896)
Αποπροσωποποίηση	-0,085 (0,484)	-0,016 (0,896)	-

*Σε κάθε κελί, η τιμή μέσα στην παρένθεση συμβολίζει το Sig.value του ελέγχου. Αν Sig. value < 0,05 τότε η μηδενική υπόθεση απορρίπτεται, δηλαδή υπάρχει στατιστικά σημαντική γραμμική συσχέτιση μεταξύ των δύο ομάδων που μελετώνται.

6.4 ΈΛΕΓΧΟΣ ΔΙΑΚΥΜΑΝΣΗΣ ΙΣΟΤΗΤΑΣ ΤΩΝ ΜΕΣΩΝ ΟΡΩΝ

Αυτή η παράγραφος έχει στόχο την μελέτη της ενδεχόμενης ισότητας των μέσων τιμών (ή διαμέσων) των συνολικών βαθμολογιών που συγκέντρωσαν οι ερωτώμενοι σε κάθε ομάδα ερωτήσεων ανάλογα με τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά.

Αρχικά, μελετάται η ενδεχόμενη ισότητα των μέσων τιμών ή διαμέσων ανάλογα με την οικογενειακή κατάσταση των μελών του δείγματος. Τα αποτελέσματα παρατίθενται στον Πίνακα 13. Ακόμη, στον Πίνακα 12 υπάρχουν οι αντίστοιχοι έλεγχοι κανονικότητας για τα δεδομένα των άγαμων (οι έγγαμοι είναι $60 > 30$, οπότε μπορούμε να υποθέσουμε κανονικότητα των δεδομένων μέσω του Κεντρικού Οριακού Θεωρήματος). Η μόνη στατιστικά σημαντική διαφορά φαίνεται να υπάρχει ως προς την ικανοποίηση σε σχέση με τους γονείς.

Πίνακας 12

Έλεγχος κανονικότητας των συνολικών βαθμολογιών των άγαμων ατόμων

	Τιμή του τεστ	Sig.value*
Συναισθηματική Εξάντληση	0,197	0,200
Αποπροσωποποίηση	0,325	0,013
Προσωπική Επίτευξη	0,210	0,200
Ικανοποίηση από τη διοικητική οργάνωση	0,245	0,174
Ικανοποίηση από τις υλικοτεχνικές υποδομές του σχολείου	0,246	0,169
Ικανοποίηση από το σχολικό κλίμα	0,176	0,200
Ικανοποίηση από τις σχέσεις με τους γονείς	0,375	0,001
Ικανοποίηση από το επάγγελμα	0,205	0,200

* Αν Sig. value < 0,05 τότε η μηδενική υπόθεση απορρίπτεται, δηλαδή τα δεδομένα δεν ακολουθούν την κανονική κατανομή.

Πίνακας 13

Αποτελέσματα του ελέγχου ισότητας των μέσων τιμών (ή διαμέσων) των συνολικών βαθμολογιών ως προς την οικογενειακή κατάσταση

	Μέσες τιμές Έγγαμοι-Άγαμοι	Τιμή του τεστ	Sig.value*
Συναισθηματική Εξάντληση	3,1561-3,1663	-0,043	0,966
Αποπροσωποποίηση**	-	-1,194	0,233
Προσωπική Επίτευξη	3,681-3,775	-0,683	0,497
Ικανοποίηση από τη διοικητική οργάνωση	3,5047-3,7500	-0,959	0,341
Ικανοποίηση από τις υλικοτεχνικές υποδομές του σχολείου	3,1734-3,3750	-0,933	0,374
Ικανοποίηση από το σχολικό κλίμα	3,6484-3,9000	-1,495	0,140
Ικανοποίηση από τις σχέσεις με τους	-	-2,012	0,044

γονείς**			
Ικανοποίηση από το επάγγελμα	2,755-3,050	-1,309	0,195

Αν Sig. value < 0,05 τότε η μηδενική υπόθεση απορρίπτεται, δηλαδή τα δεδομένα δεν ακολουθούν την κανονική κατανομή.
 **Σε αυτές τις περιπτώσεις εφαρμόστηκε ο μη παραμετρικός έλεγχος Wilcoxon-Mann-Whitney.

Επειδή οι εκπαιδευτικοί που αποτέλεσαν το δείγμα της έρευνας είναι σχεδόν στο σύνολό τους μόνιμοι, δεν εξετάστηκε ο αντίστοιχος έλεγχος ανάλογα με τη σχέση εργασίας των ερωτώμενων (υπάρχουν 67 μόνιμες και 3 αναπληρώτριες νηπιαγωγοί).

Ακόμη, μελετήθηκε η ενδεχόμενη διαφορά στις μέσες τιμές ή διαμέσους των συνολικών βαθμολογιών σε σχέση με την ηλικία των ερωτώμενων. Γι' αυτό το σκοπό χρησιμοποιήθηκε η Ανάλυση Διακύμανσης (ANOVA) και το τεστ των Kruskal-Wallis (όταν δεν ικανοποιούνται οι προϋποθέσεις της ANOVA). Τα αποτελέσματα παρατίθενται στον Πίνακα 14. Σύμφωνα με τον πίνακα μόνο στην περίπτωση της προσωπικής επίτευξης παρουσιάζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές στις διαμέσους των συνολικών βαθμολογιών των ερωτώμενων.

Πίνακας 14

Αποτελέσματα του ελέγχου ισότητας των μέσων τιμών (ή διαμέσων) των συνολικών βαθμολογιών ως προς την ηλικία

	Μέσες τιμές 31-40, 41-50, άνω των 51 ετών	Τιμή του τεστ	Sig.value*
Συναισθηματική Εξάντληση**	-	0,287	0,866
Αποπροσωποποίηση**	-	1,152	0,562
Προσωπική Επίτευξη**	-	9,209	0,010
Ικανοποίηση από τη διοικητική οργάνωση	3,6186-3,4627-3,6440	0,522	0,596
Ικανοποίηση από τις υλικοτεχνικές υποδομές του σχολείου	3,1786-3,1159-3,4333	1,427	0,247
Ικανοποίηση από το σχολικό κλίμα	3,6571-3,6098-3,8800	2,039	0,138
Ικανοποίηση από τις σχέσεις με τους γονείς**	-	4,862	0,088
Ικανοποίηση από το επάγγελμα	2,943-2,741-2,773	0,581	0,562

An Sig. value < 0,05 τότε η μηδενική υπόθεση απορρίπτεται, δηλαδή τα άτομα εμφανίζουν στατιστικά σημαντική διαφορά στη μέση βαθμολογία που συγκέντρωσαν ανάλογα με την ηλικία τους.

** Σε αυτές τις περιπτώσεις εφαρμόστηκε ο μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal-Wallis.

Επιπλέον, μελετάται η ύπαρξη στατιστικά σημαντικής διαφοράς ανάμεσα στα έτη προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών και τις μέσες βαθμολογίες τους στις ομάδες ερωτημάτων της έρευνας. Τα αποτελέσματα των ελέγχων παρατίθενται στον Πίνακα 15. Εξαιρέθηκε η ομάδα με περισσότερα από 30 έτη προϋπηρεσίας καθώς περιλαμβάνει μόνο 2 άτομα (αριθμός πολύ μικρός για να εμπιστευτούμε τα αποτελέσματα του ελέγχου). Τελικά, τα άτομα εμφανίζουν σχεδόν το ίδιο μέσο σκορ στις ομάδες ερωτήσεων για την επαγγελματική εξάντληση και ικανοποίηση ανεξάρτητα από τα χρόνια προϋπηρεσίας στη δουλειά.

Πίνακας 15

Αποτελέσματα του ελέγχου ισότητας των μέσων τιμών (ή διαμέσων) των συνολικών βαθμολογιών ως προς τα έτη προϋπηρεσίας

	Μέσες τιμές 1-10, 11-20, 21-30 έτη προϋπηρεσίας	Τιμή του τεστ	Sig.value
Συναισθηματική Εξάντληση*	-	0,022	0,989
Αποπροσωποποίηση*	-	1,196	0,550
Προσωπική Επίτευξη*	-	0,688	0,709
Ικανοποίηση από τη διοικητική οργάνωση	3,6119 – 3,4513 – 3,5000	0,421	0,658
Ικανοποίηση από τις υλικοτεχνικές υποδομές του σχολείου	3,2016 – 3,1129 – 3,5000	0,950	0,392
Ικανοποίηση από το σχολικό κλίμα*	-	1,374	0,503
Ικανοποίηση από τις σχέσεις με τους γονείς*	-	0,086	0,958
Ικανοποίηση από το επάγγελμα	2,852 – 2,761 – 2,567	0,582	0,562

* Σε αυτές τις περιπτώσεις εφαρμόστηκε ο μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal-Wallis.

7. ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΤΗΣ ΠΟΙΟΤΙΚΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

7.1 ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τα δεδομένα των 10 συνεντεύξεων ηχογραφήθηκαν και απομαγνητοφωνήθηκαν από την ερευνήτρια παρέχοντας τη δυνατότητα για περαιτέρω εξοικείωση με το περιεχόμενο των συνεντεύξεων, κάνοντας χρήση και των προσωπικών σημειώσεων με λεπτομέρειες για τη μη λεκτική επικοινωνία, αξιολογώντας τα για την κατανόηση των λεκτικών αντιδράσεων (Robson, 2002).

Στους συνεντευξιαζόμενους, δόθηκε ένας αριθμός, δηλαδή Y1 κοκ, με τη σειρά λήψης των συνεντεύξεων. Η επεξεργασία του υλικού έγινε με τη μέθοδο της ανάλυσης περιεχομένου (content analysis), η οποία χρησιμοποιείται ευρέως στην ποιοτική έρευνα. Πρόκειται για έναν γενικό όρο που περιλαμβάνει διαφορετικές στρατηγικές στην ανάλυση κειμένου και τη συστηματική κωδικοποίηση και κατηγοριοποίηση για τον καθορισμό μοτίβων και τάσεων των λέξεων που χρησιμοποιούνται, τη συχνότητά τους, τη σχέση τους και τις μορφές επικοινωνίας (Pope, 2000).

Ως σκοπό της θέτει την περιγραφή των χαρακτηριστικών του περιεχομένου, εξετάζοντας ποιος λέει τι, σε ποιον και με τι αποτέλεσμα, παρέχοντας τη δυνατότητα για ενδοσκόπηση στα στοιχεία με γνώση του όλου στην προσπάθεια για εξαγωγή έγκυρων συμπερασμάτων εστιάζοντας στις αιτίες και τα χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων. Στους στόχους της περιλαμβάνεται η μετατροπή των ακατέργαστων φαινομένων σε δεδομένα και η μετατροπή τους σε «σώμα γνώσεων» (Krippendorff, 2004).

Συνοπτικά χωρίζεται σε τρεις φάσεις (Pope, 2000)

- 1) Ορισμός και επιλογή της ενότητας ανάλυσης (λεξιλογική, φραστική, θεματική).
- 2) Επιλογή της μονάδας μέτρησης των σημασιολογικών στοιχείων.
- 3) Δημιουργία συστήματος κατηγοριών (πραγμάτων, καταστάσεων κτλ). Οι κατηγορίες καθορίζονται από το ερευνητικό ερώτημα.

Ακολουθεί η σύγκριση, η επαλήθευση και η ερμηνεία. Στα πλεονεκτήματά της καταλογίζεται το γεγονός ότι παρέχει μια ισχυρή τεχνική για το φιλτράρισμα των πληροφοριών. Ενώ στα μειονεκτήματά της μεταξύ άλλων καταλογίζεται η ενδεχόμενη υπεραπλούστευση των πληροφοριών με την ένταξή τους σε κατηγορίες.

Ο Berelson (1952), παραθέτει τα ακόλουθα στάδια ανάλυσης περιεχομένου

1. Καθορισμός μιας μονάδας, μιας λέξης, το θέμα.
2. Διαμόρφωση κατηγοριών από τα στοιχεία που βρέθηκαν σε ενότητες
3. Σύγκριση ενδοομαδική, διομαδική
4. Ερμηνεία – ερώτηση γιατί
5. Επαλήθευση ανάλογα με τη σύγκριση με βάση τη θεωρία

Τα βήματα που ακολουθήθηκαν στην παρούσα έρευνα περιελάμβαναν την προσεκτική ανάγνωση των κειμένων και την εξοικείωση με το υλικό. Εντοπίστηκαν λέξεις, φράσεις και προτάσεις και διαμορφώθηκε το θεματικό πλαίσιο επισημαίνοντας τα βασικά θέματα/έννοιες. Ακολούθησε κωδικοποίηση τμημάτων των κειμένων με σχετικά σχόλια και η ανάλυση των απαντήσεων, εστιάζοντας στις ερωτήσεις των συνεντεύξεων. Έγινε κατηγοριοποίηση των εννοιών, όπως προβλέπεται από τη διαδικασία. Εντοπίστηκαν οι αναφορές στις συνεντεύξεις για κάθε κατηγορία με αντίστοιχο σχολιασμό και τέλος, καταγράφηκαν οι αντίστοιχες αναφορές από τα κείμενα.

16. Παράδειγμα 1: Επαναλαμβανόμενη αναφορά σε ιώσεις/κίνδυνοι στην υποκατηγορία Α) κίνδυνοι για την υγεία της κατηγορίας ΕΡΓΑΣΙΑΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ του θεματικού άξονα Α) ΣΥΝΘΗΚΕΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ – Ερώτηση 1 Το εργασιακό σου περιβάλλον διακρίνεται από:

Α) συνθήκες που ενέχουν κινδύνους για την υγεία σου; Αν ναι μπορείς να τις αναφέρεις;

Υποκατηγορίες	Αναφορές	Αρ. Συνεντεύξεων	Σχόλια
Κίνδυνοι για την υγεία	Ιώσεις Προβλήματα στις φωνητικές χορδές	Οι ιώσεις & τα προβλήματα στις φωνητικές χορδές – επισημαίνονται ως οι κύριοι φυσικοί	Θεωρούνται δεδομένα

		κίνδυνοι (10)	
--	--	---------------	--

Παράδειγμα 2: Επαναλαμβανόμενη αναφορά σε δυσκολίες στις σχέσεις με τους γονείς στην υποκατηγορία Β) Συναισθηματικά φορτισμένες καταστάσεις της κατηγορίας ΕΡΓΑΣΙΑΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ του θεματικού άξονα Α) ΣΥΝΘΗΚΕΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ Ερώτηση 1. Το εργασιακό σου περιβάλλον διακρίνεται από:

Β) συναισθηματικά φορτισμένες καταστάσεις; Τι τις προκαλεί;

Υποκατηγορίες	Αναφορές	Αρ. Συνεντεύξεων	Σχόλια
Συναισθηματικά φορτισμένες καταστάσεις	Άγχος για την ασφάλεια των παιδιών Συναισθηματική φόρτιση από τη σχέση με τους γονείς	Η ασφάλεια των παιδιών (10) Οι σχέσεις με τους γονείς (10)	Αποτέλεσμα της ενασχόλησης με τον ανθρώπινο παράγοντα. Δυσχεραίνουν το έργο των Ν/Γ

Παράδειγμα 3: Επαναλαμβανόμενη αναφορά σε προβλήματα λόγω ηλικίας/συμπεριφορών στην υποκατηγορία Β) Δυσκολίες στη διαχείριση μαθητών και γονέων της κατηγορίας ΕΡΓΑΣΙΑΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ του θεματικού άξονα Α) ΣΥΝΘΗΚΕΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ Ερώτηση 1. Το εργασιακό σου περιβάλλον διακρίνεται από:

Γ) δυσκολίες στη διαχείριση μαθητών & γονέων; Αν ναι τι είδους;

Υποκατηγορίες	Αναφορές	Αρ. Συνεντεύξεων	Σχόλια
Διαχείριση μαθητών & γονέων	Δυσκολίες λόγω ηλικίας / έλλειψη πειθαρχίας Προβλήματα ειδικά με τους γονείς που τα παιδιά τους	Συμπεριφορές των παιδιών (10) Οι σχέσεις με τους γονείς (10)	Συμπεριφορικές δυσκολίες μαθητών/γονέων Έλλειψη γνώσεων

	έχουν προβλήματα μαθησιακά & κοινωνικο- συναισθηματικά		για την αντιμετώπιση & διαχείριση των προβλημάτων = παράγοντας άγχους
--	---	--	---

7.2 ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΠΟΙΟΤΙΚΗΣ ΑΝΑΛΥΣΗΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΩΝ

Από την ανάλυση των δεδομένων της συνέντευξης διαμορφώθηκαν οι παρακάτω κατηγορίες στους 3 θεματικούς άξονες, ως εξής:

A. ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ: ΣΥΝΘΗΚΕΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ	
1. ΕΡΓΑΣΙΑΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ	
A) Κίνδυνοι για την υγεία	
B) Συναισθηματικά φορτισμένες καταστάσεις	
Γ) Δυσκολίες στη διαχείριση μαθητών & γονέων	
2. ΩΡΕΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ/ΕΒΔΟΜΑΔΑ	
A) Εντός σχολείου	
B) Εκτός σχολείου	
Γ) Καθορισμός ωραρίου & Αλλαγές	
3. ΙΣΟΡΡΟΠΙΑ ΕΡΓΑΣΙΑΚΟΥ / ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΟΥ ΒΙΟΥ	
A) Εργασία στον ελεύθερο χρόνο:	
B) Εργασιακές & κοινωνικές	

υποχρεώσεις	
4. ΡΥΘΜΟΙ & ΠΡΟΘΕΣΜΙΕΣ	
A) Ομαδική εργασία	
B) Απρογραμματίστες εργασίες	
Γ) Πολύπλοκα καθήκοντα & δεξιότητες	
5. ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ & ΣΧ. ΣΥΜΒΟΥΛΟ	
A) Υποστήριξη & αναγνώριση	
B) Ενθάρρυνση & Υποστήριξη	

B. ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ: ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΞΟΥΘΕΝΩΣΗ	
6. ΑΓΧΟΣ ΣΤΟ ΕΡΓΑΣΙΑΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ	
A) Συχνότητα & πηγές άγχους	
B) Αίσθημα πριν & μετά την εργασία	
Γ) Αίσθημα στην αρχή & το πέρας του σχ. έτους	
7. ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΑΓΧΟΥΣ	
A) Στην εργασία	
B) Στους μαθητές	
8. ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΕΞΑΝΤΛΗΣΗ	
A) Παράγοντες	
B) Επίδραση στο εργασιακό περιβάλλον	

(μαθητές/γονείς/συναδέρφους)	
Γ) Επίδραση στο οικογενειακό περιβάλλον	
9. ΠΡΟΣΩΠΙΚΑ ΕΠΙΤΕΥΓΜΑΤΑ	
10. ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΣΤΟ ΑΓΧΟΣ & ΣΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΞΟΥΘΕΝΩΣΗ	

Γ. ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ: ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ	
11. ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΑΠΟ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΕΣ ΣΥΝΘΗΚΕΣ/ΕΠΙΛΟΓΗ	
A) Παράγοντες ικανοποίησης	
B) Παράγοντες δυσαρέσκειας	
Γ) Αλλαγή επαγγελματικής επιλογής	
12. ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ από:	
A) Διοικητική Υποστήριξη	
B) Συμβουλευτική Υποστήριξη (Σχ. Σύμβουλο & Φορείς)	
13. ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΑΠΟ ΕΠΑΡΚΕΙΑ ΥΠΟΔΟΜΩΝ/ ΕΠΟΠΤΙΚΩΝ ΜΕΣΩΝ	
14. ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ από:	
A) Μισθό	
B) Ωράριο/αργίες/διακοπές	
Γ) Δυνατότητες επαγγελματικής εξέλιξης	

15. ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΑΠΟ ΤΗΝ ΑΠΟΔΟΧΗ/ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ	
A) Γονείς	
B) Εκπαιδευτική κοινότητα	
Γ) Ηγεσία	

7.2.1Α ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ: ΣΥΝΘΗΚΕΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Ο θεματικός άξονας «Συνθήκες εργασίας» περιλαμβάνει 5 κατηγορίες ως ακολούθως που αναλύονται ως ακολούθως:

1. Εργασιακό Περιβάλλον

A) **Κίνδυνοι για την υγεία.** Όσον αφορά στους κινδύνους για την υγεία οι συνεντευξιαζόμενοι στο σύνολο τους αναφέρουν κυρίως τις ιώσεις, τις οποίες όμως θεωρούν ως δεδομένες και μέρος του εργασιακού τους περιβάλλοντος, αν και ανησυχία τους προκαλεί η εμφάνιση παλιών ασθενειών και τους αγχώνει η μεταφορά των ιώσεων στο οικογενειακό τους περιβάλλον *«έχουν επιστρέψει κι άλλες αρρώστιες ... και το χειρότερο τις μεταφέρεις στο σπίτι. Σε μία περίπτωση ωστόσο αναφέρεται η μοιραία επίδραση που είχε ένας τέτοιος κίνδυνος στη ζωή και την οικογενειακή της εξέλιξη «... αναγκάστηκα να κάνω διακοπή κύησης λόγω ερυθράς που κόλλησα από μαθητή μου».* Δύο συνεντευξιαζόμενες επισημαίνουν τον κίνδυνο στις φωνητικές χορδές, που προκύπτει από την έντονη χρήση της φωνής και τις συχνές αφωνίες. Τρεις συνεντευξιαζόμενες ανέφεραν ως κίνδυνο την ψυχική υγεία από τις έντονες συναισθηματικά καταστάσεις που βιώνονται σε καθημερινή βάση.

B) **Συναισθηματικά φορτισμένες καταστάσεις.** Σε αυτές αναφέρονται τα έντονα συναισθήματα που προκύπτουν, καθώς η δουλειά συνδέεται με τον ανθρώπινο παράγοντα *«Όταν δουλεύεις με τον ανθρώπινο παράγοντα μοιραία βιώνεις συναισθηματικά φορτισμένες καταστάσεις».* Προκύπτουν επίσης από το αυξημένο αίσθημα ευθύνης για την ασφάλεια και την ευημερία των νηπίων. Η κατάσταση επιτείνεται όταν αντιμετωπίζουν παιδιά με θέματα γνωστικά, συμπεριφορικά (ανυπακοή, απειθαρχία, έλλειψη σεβασμού) κ.α. *«Η διαχείριση των παιδιών ειδικά σε*

περιπτώσεις με προβλήματα είναι ιδιαίτερα εξαντλητική συναισθηματικά». Ιδιαίτερη συναισθηματική φόρτιση προκύπτει από τη σχέση με τους γονείς, τους οποίους δυσκολεύονται να αντιμετωπίσουν χαρακτηρίζοντάς τους ως παρεμβατικούς και απαιτητικούς. Επίσης, αναφέρονται οι δυσκολίες που προκύπτουν λόγω της κοινωνικο-οικονομικής κατάστασης (οικονομική κρίση, διαζύγια) «...Όλα αυτά σε επηρεάζουν», που μοιραία προκαλούν συναισθηματική φόρτιση. Τέλος, θα πρέπει να αναφερθεί η συναισθηματική φόρτιση που προκύπτει από τη διαχείριση πολλών και σύνθετων ευθυνών, χωρίς σχετική υποστήριξη και αφορά κυρίως στις διοικητικές ευθύνες «Συνέχεια φοβάμαι μήπως κριθώ ανεπαρκής», «φέτος που δεν έχω θέση ευθύνης ... νομίζω είμαι πιο χαλαρή».

Γ) Δυσκολίες στη διαχείριση μαθητών & γονιών. Δυσκολίες εντοπίζονται στη διαχείριση των παιδιών, «λόγω ηλικίας και ανωριμότητας», των ανασφαλειών παιδιών και γονέων «πρέπει να τους κάνεις να σε εμπιστευτούν». Κυρίως όμως δυσκολίες εντοπίζονται στη διαχείριση των παιδιών, που είναι «απείθαρχα και ανυπάκουα» και κυρίως των γονιών, χαρακτηριστικά αναφέρουν ότι «έχουν εξωπραγματικές απαιτήσεις», «οι προσδοκίες γονέων είναι μεγαλύτερες από τις ικανότητες των παιδιών τους». Ενώ ως κύρια πηγή των προβλημάτων συμπεριφοράς θεωρούνται οι γονείς που θέτουν το παράδειγμα, «οι γονείς γίνονται αγενείς και τα παιδιά ακολουθούν το παράδειγμα». Ως μεγαλύτερη δυσκολία επισημαίνεται η διαχείριση των γονέων με παιδιά, τα οποία αντιμετωπίζουν «μαθησιακά προβλήματα και προβλήματα κοινωνικο-συναισθηματικά», και πρέπει να πεισθούν οι γονείς να συνεργαστούν, «δυσκολία γονέων να αποδεχτούν ότι το παιδί τους χρειάζεται επιπλέον βοήθεια». Η έλλειψη γνώσεων και υποστήριξης επιτείνει το πρόβλημα, «Δεν έχω τις απαραίτητες γνώσεις ούτε τη βοήθεια κατάλληλου προσωπικού».

2. Ωράριο Εργασίας

A) Εντός σχολείου

Συνολικά και σχεδόν ομόφωνα οι συνεντευξιαζόμενοι αναφέρονται σε τριάντα ώρες εργασίας τουλάχιστον εντός σχολείου, εκ των οποίων 25 αφορούν στο διδακτικό τους ωράριο. Το ωράριο παρατείνεται όταν είναι περίοδος γιορτών, «που είναι συχνές στο νηπιαγωγείο» και κατά την εκπόνηση προγραμμάτων.

B) Εκτός σχολείου

Ομοφωνία επικρατεί και στο ωράριο το οποίο αφιερώνουν εκτός σχολείου, το οποίο κυμαίνεται μεταξύ 5 και 10 ωρών. Αφορά κυρίως σε προετοιμασία για το σχολείο, ή για τα προγράμματα και τις γιορτές που δουλεύουν, *«στο Νηπιαγωγείο το ωράριο ακολουθεί την εποχή, δηλαδή τα Χριστούγεννα ζημεροβραδιαζόμαστε»*. Μεγάλο μέρος του ωραρίου αφορά στα διοικητικά καθήκοντα, όπως συνομολογείται από τις περισσότερες συνεντευξιαζόμενες, *«γραφειοκρατική εργασία, τράπεζες, βιβλιοπωλείο, σχολική επιτροπή, κτιριακά προβλήματα»*.

Γ) Καθορισμός και αλλαγές στις ώρες εργασίας

Το πρόγραμμα και η ύλη του νηπιαγωγείου είναι ευέλικτα. Έτσι τυχόν αλλαγές προκύπτουν από τις ανάγκες του προγράμματος, *«από τη χρονική περίοδο και το πρόγραμμα που υλοποιώ στο σχολείο»*. *«οι ώρες της γραφειοκρατικής εργασίας και η προετοιμασία για το σχολείο, που σε περιόδους γιορτών αυξάνεται»*, αλλά και τις λειτουργικές ανάγκες/προβλήματα της σχολικής μονάδας *«Λειτουργικά προβλήματα που προκύπτουν πάντα στο σχολείο»*, *«Έχουμε επιστάτη; εμείς φροντίζουμε γι' αυτά»*.

3. Επίδραση της εργασίας στην οικογενειακή ζωή

Η οικογενειακή ζωή φαίνεται να ακολουθεί τους ρυθμούς της εργασίας, *«Είναι ώρες που τις κλέβω από το σπίτι»*, *«αν χρειαστεί, θα παραγκωνιστούν οι οικογενειακές και κοινωνικές υποχρεώσεις»*, *«Η έκτακτη εργασία διαταράσσει τις οικογενειακές υποχρεώσεις»*. Ωστόσο αναγνωρίζεται η δυνατότητα αναπλήρωσης από τις διακοπές, *«Να μην είμαστε άδικοι ... αναπληρώνουμε με τις διακοπές»*. Θα πρέπει να αναφερθεί και η περίπτωση της απόστασης, λόγω της εργασίας μακριά από τον τόπο καταγωγής ειδικά όταν πρόκειται για έγγαμους *«κάποια στιγμή πρέπει να ενώσω την οικογένειά μου»*.

4. Έντονοι ρυθμοί και προθεσμίες στην εργασία.

«Εννοείται», *«Σπάνια είναι χαλαρό το πρόγραμμα στο Νηπιαγωγείο»*. Σε αυτό φαίνεται να συμφωνεί η πλειοψηφία των συνεντευξιαζόμενων, λόγω της φύσης της δουλειάς και του τυπικού προγράμματος του Νηπιαγωγείου, αλλά και οι γιορτές και τα προγράμματα που δουλεύονται, *«από τη φύση του το Νηπιαγωγείο δεν έχει χαλαρές*

περιόδους ... μέχρι την τελευταία μέρα είσαι εκεί». Αλλά και λόγω των διοικητικών καθηκόντων επικρατούν έντονοι ρυθμοί «όταν ζητήσει κάτι η Υπηρεσία, ή η Σχολική Επιτροπή λ.χ.».

A) Ομαδική δουλειά, συνεργασία

Κατά κύριο λόγο η εργασία στο Νηπιαγωγείο, πλην των μονοθέσιων, περιλαμβάνει ομαδική δουλειά και συνεργασία, παράγοντας που φαίνεται να θεωρείται σημαντικός, «*Η ομαδικότητα είναι πολύ σημαντικός παράγοντας. Η ύπαρξη της ή απουσία της μπορεί να βελτιώσει ή να περιορίσει τη λειτουργικότητα της σχολικής μονάδας*».

B) Απρογραμμάτιστες εργασίες

Ομοφωνία φαίνεται να επικρατεί και στην ύπαρξη απρογραμμάτιστων εργασιών, «*Πολύ συχνά*», «*Καθημερινά*». Αυτές οφείλονται είτε στο πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου, είτε στα διοικητικά καθήκοντα και σε τυχόν λειτουργικά προβλήματα που ανακύπτουν.

Γ) Πολύπλοκα καθήκοντα και δεξιότητες

Οι συνεντευξιαζόμενες θεωρούν το επάγγελμά τους ότι περιλαμβάνει εξ αντικειμένου «*την ανάγκη για πολλές και ποικίλες γνώσεις σε διάφορα θέματα*». Αυτά περιλαμβάνουν γνώσεις γύρω από τη μουσική, το θέατρο, τις φυσικές επιστήμες, τη λογοτεχνία, το ηλεκτρονικό υπολογιστή, κ.α. «*Ο ρόλος μας είναι πολυδιάστατος*», «*Πρέπει να είσαι πολυπράγμων*». Χαρακτηριστική είναι η περιγραφή μίας συνεντευξιαζόμενης, «*Είμαι παιδαγωγός ..., Καθαρίστρια ..., Προϊσταμένη..., , Λογίστρια, Επιστάτης..., Ψυχολόγος*». Επισημαίνεται επίσης η διάσταση ως προς τα πολύπλοκα καθήκοντα και τις δεξιότητες, που προκύπτει λόγω των διοικητικών καθηκόντων.

5. Σχέση με τη Διεύθυνση & Σχολικό Σύμβουλο

Στο ερώτημα αυτό υπήρχε μια διστακτικότητα να απαντηθεί, ωστόσο επικρατεί η άποψη ότι οι σχέσεις είναι καλές, τυπικές. Όταν εκφράζεται δυσαρέσκεια σχετίζεται

με τη θεσμική διάσταση του ρόλου, «Και αυτοί βομβαρδίζονται με καθήκοντα», «Δεν μπορούν να σε στηρίξουν γιατί δε βοηθά το γενικότερο πλαίσιο και κυρίως το νομικό».

A) Αναγνώριση και υποστήριξη στη δουλειά

Οι απαντήσεις ποικίλουν στο ερώτημα «Ναι», «Συχνά», «Όχι όσο θα έπρεπε». Σε μία περίπτωση διατυπώθηκε η διάκριση σε σχέση με τις άλλες βαθμίδες, «Μόνο θεωρητικά».

B) Ενθάρρυνση και υποστήριξη στην επαγγελματική εξέλιξη

Στο ερώτημα αυτό οι απαντήσεις είναι ανάλογες της παραπάνω ερώτησης. «Ναι», «Όχι ιδιαίτερα», «Θεωρητικά». Μία εκ των συνετευξιαζόμενων διατυπώνει την άποψη ότι «Συνήθως ενθαρρύνουν την εξέλιξη άλλων εκπαιδευτικών βαθμίδων». Αυτό οφείλεται στη φύση της λειτουργίας του Νηπιαγωγείου, καθώς η δυσκολία που σχετίζεται με την ομαλή του λειτουργία, δεν επιτρέπει στις Νηπιαγωγούς να παρακολουθήσουν ημερίδες και σεμινάρια εντός εργασιακού ωραρίου.

7.2.1B ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ: ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΞΟΥΘΕΝΩΣΗ/ΑΓΧΟΣ

Ο θεματικός άξονας «Επαγγελματική Εξουθένωση/Άγχος» περιλαμβάνει 5 κατηγορίες ως ακολούθως που αναλύονται ως ακολούθως:

6. Εργασιακό Άγχος

A) Συχνότητα και παράγοντες άγχους. Στο ερώτημα αυτό στο σύνολο τους οι συνεντευξιαζόμενες απαντούν θετικά. Όσον αφορά στη συχνότητα, απαντούν ότι εκδηλώνεται σε καθημερινή βάση «Τα τελευταία χρόνια όλο και περισσότερο». Σχετίζεται εν μέρει με τη φύση της δουλειάς τους «Με αγχώνει η ευθύνη για την ασφάλεια των παιδιών» «Η αντιμετώπιση δύσκολων καταστάσεων...». Ως παράγοντας άγχους αναφέρεται και η διαχείριση των «απείθαρχων παιδιών» και των γονιών καθώς και η σχέση μαζί τους. Επίσης ως συχνός παράγοντας άγχους αναφέρεται η ανάθεση και η διεκπεραίωση των διοικητικών καθηκόντων. Δύο εκ των συνεντευξιαζόμενων αναφέρθηκαν στην περίοδο της αξιολόγησης και γενικά στις

αλλαγές που πραγματοποιούνται στην παιδεία χωρίς τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαμόρφωσή τους «...αγχόνομαι γενικά για το μέλλον τι θα φέρει».

B) Αίσθημα πριν & μετά την εργασία

Κάθε πρωί οι ερωτώμενες δηλώνουν ότι ξεκινούν με ηρεμία την εργασία τους αλλά και με άγχος «... να πάνε όλα καλά», ενώ στο τέλος της ημέρας αναφέρονται αισθήματα εξουθένωσης, κόπωσης φυσικής και σωματικής, που επιτείνεται από την έλλειψη διαλείμματος, πονοκέφαλοι από το θόρυβο και την έντονη χρήση της φωνής, «...Επιθυμία για χαλάρωση».

Γ) Αισθήματα στην αρχή και τη λήξη του σχολικού έτους

Όλες οι ερωτώμενες δηλώνουν ότι ξεκινούν τη χρονιά τους ξεκούραστες από τις καλοκαιρινές διακοπές με όρεξη για δουλειά και προσδοκίες για τις προκλήσεις της χρονιάς, «...Ελπίδα και προσδοκία για μια καλή χρονιά», αλλά και άγχος «...μέχρι να στρώσει το σχολείο και τα παιδιά». Με το πέρας του σχολικού έτους διατυπώνονται αισθήματα ανακούφισης «... αν όλα πήγαν καλά...», συναισθηματικής και φυσικής εξουθένωσης «... έχοντας δώσει την ψυχή μου», «...είμαι στα όριά μου», κούραση αλλά και ικανοποίηση «... για όσα έχω καταφέρει». Μεγάλη δύναμη φαίνεται πάντως να παίρνουν από την προοπτική των καλοκαιρινών διακοπών «ευτυχώς ακολουθεί το όμορφο καλοκαιράκι».

7. Επίδραση του άγχους

A) στην εργασιακή απόδοση

Οι δηλώσεις στο ερώτημα αυτό ποικίλουν, «Σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό», «Αρκετά», «Καθόλου», «...είναι εποικοδομητικό». «Δεν μ' αφήνει να αποδώσω τα μέγιστα».

B) στη συμπεριφορά προς τους μαθητές

Ομοφωνία επικρατεί σχεδόν ως προς τη συμπεριφορά τους προς τους μαθητές, δηλώνοντας ότι δεν επιτρέπουν αυτή να επηρεαστεί. Εκφράζεται όμως μία μικρή

αμφιβολία «Καθόλου...πιστεύω», «Όχι....ελπίζω. Ενώ επικαλούνται ικανότητα ή προσπάθεια τουλάχιστον διαχείρισης του άγχους, «Πιστεύω πως το ελέγγω».

8. Βίωση συναισθηματικής εξάντλησης

A) Παράγοντες που την προκαλούν

Καταφατικά αποκρίνονται οι ερωτώμενες στο σύνολό τους στο σχετικό ερώτημα, κατονομάζοντας ως παράγοντες πρόκλησης του συναισθήματος «... την ανθρωποκεντρική φύση της δουλειάς.. δυσκολίες στις σχέσεις, ... της εποχής» «απουσία στήριξης από φορείς... έλλειψη αναγνώρισης της δουλειάς, ... απαξίωση από τους γονείς», «κακή συνεργασία... έλλειψη επικοινωνίας, ... διαχείριση εργασιακού χρόνου...», «αλλαγή σχολικού περιβάλλοντος και κατοικίας λόγω μεταθέσεων», «μεγάλες απαιτήσεις ... αλλαγές στο πρόγραμμα χωρίς να ερωτηθούμε».

B) Επίδραση της συναισθηματικής εξάντλησης στη συμπεριφορά προς το εργασιακό περιβάλλον

Μοιραία η συναισθηματική εξάντληση διατείνονται ότι επηρεάζει τη συμπεριφορά τους προς το εργασιακό περιβάλλον όχι όμως σκόπιμα, «...κι αν δεν το θέλεις προκαλεί νευρικότητα», «... είμαι πιο νευρική, ευερέθιστη», αλλά υπάρχει αλληλοκατανόηση «όλες βιώνουμε τα ίδια».

Γ) Επιπτώσεις προς τους οικείους (οικογένεια)

Με βάση τις απαντήσεις υπάρχει ταύτιση απόψεων ως προς τις επιπτώσεις της συναισθηματικής εξάντλησης στην οικογένεια, διακρίνοντας έντονο και το αίσθημα ενοχής γιατί θεωρούν ότι εκεί εκτονώνονται. «Δυστυχώς ναι. Και αυτοί δε φταίνε», «... πολλές φορές δεν έχω αποθέματα υπομονής και ακούω ότι το μόνο που με απασχολεί είναι το σχολείο», «Πολλές φορές μετανιώνω για τον τρόπο που τους φέρθηκα...».

9. Επιτεύγματα στη δουλειά

Ταύτιση απόψεων επικρατεί στο ερώτημα των προσωπικών επιτευγμάτων στο σύνολο των ερωτώμενων. Μάλιστα διατυπώνεται η άποψη ότι αυτά είναι ορατά στην

εξέλιξη των παιδιών και είναι ο παράγοντας που τους δίνει δύναμη στη δουλειά, τονίζοντας πως δίνουν την ψυχή τους σε αυτή τη δουλειά, «...δίνοντας ότι θετικό μπορείς», «...βήματα προόδου από τα παιδιά... αν δεν ήταν κι αυτά δε θα άντεχα...», «Σίγουρα έχω καταφέρει σημαντικά πράγματα... να βοηθήσω τα παιδιά να προσαρμοστούν στο σχολικό περιβάλλον, να αλλάξουν αρνητικές συμπεριφορές, να αποκτήσουν θετικά χαρακτηριστικά», «Ειδικά όταν έχω βοηθήσει παιδιά με μαθησιακά και άλλα προβλήματα», «Έχω πολλά ακόμη να δώσω».

10. Ρόλος της διοίκησης και της υπηρεσίας στην αντιμετώπιση του εργασιακού άγχους και της εξουθένωσης

Στην Υπηρεσία και τη διοίκηση αποδίδουν μεγάλη μέρος της ευθύνης για το άγχος και την εξουθένωση που βιώνουν. Δεν αισθάνονται ότι η διοίκηση συνεισφέρει στην αντιμετώπιση του εργασιακού άγχους και της εξουθένωσης, για τα οποία θεωρούν ότι ευθύνεται η γραφειοκρατική δομή του συστήματος. «οι δύο αυτοί παράγοντες είναι οι βασικές πηγές άγχους». Διατυπώνεται δε η άποψη ότι όσον αφορά το διοικητικό μέρος, η υπηρεσία θα έπρεπε να στηρίζει πιο έμπρακτα «Νομίζω ότι η διεύθυνση θα έπρεπε να ανατεθεί ένα άτομο αποκλειστικά, που θα έχει εκπαιδευθεί γι' αυτό», «Θέλω να αισθάνομαι καλυμμένη... μου προκαλεί ανασφάλεια». Διάκριση γίνεται ωστόσο από μία συνεντευξιζόμενη «Δε μας αγχώνουν αυτοί, εννοώ η Υπηρεσία. Οι ευθύνες που μας αποδίδονται. Και δεν ξέρω πως μπορούν να μας βοηθήσουν».

7.2.1Γ ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ: ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ

Ο θεματικός άξονας «Επαγγελματική Ικανοποίηση» περιλαμβάνει 5 κατηγορίες ως ακολούθως που αναλύονται ως ακολούθως:

11. Ικανοποίηση από την επιλογή του επαγγέλματος

Οι ερωτώμενοι απαντούν στο σύνολό τους καταφατικά από την επιλογή του επαγγέλματος.

A) Ικανοποίηση από τη δουλειά

Σχετικά με το τι τους προσφέρει ικανοποίηση στο επάγγελμά τους απαντούν ότι «είναι η φύση της δουλειάς ... Η συνύπαρξη με τα παιδιά... που σου δίνουν κάτι από την παιδικότητά τους». Επίσης τους ικανοποιεί η αλληλεπίδραση με τα νήπια, ο αντίκτυπος και το απότο αποτέλεσμα στην πρόοδο που συντελείται στα παιδιά, είτε όσον αφορά τις γνώσεις που λαμβάνουν στο Νηπιαγωγείο, την εξέλιξη τους γνωστική και συμπεριφορική. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται «η ιδέα ότι μπορεί κάτι να προσφέρω σε ένα καλό ξεκίνημα στο ταξίδι της σχολικής τους ζωής».

B) Ενοχλήσεις από τη δουλειά

Δυσανεμία εκφράζεται για πολλούς παράγοντες, μεταξύ άλλων οι πολλαπλοί ρόλοι που αναλαμβάνονται, κυρίως όσον αφορά τα διοικητικά, η έλλειψη αναγνώρισης της δουλειάς τους, οι παρεμβάσεις των γονέων και η μη συμμόρφωσή τους – και των παιδιών – με τους κανόνες του σχολείου. Μία εκ των ερωτώμενων ενοχλείται από τις συνεχείς αλλαγές σχολικού περιβάλλοντος, ενώ μία συνεντευξιζόμενη ενοχλείται από την ιδέα όπως χαρακτηριστικά αναφέρει «ότι θα μπορούσα να είχα κάνει κάτι παραπάνω και δεν το έκανα».

Γ) Επιδίωξη άλλης επαγγελματικής επιλογής

Αρνητικά απαντούν στο σύνολό τους με ταύτιση απόψεων στην περίπτωση άλλης επαγγελματικής επιλογής. Στην περίπτωση αυτή ορισμένες αναφέρουν ότι θα επέλεγαν ενδεχομένως πάλι την εκπαίδευση όμως σε άλλη ειδικότητα, καθώς θεωρούν ότι οι νηπιαγωγοί έχουν «ιδιαιτέρα απαιτητικές συνθήκες εργασίας» σε σχέση με τις άλλες βαθμίδες της εκπαίδευσης.

12. Ικανοποίηση

A) από τη διοικητική υποστήριξη

Αρνητικές είναι στο σύνολό τους οι απαντήσεις για τη διοικητική υποστήριξη που παρέχεται, που ωστόσο αποδίδεται στον τρόπο λειτουργίας του συστήματος και όχι στα πρόσωπα της διοίκησης. Δηλώνεται χαρακτηριστικά ότι «χρειάζομαι

ουσιαστική και πρακτική υποστήριξη». *«Δεν έχει να κάνει με την Υπηρεσία, έχει να κάνει με το όλο πλαίσιο».*

B) από τη συμβουλευτική υποστήριξη από φορείς

Μερικώς ικανοποιημένες εμφανίζονται οι ερωτώμενες από την υποστήριξη που παρέχεται από τους φορείς, εφόσον ζητηθεί, *«όποτε χρειάστηκα βοήθεια μου την πρόσφεραν»*, αποδίδοντας κυρίως το έλλειμμα στο τομέα αυτό από το φόρτο εργασίας που διακρίνει τους φορείς και την αδυναμία να ανταποκριθούν στις αυξημένες απαιτήσεις *«...πρέπει να αλλάξει το όλο πλαίσιο στην εκπαίδευση».*

13. Ικανοποίηση από την επάρκεια μέσων

Αρκετή ικανοποίηση εκφράζεται για την επάρκεια των παιδαγωγικών και εποπτικών μέσων. Διατυπώνεται ωστόσο η ανησυχία για τη φθορά που αυτά υφίστανται και την αδυναμία αντικατάστασής τους λόγω της οικονομικής δυσπραγίας. *«...Χρειαζόμαστε πάντα περισσότερα μέσα». «...υπόκεινται σε φθορά. Δυστυχώς χρήματα δεν υπάρχουν».*

14. Ικανοποίηση από

A) το μισθό

Δυσαρέσκεια εκφράζεται από τις περισσότερες για το μισθό, κυρίως όμως όπως διευκρινίζεται ως προς την αναντιστοιχία του προς το βιοτικό επίπεδο, *«δεν ανταποκρίνεται στις καθημερινές ανάγκες».* Αναγνωρίζεται ωστόσο ότι δεδομένων των συνθηκών είναι ικανοποιητικός αν και δεν ανταποκρίνεται στα προσόντα ή στις ώρες εργασίας και στα καθήκοντα. *«Με δύο μεταπτυχιακούς τίτλους είμαι λίγο ικανοποιημένη, σκεφτόμενη όμως την εποχή της κρίσης», «... δεν αμείβομαι για την έξτρα δουλειά που κάνω», «το επίδομα της προϊσταμένης είναι πενιχρό».*

B) ωράριο/αργίες/διακοπές

Όσον αφορά στο ωράριο, επισημαίνεται η σύνθετη διάστασή του, *«καλά ακούγεται πέντε ώρες ... δεν είναι τόσο απλό, είναι πολύ παραπάνω».* Διακρίνεται από απουσία διαλείμματος και σε αντίθεση με άλλες βαθμίδες δε μειώνεται με την πάροδο

των ετών, παρά την ιδιαίτερη φύση της δουλειάς. Τονίζεται δε η δυσκολία να απουσιάσουν ελλείψει αντικαταστάτη, ακόμη κι όταν αρρωστήσουν, ενώ αγνοούνται οι επιπλέον ώρες εργασίας, που αυξάνονται λόγω και των διοικητικών καθηκόντων. *«Το ωράριο είναι μεγάλο για τη φύση της δουλειάς». «Δουλεύουμε τόσες ώρες εκτός ωραρίου, που δε φαίνονται πουθενά», «Φέτος καταλαβαίνω τη διαφορά (σ.σ. εργάζεται σε ολόημερο).*

Μεγάλη ικανοποίηση εκφράζεται για τις αργίες και τις διακοπές, οι οποίες τους δίνουν τη δυνατότητα να ισορροπήσουν και να αποφορτιστούν από τις έντονες εμπειρίες της σχολικής χρονιάς, *«Ευτυχώς και υπάρχουν και αυτές», «Αν δεν ήταν και αυτές...».*

Γ) δυνατότητες επαγγελματικής ανάπτυξης

Συνολικά οι απαντήσεις στο ερώτημα αυτό κατατείνουν στην άποψη ότι δεν παρέχονται δυνατότητες επαγγελματικής ανάπτυξης. Ότι επιτυγχάνεται είναι αποτέλεσμα προσωπικών προσπαθειών και κόπου, με ίδια μέσα σε χρόνο και χρήμα. *«Ότι προσπαθήσουμε μόνοι μας με προσωπικό κόπο, χρόνο και έξοδα», «Προσπαθούμε μόνοι μας να επιμορφωθούμε και να αναπτυχθούμε με ίδια μέσα».*

15. Ικανοποίηση από την αποδοχή και την αναγνώριση του επαγγέλματος

Στο ερώτημα αυτό επικρατεί η άποψη ότι δεν υπάρχει αποδοχή και αναγνώριση του επαγγέλματός τους, έναντι του οποίου θεωρούν ότι επικρατεί μειονεκτική αντιμετώπιση, παραγνωρίζοντας τα αποτελέσματα της μεθοδικής εργασίας που γίνεται στο Νηπιαγωγείο, κάτι που τους απογοητεύει, *«...με ισοπεδώνει, με εξουθενώνει», «Από τη συναναστροφή εισπράττω ότι μας θεωρούν κατώτερους», «Θεωρώ ότι είναι υποτιμημένο επάγγελμα». Ωστόσο διατυπώνονται και απόψεις ότι σε προσωπικό επίπεδο εισπράττονται «καλά σχόλια και αναγνώριση των προσπαθειών», «Όχι όμως όσο θα έπρεπε».*

8. ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

8.1 Συζήτηση των αποτελεσμάτων

Στην παρούσα μελέτη επιχειρήθηκε να διερευνηθεί η επαγγελματική εξουθένωση και η επαγγελματική ικανοποίηση των παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας, όπως προκύπτει σε σχέση με τις διαπιστωμένες συνθήκες εργασίας τους. Εξετάστηκαν για το σκοπό αυτό τα συναισθήματά τους για το επάγγελμα και οι απόψεις τους γύρω από τις συνθήκες της εργασίας τους καθώς και η ικανοποίησή τους σε τομείς που σχετίζονται με τη διοικητική οργάνωση, τις υλικοτεχνικές υποδομές, το σχολικό κλίμα, τις σχέσεις με τους γονείς και το επάγγελμά τους.

Αυτοί που ασχολήθηκαν πρωτίστως με το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης (Maslach, Pines, Freudemberger) κατέδειξαν τις εργασιακές συνθήκες ως σημαντικό παράγοντα για την εμφάνιση της εξουθένωσης, ενώ αδιαμφισβήτητη σημαντική είναι η συμβολή τους για την ικανοποίηση των εργαζομένων (Ταραλάϊκου, 2015). Ο Κάντας (1995 αναφορά από Γραμματικού 2010:36), θεωρεί η επαγγελματική εξουθένωση και η επαγγελματική ικανοποίηση είναι πιθανό και οι δύο να είναι αποτέλεσμα αποτελέσματα άσχημων εργασιακών συνθηκών. Ενώ ο Μλεκάνης (2005) που διερεύνησε τις συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας διαπίστωσε ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι συνθήκες εργασίας μπορεί κατά περίπτωση να τους ενισχύουν ή να τους παρεμποδίζουν κατά την άσκηση του επαγγέλματός τους.

Εξετάζοντας τα δημογραφικά χαρακτηριστικά, οι εκπαιδευτικοί κρατούν σταθερή στάση σχετικά με την επαγγελματική εξουθένωση και την ικανοποίηση ανεξάρτητα από την οικογενειακή κατάσταση, την ηλικία και τα έτη προϋπηρεσίας τους στην εκπαίδευση. Σε αντιδιαστολή η έρευνα των Κάμτσιου & Λώλη (2016) ανέδειξε τη διαφοροποίηση του βαθμού επαγγελματικής εξουθένωσης ανάλογα με τα χρόνια προϋπηρεσίας και την ηλικία των εκπαιδευτικών, αναγνωρίζοντας τη σχέση μεταξύ ηλικίας και προϋπηρεσίας. Επισημαίνεται ωστόσο από την παραπάνω έρευνα ότι η ηλικία διακρίνεται από εμπειρογνωμοσύνη και οι εκπαιδευτικοί βασίζονται στην εμπειρία, στην υπάρχουσα γνώση και διαίσθηση.

Ως προς την ικανοποίηση σε σχέση με τα έτη προϋπηρεσίας, η έρευνα των Παπαναγιώτου Φ. και Θεοφιλίδη Χρ. (2008) έδειξε ότι η επαγγελματική ικανοποίηση δε διαφοροποιείται ανάλογα με τα χρόνια υπηρεσίας, αλλά οι νεαρότεροι εκπαιδευτικοί είναι πιο ικανοποιημένοι από τους παλαιότερους. Στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγει και η έκθεση του Δικτύου ΕΥΡΙΑΔΙΚΗ (2015), ότι δηλαδή η ικανοποίηση

των εκπαιδευτικών δε διαφοροποιείται ανάλογα με την ηλικία, το φύλο και τα έτη προϋπηρεσίας.

Αναφορικά με την οικογενειακή κατάσταση, η Τσαγκανέλια (2016) επισημαίνει την ευρεία διαπίστωση ότι τα άτομα με υψηλότερα επίπεδα κοινωνικής υποστήριξης από την οικογένεια βιώνουν χαμηλότερα επίπεδα εξουθένωσης. Αντίστοιχα η έρευνα της Πετρίδου (2014) έδειξε ότι οι έγγαμοι εκπαιδευτικοί διακρίνονται από υψηλότερα επίπεδα ικανοποίησης σε σχέση με τους άγαμους.

Ξεκινώντας με την επαγγελματική εξουθένωση, όπως προέκυψε από την ποσοτική ανάλυση, οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα αναφέρουν εξουθένωση σε επίπεδα άνω του μετρίου με κυρίαρχη τη διάσταση της συναισθηματικής εξάντλησης (M.O. 3,157 & T.A. 0,619). Το εύρημα αυτό συμφωνεί με τα ευρήματα της μελέτης των Tsigillis et. al (2006), σύμφωνα με την οποία οι εκπαιδευτικοί προσχολικής εκπαίδευσης εμφανίζονται να βιώνουν συναισθηματική εξάντληση άνω του μετρίου, τα οποία θα πρέπει να ερμηνεύονται με προσοχή, όπως επισημαίνεται από τη σχετική έρευνα. Αντιθέτως, εμφανίζουν χαμηλή αποπροσωποποίηση (M.O. 1.842 & T.A. 0.233) και το αίσθημα της προσωπικής επίτευξης κινείται σε επίπεδα άνω του μετρίου (M.O. 3,691 & T.A. 0,366).

Σχετικά με τη συναισθηματική εξάντληση, που συνιστά και το πρώτο στάδιο επαγγελματικής εξουθένωσης (Maslach & Jackson, 1981), οι εκπαιδευτικοί απαντούν στο σύνολό τους καταφατικά και την αποδίδουν στο αντικείμενο της εργασίας τους που είναι ο ανθρώπινος παράγοντας, στη δυσκολία που επικρατεί στις ανθρώπινες σχέσεις, την έλλειψη επικοινωνίας και τις κρατούσες κοινωνικο-οικονομικές συνθήκες. Αποφεύγουν ωστόσο το αίσθημα της συναισθηματικής εξάντλησης να επηρεάσει την ποιότητα του παρεχόμενου έργου και εν γένει τη συμπεριφορά τους. Αυτό έρχεται εν μέρει σε αντίθεση με το εύρημα του Dworkin (1997), σύμφωνα με το οποίο η συναισθηματική εξάντληση οδηγεί σε λιγότερη υπομονή ειδικά προς τα απείθαρχα παιδιά. Θα πρέπει να σημειωθεί ωστόσο ότι η επίδρασή της όμως συνήθως εκδηλώνεται προς το οικείο περιβάλλον και όχι στους μαθητές.

Πιο συγκεκριμένα και όσον αφορά στην ψυχική υγεία τους, αυτή φαίνεται να επηρεάζεται από τις συναισθηματικά φορτισμένες καταστάσεις που αντιμετωπίζουν, από τη διαχείριση των νηπίων και κυρίως αυτών που επιδεικνύουν αρνητική

συμπεριφορά και ανυπακοή. Αυτό συμφωνεί και με τα ευρήματα μελετών (Chang & Davis, 2009), σύμφωνα με τις οποίες το άγχος των εκπαιδευτικών επιτείνεται και αισθάνονται πνευματική και συναισθηματική εξάντληση από παιδιά που επιδεικνύουν έλλειψη πειθαρχίας ή αντιμετωπίζουν ψυχολογικά προβλήματα. Η σχέση με τους γονείς φαίνεται να συνιστά ιδιαίτερα δύσκολο παράγοντα, που κατά δήλωσή τους προκαλεί επίσης άγχος και συναισθηματική εξάντληση. Αυτό συμφωνεί και με τα ευρήματα μελετών (De Jesus, 1995, Lens & Shops, 1991), και αφορά σε κακές σχέσεις με τους γονείς, οι οποίοι λειτουργούν παρεμβατικά και είναι απαιτητικοί.

Ως προς το άγχος αναφέρουν ότι βιώνουν έντονο και αποδίδεται στην ευθύνη για την ασφάλεια των παιδιών, καθώς αντιστοιχούν πολλά νήπια σε ένα άτομο, απουσία βοηθητικού προσωπικού ή δυνατότητας για διάλειμμα. Ως παράγοντας άγχους επισημαίνονται οι σχέσεις με τους γονείς, τους οποίους θεωρούν υπεύθυνους και για τη συμπεριφορά των παιδιών, ενώ την κατάσταση έχει επιδεινώσει η οικονομική και κοινωνική συγκυρία. Η υπερφόρτωση καθηκόντων, η ασάφεια και η σύγκρουση ρόλων, οι συνθήκες εργασίας καθώς και οι απρεπείς συμπεριφορές μαθητών και γονιών αναφέρονται ως πηγές στρες αναφέρονται σε σχετική έρευνα των Κάμτσιου & Λώλη (2016). Επίσης στην ίδια έρευνα αναφορά γίνεται στο άγχος που βίωσαν οι εκπαιδευτικοί την περίοδο της αξιολόγησης και επισημαίνεται και στην παρούσα έρευνα κυρίως όσον αφορά στις αλλαγές που γίνονται τόσο συχνά στην παιδεία, χωρίς τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών.

Αν και όλα τα παραπάνω οδηγούν σε κόπωση, ωστόσο, καταβάλλουν προσπάθεια και δεν επιτρέπουν να επηρεάσει την απόδοσή τους στην εργασία και κυρίως να εκδηλωθεί με την έλλειψη ενδιαφέροντος προς τους μαθητές λειτουργώντας ως παράγοντας αποπροσωποποίησης, που συνιστά παράγοντα επαγγελματικής εξουθένωσης και τρόπο έκφρασης της επιβαρυνμένης ψυχολογίας (Lieter & Maslach, 2005). Αυτό ενδεχομένως να οφείλεται στο γεγονός ότι οι Νηπιαγωγοί είναι κυρίως γυναίκες, οι οποίες σημειώνουν χαμηλότερα ποσοστά αποπροσωποποίησης (Κολιάδης και συν 2000).

Ειδικότερα και όσον αφορά στις συνθήκες εργασίας, από την ποιοτική ανάλυση των δεδομένων προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής αν και δηλώνουν ότι αντιμετωπίζουν κινδύνους για τη φυσική τους υγεία (ιώσεις, κάλοι στις φωνητικές χορδές, έντονος θόρυβος), τους θεωρούν ωστόσο δεδομένους και μέρος της δουλειάς

τους. Οι υγειονομικές συνθήκες πάντως συνιστούν παράγοντα που παρεμποδίζει το επάγγελμα, όπως αποτυπώνεται και στην έρευνα της Ταραλάικου. Αναφορικά με το θέμα του θορύβου, σχετική μελέτη έχει αναδείξει ότι τα μέσα επίπεδα θορύβου στο νηπιαγωγείο κυμαίνονται στα 85dB, (σημειώνεται ότι στα κέντρα διασκέδασης κυμαίνεται στα 100dB), ενώ σύμφωνα με έκθεση του FACTS (Ευρωπαϊκός Οργανισμός για την Ασφάλεια & την Υγεία), η συνεχής έκθεση σε θόρυβο μπορεί να συνιστά πηγή άγχους.

Ως προς το ωράριο από τις απαντήσεις τους προκύπτει ότι υπερβαίνει κατά πολύ το τυπικό ωράριο και η εργασία τους απαιτεί αρκετές ώρες επιπλέον λειτουργώντας εις βάρος της οικογενειακής και κοινωνικής τους ζωής. Μάλιστα κυμαίνεται κοντά στο μέσο όρο (31 ώρες) με βάση την έρευνα του EFWC (2012) για τον Εκπαιδευτικό Τομέα στην Ευρώπη των 28. Αυξάνεται δε στην περίπτωση που τους ανατίθενται διοικητικά καθήκοντα. Αυτά αναφέρονται ως πηγή ιδιαίτερου άγχους, καθώς επικαλούνται έλλειψη γνώσεων και επιφόρτιση με επιπρόσθετη εργασία, κάτι που επιβεβαιώνεται και από τη μελέτη του Woods (1995) , ότι δηλαδή οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης επιβαρύνονται με πολλές επιπρόσθετες εργασίες, ενώ έρχεται σε αντίθεση με τα ευρήματα της μελέτης της Ταρασιάδου που αναδεικνύει το κίνητρο της ευθύνης για την πρόβλεψη της ικανοποίησης.

Η εργασία τους φαίνεται να περιλαμβάνει σημαντικό όγκο έκτακτης και απρογραμματίστης εργασίας, έντονους ρυθμούς και προθεσμίες, οι οποίες όμως επιβάλλονται από το πρόγραμμα του νηπιαγωγείου. Έτι περαιτέρω, φαίνεται να αναλαμβάνουν πολλούς και σύνθετους ρόλους, τους οποίους καλούνται να ικανοποιήσουν παράλληλα, είτε όσον αφορά στο γνωστικό τους αντικείμενο, αλλά και τις επιπρόσθετες εργασίες (διοικητικά καθήκοντα). Στην παρούσα έρευνα αναδεικνύεται η επιβάρυνση του οικογενειακού βίου από τον εργασιακό. Η εργασία εκτός ωραρίου και η πολυπλοκότητα στα καθήκοντα με βάση την παραπάνω έρευνα (EFWC, 2012) δεν είθισται στην εκπαίδευση, ενώ σύμφωνα με αυτή οι εκπαιδευτικοί στην Ευρώπη των 28 έχουν καλή ισορροπία ανάμεσα στον εργασιακό και τον κοινωνικό βίο.

Ειδικότερα, προβληματισμός διατυπώνεται για τη φύση του ωραρίου, που ναι μεν θεωρείται ικανοποιητικό, ωστόσο στις λεπτομέρειές του κρίνεται εξουθενωτικό, καθώς υπερβαίνει το τυπικό ωράριο – κατά περιόδους σημαντικά – και δεν παρέχεται

η δυνατότητα για διάλειμμα ενώ δεν μειώνεται με τα έτη προϋπηρεσίας, όπως συμβαίνει στις άλλες ειδικότητες στην εκπαίδευση. Το ωράριο συνιστά σημαντικό παράγοντα εξουθένωσης και επιβεβαιώνεται στην έρευνα του Brenninkmeijer et al, 2001.

Δυσaréσκεια εκφράζεται για το θεσμικό πλαίσιο που διέπει γενικά τη Διοίκηση και το γραφειοκρατικό χαρακτήρα της, η οποία συνιστά παράγοντα άγχους και εξουθένωσης. Ο ρόλος της Διοίκησης ως στοιχείο για την εμφάνιση της επαγγελματικής εξουθένωσης επισημαίνεται σε πολλές μελέτες συμφωνώντας με την άποψη ότι η επαγγελματική αυτονομία βελτιώνει την ποιότητα του επαγγέλματος (Lee, Derick & Smith, 1991). Συμφωνεί δε με τα ευρήματα της μελέτης της Ταρалаίκου ότι η δομή της διοίκησης μάλλον παρεμποδίζει παρά διευκολύνει το έργο των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής και του Δημητρόπουλου, που διακρίνει τη Διοίκηση ως παράγοντα δυσaréσκειας, λόγω της δομής και της λειτουργίας της.

Οι σχέσεις με τη διοίκηση και τους φορείς (σχολικός σύμβουλος, συμβουλευτικές υπηρεσίες) αν και φαίνονται γενικά να είναι ικανοποιητικές, ωστόσο δεν φαίνεται να τους διευκολύνουν στον εργασιακό τους βίο, κυρίως λόγω του θεσμικού πλαισίου, που αφενός απαιτεί πολλά από αυτήν την κατηγορία εκπαιδευτικών, αλλά και την ευρύτερη λειτουργία της διοίκησης. Ως εκ τούτου, δεν αισθάνονται ότι παρέχεται υποστήριξη και την αναγκαία ασφάλεια που επιθυμούν, ενώ δε θεωρούν ότι συνεισφέρει στην αντιμετώπιση του άγχους. Το εύρημα αυτό συμφωνεί και με τα ευρήματα μελέτης (Lens & De Jesus, 1991), σύμφωνα με την οποία οι δάσκαλοι αισθάνονται «ακρωτηριασμένοι» λόγω της ελλιπούς υποστήριξης από τη διοίκηση.

Όσον αφορά στα προσωπικά επιτεύγματα εκδηλώνουν μεγάλη ικανοποίηση αναγνωρίζοντας τα ως τον πιο σπουδαίο λόγο που τους κρατά σε ισορροπία με το απαιτητικό πλαίσιο της δουλειάς τους, επιβεβαιώνοντας τα ευρήματα της μελέτης των Zembylas, Papanastasiou (2004), που αναφέρουν ως παράγοντα ικανοποίησης τη σχέση μεταξύ εκπαιδευτικού και διδασκαλίας. Συμφωνεί επίσης και με τα ευρήματα της μελέτης των Κάμτσιου & Λώλη (2016), η οποία κατέδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής διακρίνονται από το υψηλότερο αίσθημα προσωπικής επίτευξης. Άλλωστε σύμφωνα με τους Κάντα (1998), Lawler (1973) και Evans (1998) ο ορισμός της Επαγγελματικής Ικανοποίησης προκύπτει από αυτά που κάποιος δίνει και αυτά

που παίρνει, η οποία νοείται ως εσωτερική διεργασία και σχετίζεται με την αξιολόγηση του εργασιακού περιβάλλοντος.

Είναι θετικό ότι τα συναισθήματα είναι θετικά σε μεγάλο βαθμό και η ικανοποίηση από τις συνθήκες εργασίας πολύ υψηλή. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται στην έρευνα της Ταρασιάδου, οι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής κινητοποιούνται από την αγάπη και το ενδιαφέρον για το επάγγελμά τους και θεωρούν τη δουλειά τους σημαντική.

Αρκετά υψηλή είναι και η ικανοποίηση από τη διοικητική οργάνωση και τις υλικοτεχνικές υποδομές. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν υψηλή ικανοποίηση από το σχολικό κλίμα και τις σχέσεις με τους γονείς. Ωστόσο, η ικανοποίηση που απολαμβάνουν από το επάγγελμά τους φαίνεται να είναι σχετικά μικρή ως προς τις αποδοχές, το ωράριο, την αναγνώριση και τις δυνατότητες εξέλιξης.

Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα εμφανίζονται γενικά ιδιαίτερα ικανοποιημένες από το επάγγελμά τους. Κυρίως αποδίδεται στο αντικείμενο της δουλειάς τους, δηλαδή τα παιδιά, στα προσωπικά επιτεύγματα που σημειώνονται με δική τους προσπάθεια και επιβεβαιώνεται και από το γεγονός ότι δε θα άλλαζαν επάγγελμα. Αν θα το έκαναν θα προτιμούσαν το χώρο της εκπαίδευσης, ενδεχομένως σε άλλη ειδικότητα, λόγω του φόρτου και των συνθηκών εργασίας και των ευθυνών που εμπεριέχονται. Επιβεβαιώνεται έτσι η ικανοποίηση από το αίσθημα επίτευξης και ευθύνης (Medved, 1982) και το εύρημα μελετών ότι οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης διακατέχονται από μέτρια έως υψηλά επίπεδα ικανοποίησης (Bogler, 2005, Borg & Riding, 1991, Chaplain, 1995) καθώς και τη μελέτη των Tsigilis et al., 2006, σύμφωνα με την οποία οι εκπαιδευτικοί προσχολικής εκπαίδευσης λαμβάνουν ικανοποίηση από τη δουλειά καθεαυτή, την οποία θεωρούν σημαντική και κινητοποιούνται από την αγάπη και το ενδιαφέρον γι' αυτή (Ταρασιάδου, 2010).

Η ικανοποίηση από το σχολικό κλίμα – σχέσεις με την Προϊσταμένη και τις συναδέλφους – κινείται σε υψηλά επίπεδα καθώς και από τις σχέσεις συνολικά με τους γονείς, και συμφωνεί με το εύρημα της μελέτης της Γραμματικού (2010).

Θα πρέπει να τονισθεί η ιδιαίτερη ικανοποίηση που εκφράζουν για τις αργίες και τις διακοπές, τις οποίες θεωρούν λυτρωτικές και εξισορροπητικές για το επάγγελμά τους. Η έρευνα των Παπαναγιώτου, Θεοφιλίδης, 2008 έχει καταδείξει ότι το ωράριο και οι αργίες/διακοπές συνιστά αιτία επιλογής τους επαγγέλματος του εκπαιδευτικού.

Δεν εμφανίζονται ικανοποιημένες από το μισθό, λόγω της αναντιστοιχίας με το κόστος ζωής, ο οποίος θεωρείται εξωγενής παράγοντας επαγγελματικής ικανοποίησης, αναγνωρίζονται ωστόσο οι συνθήκες που επικρατούν στην αγορά εργασίας. Η μη ικανοποίηση από το μισθό είναι εύρημα που απαντάται και άλλες έρευνες (Koustelios, 2001, Σαϊρης, 2015). Άλλωστε οι εκπαιδευτικοί δεν εισέρχονται στο επάγγελμα για τις μισθολογικές τους απολαβές, καθώς αποτελούν διαχρονικά μία βαθμίδα χαμηλά αμειβόμενων εργαζομένων. (Δημητρόπουλος, 1998)

Σε γενικές γραμμές διατυπώνεται ικανοποίηση για την επάρκεια της υλικοτεχνικής υποδομής, που επιβεβαιώνεται βιβλιογραφικά ως παράγοντας ικανοποίησης (Μπρούζος, 2002). Εκφράζεται ωστόσο ανησυχία για την έλλειψη κονδυλίων για την ανανέωση και εκσυγχρονισμό του εξοπλισμού.

Σε επίπεδο επαγγελματικής ανάπτυξης επισημαίνεται ότι δεν αισθάνονται να τους παρέχεται επαρκής υποστήριξη, που συνιστά παράγοντα παρακίνησης για την ικανοποίηση από την εργασία, όπως καταδεικνύεται στην εργασία της Ταρασιάδου, η οποία αποτελεί αντικείμενο προσωπικής προσπάθειας. Το εύρημα αυτό έρχεται σε αντίθεση με τα ευρήματα της μελέτης της Ταραλάικου, στην οποία οι ευκαιρίες για επαγγελματική εξέλιξη προσμετρώνται στα θετικά του επαγγέλματος. Στην παρούσα μελέτη διατυπώνεται μάλιστα η διάκριση για την προώθηση εκπαιδευτικών άλλων βαθμίδων.

Τέλος, μειωμένη ικανοποίηση εκφράζεται από την αναγνώριση που τυγχάνει το επάγγελμα συνολικά, κάτι που συμφωνεί με την έρευνα των Οικονομίδη, Ελευθεράκη (2013), στην οποία διαπιστώνεται η άποψη των νηπιαγωγών για αίσθημα χαμηλού κύρους του επαγγέλματος. Ο παράγοντας αυτός ωστόσο είναι σε δεύτερη μοίρα (Medved, 1982), αν και η κοινωνική θέση και οι απολαβές συνιστούν ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, που όταν είναι ανάλογα των επιθυμιών και των προσδοκιών των εργαζομένων, τότε υφίσταται επαγγελματική ικανοποίηση (Celik, 2011). Το εύρημα αυτό συμφωνεί με τα ευρήματα μελέτης (Δημητρόπουλος, 1998) για τους

Εκπαιδευτικούς και το Επάγγελμά τους, σύμφωνα με την οποία οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν δυσαρεστημένοι μεταξύ άλλων για την έλλειψη ενδιαφέροντος από την πολιτεία, κοινωνικού κύρους αλλά και της Γραμματικού (2010).

Εν κατακλείδι, δεν προκύπτει θετική συσχέτιση ανάμεσα στην επαγγελματική εξουθένωση, το άγχος και την επαγγελματική ικανοποίηση επιβεβαιώνοντας τα ευρήματα των Friedman & Farber (1992) και της Πετρίδου (2014).

8.2 Σύνδεση των αποτελεσμάτων με τα θεωρητικά μοντέλα E.E. & E.I.

Με βάση το μοντέλο Job Strain Model των Karasek, Johnson and Theorell (1990), η αλληλεπίδραση των απαιτήσεων και των φυσικών στρεσογόνων παραγόντων της εργασίας οδηγεί σε πίεση και εξουθένωση. Σε αυτούς περιλαμβάνονται ο εργασιακός φόρτος και οι προθεσμίες καθώς και έκτακτες αναθέσεις καθηκόντων, κάτι που όπως προέκυψε από τα ευρήματα της έρευνας χαρακτηρίζει τη δουλειά των νηπιαγωγών, ιδιαίτερα όσων επιφορτίζονται με καθήκοντα προϊσταμένης και φέρονται να τους επιβαρύνουν ψυχολογικά και εμπράκτως επηρεάζοντας τον προσωπικό τους βίο.

Αναφορικά με το μοντέλο του Siegrist (1996), Effort – Reward Imbalance το οποίο αναφέρεται στην αλληλεπίδραση που αναπτύσσεται μεταξύ της προσπάθειας (π.χ. εργασιακός φόρτος) η οποία καταβάλλεται κατά την εργασία και η ανταμοιβή που λαμβάνεται, οι νηπιαγωγοί δεν φαίνονται ικανοποιημένοι ως προς το υλικό μέρος (δηλ. μισθός/επίδομα θέσης) αλλά ούτε και από τις δυνατότητες επαγγελματικής ανάπτυξης κι εξέλιξης, τις οποίες θεωρούν ανύπαρκτες.

Δυσαρεστημένες εμφανίζονται επίσης με βάση το μοντέλο Job – Demand Resources Model των Baker & Demerouti, ως προς παράγοντες που σχετίζονται με σύγκρουση ρόλων & καθηκόντων, τον εργασιακό φόρτο και τις προθεσμίες, χωρίς να υποστηρίζονται μέσω της ανατροφοδότησης ή αντίστοιχης υποστήριξης από τη διοίκηση.

Ολοκληρώνοντας, με βάση τη θεωρία της ισότητας, η οποία θεωρεί την επαγγελματική εξουθένωση ως ψυχολογικό σύνδρομο και επικεντρώνεται στις διαπροσωπικές σχέσεις των ατόμων, από την έρευνα προκύπτει ότι οι νηπιαγωγοί

επιβαρύνονται ιδιαίτερος ψυχολογικά από τις σχέσεις τους κυρίως με τους γονείς και δευτερευόντως με τη διοίκηση, συντελώντας στη δημιουργία αισθημάτων άγχους και πίεσης.

Ως κατακλείδα, η θεωρία της Maslach – όντας και η πιο ευρέως διαδεδομένη - επιβεβαιώνεται καθώς αποδίδει τη συναισθηματική εξάντληση και την εμφάνιση του συνδρόμου της επαγγελματικής εξουθένωσης στη στενή σχέση που αναπτύσσεται στα άτομα που το αντικείμενο της εργασίας τους περιλαμβάνει τον ανθρώπινο παράγοντα

Συνεπώς, λαμβάνοντας υπόψιν τα παραπάνω δικαιολογείται η συναισθηματική εξάντληση που βιώνουν οι νηπιαγωγοί, έστω και σε μέτρια επίπεδα.

Ωστόσο το αντικείμενο της δουλειάς τους – ήτοι τα παιδιά – και το καθεαυτό αποτέλεσμα της εργασίας τους, δηλαδή η συνεισφορά στην εξέλιξή τους, τους προσφέρει επαγγελματική ικανοποίηση και αντισταθμίζει τους αρνητικούς παράγοντες που τους επιβαρύνουν.

Η θεωρία των Προσδοκιών του Vroom εν μέρει επιβεβαιώνεται καθώς η παρακίνηση των νηπιαγωγών που σχετίζεται με την επιθυμία τους για έναν στόχο – την ολόπλευρη ανάπτυξη των νηπίων εν προκειμένω – συνδέεται με τις εμπειρίες των ατόμων πολλαπλασιαζόμενη με την προσδοκία της απόδοσης. Οι νηπιαγωγοί παρά τις όποιες αντιξοότητες προσπαθούν να μην επηρεασθούν προσωπικά και ως προς το αποτέλεσμα της δουλειάς τους, ενώ φαίνεται να παίρνουν δύναμη από τα επιτεύγματα της δουλειάς τους.

Η θεωρία των δύο Παραγόντων του Herzberg επιβεβαιώνεται ως προς το σκέλος των κινήτρων, που περιλαμβάνουν μεταξύ άλλων την επίτευξη, την εργασία καθεαυτή, την αναγνώριση, στοιχεία από τα οποία κατέδειξε η έρευνα ότι οι νηπιαγωγοί αντλούν ικανοποίηση.

9. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Ο σκοπός της έρευνας, όπως προαναφέρθηκε, ήταν να διερευνηθούν θεωρητικά και ερευνητικά οι διαπιστωμένες συνθήκες εργασίας των παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας και πώς αυτές επηρεάζουν την επαγγελματική εξουθένωση και ικανοποίησή τους. Οι Friedman & Farber (1992), ανακάλυψαν ότι οι εκπαιδευτικοί συχνά

αναφέρουν εξουθενωμένοι, ωστόσο δηλώνουν ικανοποιημένοι από την εργασία τους. Άλλωστε, όπως επισημαίνεται από τους ερευνητές Schaufeli & Buunk (2003), η επαγγελματική εξουθένωση είναι το αποτέλεσμα συσσωρευμένου στρες που συμβάλλει στην εξασθένηση των ψυχικών αποθεμάτων του ατόμου. Παράγοντες όπως οι συνθήκες εργασίας, το ωράριο, ο εξοπλισμός, η υγιεινή και η ασφάλεια συνιστούν παραμέτρους που μπορούν να συμβάλλουν στην εμφάνιση του συνδρόμου.

Οι Boyle, Borg, Falzon, and Baglioni (1995), επεσήμαναν τέσσερις παράγοντες ως πηγές άγχους των εκπαιδευτικών, μεταξύ αυτών: η κακή συμπεριφορά των μαθητών (π.χ. θορυβώδεις και αγενείς μαθητές), δυσκολίες ως προς τον παράγοντα χρόνο και τα διαθέσιμα μέσα (π.χ. χρονική πίεση και ελλείψεις στα εποπτικά μέσα), ανάγκη για αναγνώριση (π.χ. περιορισμένες ευκαιρίες για εξέλιξη) και τέλος, κακές σχέσεις (π.χ. με συναδέλφους και γονείς).

Οι εκπαιδευτικοί που πήραν μέρος στην έρευνα παρουσιάζουν κατά μέσο όρο ένα βαθμό εξουθένωσης κυρίως ως προς τη διάσταση της συναισθηματικής εξάντλησης, η οποία κατά τη Maslach (1982) συνιστά τη βασική ιδιότητα του συνδρόμου. Αυτή όμως δεν εκδηλώνεται με τη μορφή αποπροσωποποίησης και δεν οδηγεί σε μειωμένη προσωπική επίτευξη. Μέσα από την έρευνα αναδείχθηκαν παράγοντες που προκαλούν άγχος και επιτείνουν το αίσθημα συναισθηματικής εξάντλησης και σε αυτούς οφείλουμε να εστιάσουμε.

Ως προς τις συνθήκες εργασίας οι φυσικοί κίνδυνοι (ασθένειες κτλ.) που ενέχονται στο επάγγελμα των νηπιαγωγών αντιμετωπίζονται ως φυσικό επακόλουθο της δουλειάς τους και δεν λειτουργούν ως παράγοντας άγχους, εκτός από τις περιπτώσεις που είχαν ιδιαίτερα αρνητική επίδραση.

Κυρίαρχος παράγοντας αναδείχθηκαν οι διαπροσωπικές σχέσεις, ειδικά όσον αφορά στις σχέσεις με τους γονείς, καθώς αυτές επηρεάζουν καθοριστικά και τις συμπεριφορές των παιδιών. Η συμβουλευτική υποστήριξη που θα παρέχεται μέσα από ένα θεσμοθετημένο φορέα, ο οποίος θα αναλάβει τη διεξαγωγή επιμορφωτικών σεμιναρίων που θα απευθύνονται στους εκπαιδευτικούς και η ανάληψη κάθε είδους αναγκαίας δράσης για ουσιαστική υποστήριξη των εκπαιδευτικών, ώστε αυτοί να μην αισθάνονται εκτεθειμένοι και ανασφαλείς θα μπορούσε να συμβάλει στο σκοπό αυτό, βελτιώνοντας τις συνθήκες επικοινωνίας και διαλόγου.

Στον αντίποδα, φαίνεται πως επικρατεί καλό κλίμα και κουλτούρα συνεργασίας μεταξύ των συναδέλφων, που συνιστά σημαντικό παράγοντα, ο οποίος συνεισφέρει στην επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων στην επιτέλεση ποιοτικού έργου. Όσον αφορά τις σχέσεις με τη διοίκηση/φορείς (διευθυντής, σχολικός σύμβουλος) δεν εκφράζεται δυσαρέσκεια ως προς τα πρόσωπα, αλλά ως προς το πλαίσιο λειτουργίας των θεσμών, το οποίο ωστόσο δε φέρεται εν τέλει να λειτουργεί υποστηρικτικά, συνιστώντας παράγοντα άγχους.

Το πλαίσιο της διοικητικής οργάνωσης, όπως προκύπτει από την έρευνα παρουσιάζεται δυσλειτουργικό και συνιστά παράγοντα δυσαρέσκειας και άγχους για τους εκπαιδευτικούς. Η γραφειοκρατία, η έλλειψη ευελιξίας από πλευράς νομοθετικού πλαισίου, η υποστελέχωση – τυπικά προβλήματα στο ελληνικό δημόσιο – δυσχεραίνουν το έργο τους. Βέβαια εν μέρει σχετίζεται με τη συνολική οργάνωση της διοίκησης στην ελληνική πραγματικότητα.

Ειδικότερα τα διοικητικά καθήκοντα φέρονται να ασκούν ιδιαίτερη πίεση και άγχος, σύμφωνα με τις απαντήσεις των ερωτώμενων, και θα μπορούσαν να οργανωθούν σε διαφορετική βάση. Όπως προκύπτει, σχετίζονται με σημαντικό όγκο εργασίας, συχνά απρογραμματίστης, για τα οποία επικαλούνται έλλειψη γνώσεων και απαίτηση διαφόρων δεξιοτήτων, ιδιαίτερα στις περιπτώσεις των προϊσταμένων νηπιαγωγείων. Η ανάθεση πολλών και σύνθετων καθηκόντων, τα οποία οι νηπιαγωγοί καλούνται να εκπληρώσουν παράλληλα με τα διδακτικά τους καθήκοντα θα πρέπει να γίνει σε ένα πλαίσιο λειτουργικό που θα υποστηρίζεται από σχετικές επιμορφώσεις και εύλογη αναπροσαρμογή του ωραρίου.

Σημαντικός παράγοντας αναδείχθηκε το ωράριο, το οποίο φαίνεται να υπερβαίνει σημαντικά το τυπικό ωράριο των εκπαιδευτικών και επηρεάζει και τον κοινωνικό βίο τους. Όπως και στις άλλες εκπαιδευτικές βαθμίδες θα πρέπει να ισχύει η μείωση ωραρίου ανάλογα με τα έτη υπηρεσίας και με την ανάληψη διοικητικών καθηκόντων, ειδικά σε μία κατηγορία εκπαιδευτικών που το αντικείμενό τους περιλαμβάνει ηλικίες που απαιτούν ιδιαίτερη υπομονή και διαχείριση, αμβλύνοντας παράλληλα και το αίσθημα διάκρισης σε σχέση με τις άλλες βαθμίδες της εκπαίδευσης.

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να επισημανθεί η σημασία και η αξία των αργιών και των διακοπών που λειτουργούν υποστηρικτικά στη φυσική και ψυχική κόπωση των εκπαιδευτικών εν γένει, αλλά και ειδικότερα για τη συγκεκριμένη κατηγορία.

Ένα πρόσθετο στοιχείο που αναδείχθηκε, συνιστά η εργασία μακριά από τον τόπο καταγωγής φαίνεται να επηρεάζει την ψυχολογία των εργαζομένων και ειδικά στην περίπτωση κατά την οποία υπάρχει οικογένεια με παιδιά, αλλά και για λόγους οικονομικούς.

Ειδικότερα, ο μισθός, ο οποίος ανέκαθεν ήταν χαμηλότερος από τον αντίστοιχο άλλων δημοσίων υπαλλήλων, συνιστά παράγοντα, που σχετίζεται και με το αίσθημα χαμηλού κύρους του επαγγέλματος. Αν και στην παρούσα συγκυρία είναι δύσκολη η αναπροσαρμογή του, ωστόσο η ανάγκη να αναγνωρισθεί η δουλειά του εκπαιδευτικού με καλύτερες οικονομικές απολαβές συνιστώντας και έναν τρόπο αντικειμενικής αναγνώρισης ότι το επάγγελμα είναι όντως λειτούργημα και να αντιστοιχεί στις ανάγκες διαβίωσης.

Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών δεν θα πρέπει να αποτελεί αντικείμενο προσωπικής πρωτοβουλίας. Οργανωμένες επιμορφώσεις και σεμινάρια για διάφορες θεματικές ενότητες θα πρέπει να παρέχονται από δημόσιους φορείς, είτε από τα πανεπιστήμια, επιδοτούμενες από το κράτος, αξιοποιώντας τις δυνατότητες της εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης, δημιουργώντας τις προϋποθέσεις για επαγγελματική εξέλιξη και εν τέλει εξασφαλίζοντας στοιχεία ποιότητας στο παρεχόμενο εκπαιδευτικό έργο. Επιπλέον αξίζει να επισημανθεί ότι η ιδιαιτερότητα της λειτουργίας του νηπιαγωγείου, δεν θα πρέπει να συνιστά πρόσχημα ώστε να αποκλείονται οι νηπιαγωγοί από τις επιμορφωτικές ημερίδες.

Όσον αφορά στην αξιολόγηση – στην οποία μικρή αναφορά γίνεται, καθώς δεν υλοποιείται στην παρούσα χρονική περίοδο – θα πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη προσοχή, ώστε αυτή να μη λειτουργήσει ως πρόσθετος παράγοντας άγχους και εξάντλησης, αλλά να εφαρμοσθεί κατά τέτοιον τρόπο, ώστε να συνεισφέρει στη βελτίωση του παρεχόμενου έργου.

Αναφορικά με τις υποδομές (κτιριακές εγκαταστάσεις, εξοπλισμός) στην περιοχή που διεξήχθη η έρευνα δεν προέκυψε να αντιμετωπίζονται ιδιαίτερα προβλήματα.

Είναι σημαντικό όμως το παιδαγωγικό και εποπτικό υλικό να εκσυγχρονίζεται και να ανανεώνεται για να μπορεί να παραχθεί ποιοτικό έργο, ειδικά σε μία εποχή που τα πράγματα στην εκπαίδευση εξελίσσονται με ιδιαίτερη ταχύτητα.

Παρόλα αυτά, όσον αφορά στην επαγγελματική τους ικανοποίηση οι νηπιαγωγοί τείνουν να είναι ιδιαίτερα ικανοποιημένοι στο σύνολό τους και αυτό επιβεβαιώνεται και από τα ευρήματα άλλων μελετών. Σε αυτό συνεισφέρει η φύση του επαγγέλματος, το αίσθημα ουσιαστικής συνεισφοράς στην ανάπτυξη και εξέλιξη των παιδιών της συγκεκριμένης ηλικίας και η σχέση που αναπτύσσεται μαζί τους, οι δυνατότητες δημιουργικής έκφρασης και εν γένει έκφρασης των συναισθημάτων, λειτουργώντας θετικά ως προς την ψυχολογία των νηπιαγωγών.

Ο Δημητρόπουλος (1998), στην έρευνά του διαπίστωσε ότι οι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται από τις πιο ικανοποιημένες κατηγορίες εργαζομένων, αν και παράλληλα δοκιμάζουν μεγάλη δυσαρέσκεια, ενώ οι παράγοντες δυσαρέσκειας δέον είναι αντιμετωπιστούν με παρεμβάσεις που θα προκύψουν με σύνεση και προγραμματισμό.

Συνοψίζοντας, σε ατομικό επίπεδο η διαδικασία αντιμετώπισης στρεσογόνων συναισθημάτων θα πρέπει να ξεκινά με την αναγνώριση των τυχόν συμπτωμάτων κόπωσης και την αίσθηση των ορίων του ατόμου, ώστε να αναζητά βοήθεια, εφόσον αυτό καθίσταται αναγκαίο. Η επανεκτίμηση των στόχων και των προσδοκιών, η αξιολόγηση των προτεραιοτήτων, η διαχείριση του χρόνου και η αναζήτηση συμβουλευτικής υποστήριξης είτε από έναν θεσμοθετημένο φορέα, είτε από τη Διοίκηση/Σχολικό Σύμβουλο μπορούν δυνητικά να συνεισφέρουν.

Σε οργανωτικό επίπεδο στο επίκεντρο τίθεται το άτομο καθώς αυτό αλληλεπιδρά με τον οργανισμό. Συνεπώς, ο επανασχεδιασμός του συνολικού πλαισίου της εργασίας, η συμμετοχή στη λήψη των αποφάσεων διά της συμμετοχής στη διοίκηση, η επιμόρφωση για την αντιμετώπιση των πολλαπλών καθηκόντων και απαιτήσεων δύναται να βοηθήσει τον εκπαιδευτικό και εν τέλει τον οργανισμό. Σημαντικός παράγοντας είναι και η άμβλυνση των διακρίσεων σε σχέση με τις άλλες εκπαιδευτικές βαθμίδες (ωράριο, ωρολόγιο πρόγραμμα, δυνατότητες επιμόρφωσης, κτλ).

Σε κοινωνικό επίπεδο για το σκοπό αναβάθμισης του κύρους των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής χρήσιμη θα ήταν μία ευρύτερη ενημέρωση της κοινωνίας καθώς και της εκπαιδευτικής κοινότητας για το έργο που επιτελείται στο νηπιαγωγείο.

10. ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Ως προς τους περιορισμούς της παρούσης έρευνας θα πρέπει να αναφερθεί αρχικά ο περιορισμένος αριθμός τους δείγματος. Η διεξαγωγή της έρευνας σε μικρή κλίμακα και σε μία μόνο περιφέρεια δεν εξασφαλίζει αντιπροσωπευτικότητα και ως εκ τούτου δεν δύναται να γίνει αναγωγή των αποτελεσμάτων στο σύνολο των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής. Μια πιο εμπειριστατωμένη έρευνα με μεγαλύτερο δείγμα σε πιο διευρυμένα γεωγραφικά όρια θα μπορούσα να δώσει πιο αξιόπιστα αποτελέσματα. Να σημειωθεί ότι οι συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών διαφοροποιούνται από τα δημογραφικά, οικονομικά και πολιτιστικά χαρακτηριστικά της περιοχής (Πετρίδου, 2014), ενώ παράγοντες όπως η κουλτούρα και η ιδιοσυγκρασία των συμμετεχόντων επηρεάζουν τις απαντήσεις τους.

Επίσης η απουσία του ανδρικού φύλου από την έρευνα συνιστά σημαντικό περιορισμό καθώς δεν παρέχει τη δυνατότητα συσχέτισης ως προς το φύλο. Η περίοδος διεξαγωγής της έρευνας στη συγκεκριμένη χρονική περίοδο ενδεχομένως να επηρεάζει την εξαγωγή των συμπερασμάτων. Δυνητικά, η διεξαγωγή της έρευνας σε άλλη χρονική περίοδο, π.χ. περί τα τέλη του σχολικού έτους, περίοδος που η κόπωση φυσική και ψυχική είναι πιο έντονη, θα μπορούσε να οδηγήσει σε διαφορετικά αποτελέσματα.

Θα πρέπει επίσης να σημειωθεί ως περιορισμός και η μικρή συμμετοχή αναπληρωτών στην έρευνα – μόλις τρεις (3) συμμετείχαν – οι απόψεις των οποίων σίγουρα παρουσιάζουν ενδιαφέρον. Ειδικά όσον αφορά θέματα ανασφάλειας ως προς την εργασία (από τη διάκριση μόνιμου και προσωρινού προσωπικού) και την εργασία σε απόσταση από τον τόπο κατοικίας σε συνάρτηση με όλους τους παράγοντες που σχετίζονται με αυτό, όπως οικονομικοί, οικογενειακοί κτλ. Η περιοχή που διεξήχθη η έρευνα δεν διαθέτει μεγάλο αριθμό αναπληρωτών. Μικρή ήταν και η συμμετοχή νηπιαγωγών με προϋπηρεσία άνω των 30 ετών – μόλις δύο (2) συμμετείχαν στην έρευνα – κυρίως γιατί ένα μεγάλο μέρος αυτών έχει συνταξιοδοτηθεί.

Η μέθοδος συλλογής των δεδομένων με ερωτηματολόγια αυτό-αναφοράς θα μπορούσε να θεωρηθεί ως στοιχείο αδυναμίας της έρευνας. Επίσης η διανομή των ερωτηματολογίων έγινε σε εκπαιδευτικούς συναδέλφους, ως επί το πλείστον οικείους προς την ερευνήτρια, επηρεάζοντας ενδεχομένως την αντικειμενικότητα των απαντήσεων. Το ίδιο ισχύει και για την μέθοδο της σκόπιμης δειγματοληψίας κατά την ποιοτική έρευνα, στην οποία οι συμμετέχοντες ενδεχομένως να εξέφρασαν επιθυμητές απόψεις και να απέφυγαν να θίξουν άλλες πτυχές.

Τέλος, τα ερωτηματολόγια καταδεικνύουν κατά κύριο λόγο τις στάσεις και τις απόψεις των εκπαιδευτικών, καθώς και τα συναισθήματά τους ως προς τις συνθήκες εργασίας τους, χωρίς να μετρούν άμεσα το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης, το οποίο είναι ένα πολυδιάστατο φαινόμενο και της επαγγελματικής τους ικανοποίησης.

Δεδομένου και του περιορισμένου αριθμού μελετών επί του θέματος που εντοπίστηκαν από την επισκόπηση της βιβλιογραφίας δεν παρέχεται η δυνατότητα συγκρίσεων ως προς τα συμπεράσματα. Ενδιαφέρον θα παρουσίαζε ενδεχομένως η διεξαγωγή ερευνών με τη συμμετοχή συνταξιούχων εκπαιδευτικών καταδεικνύοντας συγκριτικά τις συνθήκες εργασίας στο παρελθόν και πως αυτές επηρέαζαν την επαγγελματική ικανοποίησή τους, εξετάζοντας τις πηγές άγχους και τον εντοπισμό στοιχείων του συνδρόμου επαγγελματικής εξουθένωσης.

Βιβλιογραφία

Ελληνική

Αβεντισιάν – Παγορουπούλου, Α., Κουμπιάς, Ε., & Γιαβρίμης, Π. (2002). *Σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης: το χρόνια άγχος των δασκάλων και η μετεξέλιξή του σε επαγγελματική εξουθένωση*. Μέντορας, 5, 103 – 127.

Γραμματικού, Κ. (2010). *Επαγγελματική Ικανοποίηση Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ως προς τις Συνθήκες Εργασίας*. Μεταπτυχιακή Διατριβή, ΜΠΣ «Εκπαίδευση και Πολιτισμός», Τμήμα Οικιακής Οικονομίας & Οικολογίας, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, Αθήνα.

Τζάνη, Μ. (2005). *Μεθοδολογία έρευνας Κοινωνικών Επιστημών*, όπως ανακτήθηκε από τον ιστότοπο <http://benl.primedu.uoa.gr/database1/method.pdf>

Δανηλίδου, Α. (2013). *Η Μελέτη της Επαγγελματικής Εξουθένωσης των Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης με τρία εναλλακτικά μοντέλα: το μοντέλο της Maslach, το μοντέλο της Pines, το μοντέλο της Κοπεγχάγης.*, Διπλωματική Μελέτη του Τμήματος Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών στη Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση.

Δημητρόπουλος, Ευ. (1998). *Οι Εκπαιδευτικοί και το Επάγγελμά τους*, Αθήνα: Γρηγόρη.

Έκθεση Δικτύου ΕΥΡΥΔΙΚΗ, *Το Επάγγελμα του Εκπαιδευτικού στην Ευρώπη, Πρακτικές, Αντιλήψεις και Πολιτικές*, όπως ανακτήθηκε από τον ιστότοπο <http://enimerosi.moec.gov.cy/archeia/1/ypp3492a>

Θάνος, Θ. (2012). Πρόσβαση στην ανώτατη εκπαίδευση και κοινωνικές ανισότητες. Τα κοινωνικά χαρακτηριστικά των φοιτητών των Σχολών Επιστημών Αγωγής. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, Τόμος Ε.

Ίσαρη, Φ., Πουρκός. Μ. (2015). *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας*, Kalipos.gr, Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα.

Κάμτσιος, Σ. & Λώλης, Χρ. (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, 40-87.

Κιτσαράς, Γ. (1991). *Εισαγωγή στην Προσχολική Αγωγή*, Αθήνα: Εκδ. Παπαζήση.

Κιτσαράς, Γ. (2001). *Προσχολική Παιδαγωγική*, Αθήνα: Εκδόσεις του συγγραφέα.

Κιτσαράς, Γ. (2004). *Προγράμματα Διδακτική Μεθοδολογία Προσχολικής Αγωγής με Σχέδια Εργασίας*, Αθήνα.

Κουστέλιος, Α. & Κουστέλιου, Ι. (2001). Η Επαγγελματική Ικανοποίηση & Επαγγελματική Εξουθένωση στην Εκπαίδευση. *Ψυχολογία* 8, (1) 30-39.

Κυριαζοπούλου Βαληνάκη, Π. (1977). *Νηπιαγωγική*, Αθήνα: Αφοι Βλάσση.

Ματσαγγούρας, Η. (2006). *Η σχολική τάξη- Θεωρία και πράξη της Διδασκαλίας: Χώρος, ομάδα, πειθαρχία και μέθοδος*, Αθήνα: Γρηγόρη.

Μαυρογιώργος, Γ. (1992). *Εκπαιδευτικοί και Διδασκαλία για μια αντι- (παλη) πρόταση*, Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση.

Μπέτσας, Ι. (2008). *Το προφίλ των πρώτων ελληνίδων φρεβελιανών νηπιαγωγών: «Προσωπικές και επαγγελματικές διαδρομές», στο Διεθνές Συνέδριο: Γυναίκες στην Ιστορία των Βαλκανίων: Ιστορίες Γυναικών Εκπαιδευτικών*, Θεσσαλονίκη 19-20.06.2008.

Μπάκας, Θ. (2014). *Η Προσχολική Αγωγή ως Θεσμός*, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων Ανοικτά Ακαδημαϊκά Μαθήματα, όπως ανακτήθηκε από τον ιστότοπο http://ecourse.uoi.gr/pluginfile.php/88708/mod_resource/content/2/1.%20CE%97%20CE%A0%CE%A1%CE%9F%CE%A3%CE%A7%CE%9F%CE%9B%CE%99%CE%9A%CE%97%20CE%91%CE%93%CE%A9%CE%93%CE%97%20CE%A9%CE%A3%20CE%98%CE%95%CE%A3%CE%9C%CE%9F%CE%A3.pdf

Μπρούζος, Α. (2002). *Η επαγγελματική ικανοποίηση των Ελλήνων Δασκάλων*. Στο: Καψάλης Δ. & Κατσίκης Ν., *Σχολική Γνώση και Διδασκαλία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Νικολαΐδης, Η. (2017). *Γιατί η Ελλάδα πρέπει να επενδύσει στην Προσχολική Αγωγή*, όπως ανακτήθηκε από τον ιστότοπο https://www.dianeosis.org/2017/02/prosxoliki_agogi/

Ντολιοπούλου, Ε.(2008). *Η υποχρεωτικότητα στο Ελληνικό Νηπιαγωγείο*, στο Κακκανά – Σιμούλη (επιμ.) *Η προσχολική εκπαίδευση στον 21^ο αιώνα* κεφ. 1.3, σελ. 60-70, Αθήνα: εκδ. Επίκεντρο.

Ξωχέλης, Π. (2010). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική*, Αφοι Κυριακίδη.

Οικονομίδης, Β. & Ελευθεράκης, Θ., (2013). *Το κοινωνικό κύρος του επαγγέλματος του νηπιαγωγού*, Περιοδικό *Επιστήμες της Αγωγής* Τεύχος 1-2, Πανεπιστήμιο Κρήτης.

Παπαναγιώτου, Φ. – Θεοφιλίδης Χρ., (2008). *Κίνητρα επιλογής και επαγγελματική ικανοποίηση των δασκάλων στην Κύπρο*, 10^ο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου.

Παρασκευοπούλου – Κόλλια, Ευ., (2006). *Η κοινωνική αποδοχή των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής*, Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Κρήτης Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Φιλοσοφικών και Κοινωνικών Σπουδών, Ρέθυμνο.

Πατσάλης, Χρ. & Παπουτσάκη, Κ., (2010). *Η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*, *Επιστημονικό Βήμα*. 14, 249-261.

Παπαναγιώτου, Φ. & Θεοφιλίδης, Χ. (2008). *Κίνητρα επιλογής του επαγγέλματος και επαγγελματική ικανοποίηση των δασκάλων στην Κύπρο*. Στο Φτιάκα Ε., Συμεωνίδου Σ. & Σωκράτους Μ. (Επιμ.), *Ποιότητα στην Εκπαίδευση: Έρευνα και Διδασκαλία* (842-859), Πρακτικά 10^{ου} Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου, Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Κύπρου.

Πετρίδου, Γ. (2014). *Επαγγελματική Ικανοποίηση και Επαγγελματική Εξουθένωση Εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Γενικής και Ειδικής Αγωγής*, Μεταπτυχιακή Διατριβή Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, Ειδίκευση Ειδικής Αγωγής, Θεσσαλονίκη.

Ταρασιάδου, Α.& Πλατσίδου, Μ. (2009). Επαγγελματική Ικανοποίηση των Νηπιαγωγών: Ατομικές Διαφορές και Προβλεπτικοί Παράγοντες, *Επιστήμες της Αγωγής*, 4, 141-154.

Πλατσίδου, Μ. & Ταρασιάδου, Α. (2010). Τα κίνητρα επαγγελματικής εξέλιξης των Νηπιαγωγών και η επίδρασή τους στην επαγγελματική τους ικανοποίηση, *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 49, 145 – 160.

Πραμαγγιούλης Π., (2008). *Οδηγός Ανάλυσης Δεδομένων με τη χρήση SPSS*.

Ανακτήθηκε από <http://mde-lab.aegean.gr/files/docs/Odigos-SPSS-Pramaggioulis.pdf>

Πυργιωτάκης, Γ., & Οικονομίδης, Β.Δ., (2010). *Περί Παιδείας Διάλογος* Επιμέλεια, Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.

Τσαργής Μ. (2014). Στατιστική με τη χρήση του πακέτου IBM SPSS 22. Αθήνα και Nottingham.

Ανακτήθηκε από τον ιστότοπο <https://mathbooksg.files.wordpress.com/2014/03/spss-22.pdf>

Ταραλαΐκου Ευτέρπη, 2015. *Συνθήκες Εργασίας και Επαγγελματική Ικανοποίηση των Εκπαιδευτικών Προσχολικής Αγωγής & Εκπαίδευσης*, Διπλωματική Εργασία στις Επιστήμες της Αγωγής, Διεθνές Πανεπιστήμιο Κύπρου.

Χαλικιάς Μ., Μανωλέσσου Α., & Λάλου Π., (2015). *Μεθοδολογία Έρευνας και Εισαγωγή στη Στατιστική Ανάλυση Δεδομένων με το IBM SPSS STATISTICS*. Αθήνα:

Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Ανακτήθηκε από τον ιστότοπο <https://repository.kallipos.gr/handle/11419/5075>

Ξενόγλωσση

Berelson, B., (1952). *Analysis in Communication Research*, Michigan: Free Press.

Buunk, P.B., (1998). The Evaluation of and Individual Burnout Intervention Program: The Role of Inequity and Social Support. *Journal of Applied Psychology*, Vol. 83, No 3, 392 – 407.

Brenninkmeijer, N. W., Buunk B. V. & Clarke, V., (2006), Using thematic analysis in psychology, *Qualitative Research in Psychology*, 3(2) pp 77.101.

Celic, M. (2011). A Theoretical Approach to the Job Satisfaction, *Polish Journal of Management Studies*.

Chang, M.L. (2009). An Appraisal Perspective of Teacher Burnout: Examining the Emotional Work of Teachers, *Educational Psychology Review*.

Cherniss, C., (1992). Long-term consequences of burnout: an exploratory study. *Journal of Organizational Behavior*, 13, 1 - 11

Chirico, Fr., 2017, *Job Stress Models for Prediction Burnout: a review*, DOI: 10.4415/ANN_16_03_17 Vol 52 No: 3:443-456, όπως ανακτήθηκε από τον ιστότοπο https://www.researchgate.net/publication/305387432_Job_stress_models_for_burnout_syndrome_a_review

Clipa, O., Boghean, A, (2015), Stress Factors and Solutions for the Phenomenon of Burnout of Pre-school Teachers, *Procedia, Social and Behavioral Sciences*, Vol 180, 907-915.

Dugguh, St., Dennis, A., (2014), Job Satisfaction Theories: Traceability to employee performance in organizations, *Journal of Business and Management*, Volume 16, Issue 5

Edelwich, J. & Brodsky, A., (1980), *Burnout: Stages of Disillusionment in the helping professions*, New York: Human Services Press.

European Foundation for the Improvement and Living Conditions (2012), *Educational Sector, Working Conditions and Job Quality*

FACTS – Οργανισμός για την Ασφάλεια & την Υγεία, (2005), *Έκθεση για το θέμα του θορύβου στην Υγεία*, στον ιστότοπο https://osha.europa.eu/el/node/6987/file_view

Friedman, I.A.& Farber. B.A. (1992), Professional Self-concept as a predictor of teacher burnout, *Journal of Education Research*, 86 (1), 28-35.

Freudenberger, H.J.. (1974). Staff Burnout, *Journal of Social Issues*, 30, 159 – 165.

Golia, A., Belias, D. Koustelios, D., (2014). Teacher's Job Satisfaction and Self-Efficacy: a Review, *European Scientific Journal*, Edition Vol. 10, no 22.

Henson, R.K. (2001). Teacher Self-efficacy: Substantive Implication and Measurement Dilemmas, *Teaching and teacher education*, 17(7), 783-805.

Hughes, R.E., (2001). Deciding to leave but staying: teachers' burnout, precursors and turnover, *Journal of Human Resource Management*. 12 (2), 288-298.

Kantas, A. & Vasilaki, E. (1997). Burnout in Greek teachers: Main findings and validity of the Maslach Burnout Inventory. *Work and Stress*, 11, 94 – 100.

Kokkinos, C.M. (2006). Factor structure and psychometric properties of the Maslach Burnout Inventory-Educators Survey among elementary and secondary teachers in Cyprus, *Stress Health*, 22 (1), 25-33.

Kokkinos, C.M., (2007). Job Stressor, personality and burnout in primary school teachers, *British Journal of Educational Psychology* (2007), 77, 229-243.

Koustelios, A. D., (2001). Personal characteristics and Job Satisfaction of Greek Teachers, *The International Journal of Educational Management*, 15 (7), 354-358.

Koustelios, A.D. & Kousteliou, I., (1998). Relation among measures of job satisfaction, role conflict and role ambiguity for a sample of Greek teachers, *Psychological Reports*, 82, 131 – 136.

Kristensen T.S., Boritz M., Viladsen E. & Christensen K., (2005), The Copenhagen Burnout Inventory: a new tool for the Burnout Assessment, *Work & Stress*, 19(3), 192 - 207

Krippendorff, K., (2004). *Content Analysis: An Introduction to its Methodology*, (2nd Ed.), Thousand Oaks, CA, Sage.

Kyriakoy, C., (1987). Teacher stress and burnout: An international review. *Educational Research*, 29, 146 – 152.

Lens, W., De Jesus, S.N., (1999). *A psychological interpretation of teacher stress and burnout*, στο Vandenberghe, R., Huberman, M., (1999), *Understanding and Preventing Teacher Burnout*, Cambridge University Press.

Macclary, R. (2014). *Preschool in UK*, Global Education Perspectives.

Maslach, Ch., (1993). *Burnout: A Multidimensional Perspective*, Professional burnout: Recent development in theory and research. Washington, DC: Taylor & Francis.

Maslach, Ch., Shaufeli, B.W., Leiter, M., (2001). Job Burnout, *Annual Review of Psychology*, 52, 397-422.

Platsidou, M., (2010). Trait Emotional Intelligence of Greek Special Education Teachers in relation to Burnout and Job Satisfaction, *School Psychology International*.

Pines, A.M. & Aronson, E. (1988). *Career Burnout: Causes and cures*, New York, Free Press.

Pope, C., (2000). *Analyzing Qualitative Data*, όπως ανακτήθηκε από τον ιστότοπο <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1117368/>

Robson, C., 2002. *Η Έρευνα του Πραγματικού Κόσμου: ένα μέσο για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*, Αθήνα: Gutenberg.

- Saiti, A. (2007). Main factors of job satisfaction among primary school educators: factor analysis of Greek reality, *Management in Education* 21(2), 23-27.
- Sharma, R. D. & Jyoti, J., (2009). Job Satisfaction of university teachers: an empirical study. *Journal of Services Research*, 9 (2), 59-80.
- Schaufeli, B.W., Leiter, M., Maslach, Ch. (2009). Burnout: 35 years of research and practice, *Career Development International*, Vol. 14 No3, 2000.
- Sheridan, S., (2009). Pre-school Quality and Young Childrens' learning in Sweden, *International Journal of Child Care and Educational Policy*.
- Spector, P. (1997). *Job Satisfaction Application, Assessment, Causes and Consequences*, Sage Publications.
- 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*, Vol. 1 (8), pp. 256 – 261.
- Turkoglu, M. E., Cansoy, R., Parlar, H., (2017). Examining Relationship between Teachers' Self-efficacy and Job Satisfaction, *Universal Journal of Educational Research*, 5 (5), 765-772.
- Unesco (2007). *Policy Brief on Early Childhood*, No 37 March – April 2007.
- Unger, D. (1980). *Superintendent Burnout: Myth or Reality*, Dissertation, The Ohio University.
- Vandenberghe, R., Huberman, M., (1999). *Understanding and Preventing Teacher Burnout*, Cambridge University Press.
- Warr, P., (2005). Work, Well-being and Mental Health in: *Barling, J., Kelloway, K., & Frone, M. (eds)*, Handbook of Work Stress, New York: Sage.
- Warr, P., (2007). *Work happiness and unhappiness*, N.J: Lawrence Erlbaum.

Woods, P., (1995). *Creative Teachers in Primary Schools*, Buckingham: Open University Press.

Zapf, D., Seifert, C. Schmutte, B., Holz, M., (2001), *Emotion Work and Job Stressors and their Effects on Burnout*, όπως ανακτήθηκε από τον ιστότοπο <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/08870440108405525>

Zembylas, M. & Papanastasiou, E. (2006). Sources of teacher job satisfaction and dissatisfaction in Cyprus, *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 36 (2), 229-247.

Te Whariki Curriculum, όπως ανακτήθηκε από τον ιστότοπο <http://www.education.govt.nz/early-childhood/teaching-and-learning/ece-curriculum/te-whariki/>

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι



ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ
ΠΙΜΣ ΣΤΗΝ ΗΓΕΣΙΑ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ
ΣΥΝΟΔΕΥΤΙΚΗ ΕΠΙΣΤΟΛΗ

Αγαπητοί Συνάδελφοι,

Στα πλαίσια των μεταπτυχιακών μου σπουδών εκπονώ έρευνα που έχει ως σκοπό την μελέτη της επαγγελματικής εξουθένωσης και της επαγγελματικής ικανοποίησης σε σχέση με τις συνθήκες εργασίας στον κλάδο των Παιδαγωγών Προσχολικής Εκπαίδευσης (Νηπιαγωγών).

Η συμβολή σας θεωρείται αναγκαία για τη διεξαγωγή της έρευνας. Σας παρακαλώ αφιερώστε λίγο χρόνο για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου.

Τα ερωτηματολόγια είναι ανώνυμα και η συμπλήρωσή τους απαιτεί περίπου 10-20 λεπτά. Οι απαντήσεις θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς.

Πριν απαντήσετε, διαβάστε προσεκτικά τις ερωτήσεις και στο τέλος βεβαιωθείτε ότι απαντήσατε σε όλες τις ερωτήσεις.

Είμαι στη διάθεσή σας για οποιαδήποτε πληροφορία. Μπορείτε να επικοινωνήσετε μαζί μου στο τηλέφωνο 6979154996 ή στο e-mail: mpapanto03@gmail.com.

Ευχαριστώ εκ των προτέρων για το χρόνο που διαθέσατε και την συμμετοχή σας στην έρευνα.

Με εκτίμηση
Παπαντωνίου Μαρία
Νηπιαγωγός

A. Δημογραφικά Στοιχεία

A1) Φύλο

Φύλο	Άντρας	
	Γυναίκα	

A2) Οικογενειακή Κατάσταση

Έγγαμος	
Άγαμος	

A3) Ηλικία

Ηλικία	20-30	
	31-40	
	41-50	
	51 και πάνω	

A4) Σχέση εργασίας σε δημόσιο σχολείο:

Μόνιμος/η	
Αναπληρωτής/τρια	

A5) Προϋπηρεσία

Προϋπηρεσία	1-10	
	11-20	
	21-30	

	31 και πάνω	
--	-------------	--

Α6) Επιπλέον Σπουδές

Επιπλέον Σπουδές	Δεύτερο Πτυχίο	
	Διδασκαλείο	
	Μεταπτυχιακό	
	Διδακτορικό	

1^ο ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΕΞΟΥΘΕΝΩΣΗΣ

Στον παρακάτω πίνακα, οι αριθμοί που ακολουθούν τις προτάσεις αντιστοιχούν στις ακόλουθες απαντήσεις:

1. Ποτέ
2. Σπάνια
3. Μερικές φορές
4. Πολλές φορές
5. Πάντα

Παρακαλούμε κυκλώστε την απάντηση που σας αντιπροσωπεύει καλύτερα.

Α. Συναισθήματα Εκπαιδευτικών					
1. Νιώθω εξουθενωμένος/η από τη δουλειά μου.	1	2	3	4	5
2. Νιώθω ψυχικά εξαντλημένος/η από τη δουλειά μου.	1	2	3	4	5
3. Νιώθω απογοητευμένος/η από τη δουλειά μου.	1	2	3	4	5
4. Νιώθω ότι εργάζομαι πολύ σκληρά στο σχολείο	1	2	3	4	5
5. Μου δημιουργεί μεγάλη ένταση/στρες η ενασχόλησή μου με τα νήπια.	1	2	3	4	5

6. Νιώθω συχνά ότι βρίσκομαι στα όρια της αντοχής μου.	1	2	3	4	5
7. Έχω καταφέρει πολλά αξιόλογα πράγματα σε αυτήν τη δουλειά.	1	2	3	4	5
8. Νιώθω γεμάτος/η ενεργητικότητα.	1	2	3	4	5
9. Δημιουργώ ευχάριστο περιβάλλον για τους μαθητές μου.	1	2	3	4	5
10. Αντιμετωπίζω ήρεμα τα προβλήματα που προκύπτουν στη δουλειά μου.	1	2	3	4	5
11. Δεν με ενδιαφέρει τι συμβαίνει στους μαθητές μου	1	2	3	4	5
12. Έχω γίνει περισσότερο σκληρός με τους ανθρώπους από τότε που άρχισα αυτή τη δουλειά	1	2	3	4	5

B. Συνθήκες Εργασίας

B. Συνθήκες Εργασίας					
1. Αντιμετωπίζω προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών	1	2	3	4	5
2. Διαθέτω επαρκείς γνώσεις διαχείρισης των προβλημάτων μάθησης	1	2	3	4	5
3. Παρέχεται υποστήριξη από ειδικούς για την αντιμετώπιση των προβλημάτων μάθησης	1	2	3	4	5
4. Αντιμετωπίζω προβλήματα συμπεριφοράς από τους γονείς	1	2	3	4	5
5. Παρέχεται υποστήριξη από τη Διεύθυνση	1	2	3	4	5

στη διαχείριση των προβλημάτων με τους γονείς					
6. Υπάρχουν συγκρούσεις & ανταγωνισμός με τους συναδέλφους	1	2	3	4	5
7. Με αγχώνει η εποπτεία των μαθητών στην τάξη.	1	2	3	4	5
8. Υπάρχουν προβλήματα υποδομής στη σχολική σας μονάδα	1	2	3	4	5
9. Η χρηματοδότηση που λαμβάνεται είναι επαρκής	1	2	3	4	5
10. Με αγχώνει η ανάθεση διοικητικών καθηκόντων	1	2	3	4	5
11. Ο μισθός & το ωράριο εργασίας είναι ικανοποιητικά	1	2	3	4	5

2^ο ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗΣ

Στον παρακάτω πίνακα, οι αριθμοί που ακολουθούν τις προτάσεις αντιστοιχούν στις ακόλουθες απαντήσεις:

1. Ποτέ
2. Σπάνια
3. Μερικές φορές
4. Πολλές φορές
5. Πάντα

Παρακαλούμε κυκλώστε την απάντηση που σας αντιπροσωπεύει καλύτερα.

A. Ικανοποίηση από τη διοικητική οργάνωση					
Είστε ικανοποιημένος/η από					
1. Τις υπηρεσίες και την υποστήριξη που σας παρέχει η Διεύθυνση	1	2	3	4	5
2. Τη συνολική λειτουργία του σχολείου	1	2	3	4	5
3. Τις υπηρεσίες που προσφέρουν οι προϊστάμενοι σας	1	2	3	4	5

B. Ικανοποίηση από τις υλικοτεχνικές υποδομές του σχολείου					
Είστε ικανοποιημένος/η από					
1. Την κατάσταση του σχολείου σας	1	2	3	4	5
2. Τα παρεχόμενα εποπτικά μέσα διδασκαλίας	1	2	3	4	5
3. Την αυλή του σχολείου σας	1	2	3	4	5

4. Τις συνθήκες ασφάλειας κατά το μάθημα και το διάλειμμα	1	2	3	4	5
Γ. Ικανοποίηση το Σχολικό Κλίμα					
Είστε ικανοποιημένος/η από					
1. Τη σχέση σας με την Προϊσταμένη	1	2	3	4	5
2. Την ενθάρρυνση για τη λήψη πρωτοβουλιών	1	2	3	4	5
3. Τις σχέσεις σας με τους συναδέλφους	1	2	3	4	5
4. Τη συνεργασία με το σχολικό σύμβουλο	1	2	3	4	5
5. Την αναγνώριση/συνεργασία με τους δασκάλους	1	2	3	4	5

Δ. Ικανοποίηση από τις Σχέσεις με τους Γονείς					
Είστε ικανοποιημένος/η					
1. Τις σχέσεις με τους γονείς των μαθητών	1	2	3	4	5
2. Την αναγνώριση της δουλειάς σας από τους γονείς	1	2	3	4	5

Ε. Ικανοποίηση από το Επάγγελμα					
Είστε ικανοποιημένος/η από					
1. Την επιλογή του επαγγέλματός σας	1	2	3	4	5
2. Τις αποδοχές του επαγγέλματος	1	2	3	4	5
3. Το ωράριο του επαγγέλματος	1	2	3	4	5
4. Την αναγνώριση του επαγγέλματος	1	2	3	4	5
5. Τις δυνατότητες εξέλιξης	1	2	3	4	5

Στις παρακάτω γραμμές μπορείτε να διατυπώσετε τις απόψεις/παρατηρήσεις σας για το θέμα το οποίο ερωτηθήκατε και τυχόν σχόλια για το ερωτηματολόγιο, εφόσον υπάρχουν.

.....

.....

.....

.....

.....

Και πάλι σας ευχαριστώ για τη συνεργασία