



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ**

**ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ, ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ ΤΕΧΝΩΝ**

**ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ**

---

**ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ :«Επιστήμες της Αγωγής και της  
Διά Βίου Μάθησης: Εκπαιδευτική Διοίκηση και Ηγεσία»**

**Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία**

**Θέμα:** «Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τον παιδαγωγικό τους ρόλο υπό τις συνθήκες της πανδημίας Covid-19: Διερεύνηση των επιδράσεων του νοήματος στη ζωή, του νοήματος στην εργασία και του άγχους»

**Title:** «Teachers' perceptions of their pedagogical role in the context of the Covid-19 pandemic: Exploring the effects of meaning in life, meaning at work, and stress»

**Τριανταφυλλίδου Αφροδίτη, Π120044**

Επιτροπή

1. Μαρία Πλατσίδου, Καθηγήτρια, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, *Επιβλέπουσα*
2. Κωνσταντίνος Ζαφειρόπουλος, Καθηγητής, Τμήμα Διεθνών και Ευρωπαϊκών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας
3. Σοφία Χατζηνικολάου, Ph.D. Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας, Διδάσκουσα στο Πανεπιστήμιο Μακεδονίας

Θεσσαλονίκη, Ιούνιος 2021

©ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ, 2021

Η παρούσα Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία (Μ.Δ.Ε.), η οποία εκπονήθηκε στα πλαίσια του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών: *Επιστήμες της Αγωγής και της Διά Βίου Μάθησης: Εκπαιδευτική Διοίκηση και Ηγεσία* και τα λοιπά αποτελέσματα αυτής αποτελούν συνιδιοκτησία του Πανεπιστημίου Μακεδονίας και της φοιτήτριας, 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 τη συγγραφέα και το Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, όπου εκπονήθηκε η Μ.Δ.Ε. καθώς και την Επιβλέπουσα Καθηγήτρια και την Επιτροπή Αξιολόγησης.

## Περίληψη

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, το νόημα στη ζωή, το νόημα στην εργασία, το άγχος και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το ρόλο τους σχετίζονται μεταξύ τους, άμεσα και έμμεσα, αλλά δεν έχουν διερευνηθεί συνδυαστικά στους εκπαιδευτικούς και, μάλιστα, σε περίοδο πανδημίας. Έτσι, ο σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση του νοήματος στη ζωή, του νοήματος στην εργασία και του άγχους των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας γενικής και ειδικής εκπαίδευσης και πώς αυτά μπορούν να επηρεάσουν τις αντιλήψεις τους για το ρόλο τους εν μέσω πανδημίας. Στην έρευνα συμμετείχαν 156 εκπαιδευτικοί, ηλικίας 22 έως 63 ετών, οι οποίοι εξετάστηκαν με την κλίμακα του Νοήματος στη ζωή (Steger et al., 2006), την κλίμακα του Νοήματος στην εργασία (Steger et al., 2012), την κλίμακα για το Άγχος των εκπαιδευτικών (αυτοσχέδια κλίμακα βασισμένη στο άρθρο των Park και Baumeister, 2017) και την κλίμακα των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για το ρόλο τους εν μέσω πανδημίας (αυτοσχέδια κλίμακα). Επιπλέον, διερευνήθηκε ο ρόλος των δημογραφικών παραγόντων στις παραπάνω μεταβλητές (φύλο, ηλικία, οικογενειακή κατάσταση, έτη εμπειρίας, ανώτατο επίπεδο σπουδών, τομέας εκπαίδευσης). Διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί βιώνουν υψηλά επίπεδα παρουσίας και αναζήτησης νοήματος στη ζωή, υψηλά επίπεδα νοήματος στην εργασία και μέτρια προς υψηλά επίπεδα προσωπικού άγχους και άγχους λόγω πανδημίας. Επιπροσθέτως, διαπιστώθηκε πως οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι ο ρόλος τους έχει επηρεαστεί αρκετά εξαιτίας της πανδημίας του κορωνοϊού. Ακόμη παρατηρήθηκε πως μόνο το άγχος κατά τη διάρκεια της πανδημίας επηρεάζει τις αντιλήψεις τους για τον παιδαγωγικό τους ρόλο. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως η ηλικία σχετίζεται με την παρουσία νοήματος στη ζωή και τις αντιλήψεις για το ρόλο τους εν μέσω πανδημίας, τα έτη εμπειρίας με την παρουσία νοήματος στη ζωή, η αναζήτηση νοήματος στη ζωή με την οικογενειακή κατάσταση και το άγχος κατά τη διάρκεια της πανδημίας με τον τομέα εκπαίδευσης. Από την παρούσα έρευνα συμπεραίνεται η σπουδαιότητα της παρουσίας του νοήματος στη ζωή και του νοήματος στην εργασία για τη διαχείριση των πρωτόγνωρων καταστάσεων εξαιτίας της πανδημίας του κορωνοϊού.

*Λέξεις Κλειδιά:* Εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, νόημα στη ζωή, νόημα στην εργασία, άγχος, παιδαγωγικός ρόλος, πανδημία

## Abstract

According to the literature, the meaning in life, the meaning in work, the stress and the perceptions of teachers about their role are related to each other, directly and indirectly, but they have not been explored in combination in teachers and, in fact, in a pandemic period. Thus, the purpose of this study was to investigate the meaning in life, the meaning in work and the stress of primary education teachers, general and special educators, and how they can influence their perceptions of their role in the pandemic period. In the research, there were involved 156 teachers, aged 22 to 63 years, who were tested with the scale of Meaning in life (Steger et al., 2006), the scale of Meaning in work (Steger et al., 2012), the scale for Teachers' anxiety (improvised scale based on the article by Park and Baumeister, 2017) and the scale of teachers' perceptions of their role in the pandemic period (improvised scale). Furthermore, it was investigated the role of demographic factors to the above variables (gender, age, marital status, years of experience, highest level of education, education sector). It was found that teachers experience high levels of presence and search of meaning in life, high levels of meaning in work and moderate to high levels of personal and pandemic stress. In addition, it was found that teachers believe that their role has been significantly affected by the coronavirus pandemic. It was also observed that pandemic stress affects their perceptions of their pedagogical role. The results showed that age is related to the presence of meaning in life and perceptions of their role in the pandemic period, the years of experience with the presence of meaning in life, the search for meaning in life with marital status and the stress during pandemic with the education sector. The present study concludes the importance of the presence of meaning in life and meaning in work for the management of unprecedented situations due to the coronavirus pandemic.

*Key Words:* Primary school teachers, meaning in life, meaning in work, stress, pedagogical role, pandemic

## Πρόλογος

Η παρούσα εργασία αποτελεί τη μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία στο πλαίσιο του μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών «Επιστήμες της Αγωγής και της Διά Βίου Μάθησης: Εκπαιδευτική Διοίκηση και Ηγεσία» του τμήματος Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Μακεδονίας. Επιχειρεί να διερευνήσει το νόημα στη ζωή, το νόημα στην εργασία, το προσωπικό άγχος των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, αλλά και πώς μπορούν τα παραπάνω να επηρεάσουν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το ρόλο τους εν μέσω πανδημίας.

Παρατηρείται από τη βιβλιογραφία πως υπάρχει μία άμεση και έμμεση σύνδεση αυτών των μεταβλητών μεταξύ τους. Γι'αυτό αποφασίστηκε η διερεύνηση αυτών των μεταβλητών συνδυαστικά, λαμβάνοντας υπόψη πως δεν υπάρχουν παρόμοιες έρευνες στην ελληνική και τη διεθνή βιβλιογραφία. Η έρευνα αυτή πραγματοποιείται στην περίοδο της πανδημίας και μπορεί να δώσει ενδιαφέροντα ευρήματα.

*Η αγάπη είναι το μόνο πεδίο που οδηγεί στην καλλιέργεια των ουμανιστικών αξιών, στον εξανθρωπισμό του ανθρώπου, στη διαμόρφωση ισχυρών κοινωνικών δεσμών. Δίνει στη γνώση τον προσανατολισμό της και το νόημά της. Η γνώση χωρίς αγάπη μπορεί να οδηγήσει στη βαρβαρότητα και στο πνευματικό σκοτάδι. Η γνώση απελευθερώνει, όταν η αγάπη γίνεται σκοπός και ουσία της ζωής μας. (Δρ. Χατζηνικολάου Σοφία)*

## Ευχαριστίες

Η παρούσα εργασία αποτελεί τη μεταπτυχιακή διπλωματική μου εργασία στο πλαίσιο του μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών «Επιστήμες της Αγωγής και της Διά Βίου Μάθησης: Εκπαιδευτική Διοίκηση και Ηγεσία» του τμήματος Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Μακεδονίας. Καθώς ολοκληρώθηκε με επιτυχία η διπλωματική μου εργασία θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά όσους συμμετείχαν και συνέβαλαν ο καθένας με τον δικό του τρόπο σε αυτή.

Αρχικά, ευχαριστώ ολόψυχα την επιβλέπουσα καθηγήτρια της μεταπτυχιακής μου εργασίας, την κυρία Πλατσίδου Μαρία, Καθηγήτρια του τμήματος Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Μακεδονίας. Η καθοδήγησή της, το ενδιαφέρον, οι εύστοχες παρατηρήσεις, η υπομονή, η εμπιστοσύνη, η εκτίμηση και η συνεργασία της συντέλεσαν καταλυτικά για τη σωστή και ολοκληρωμένη εργασία. Στη συνέχεια, θα ήθελα να ευχαριστήσω την κυρία Διαμαντοπούλου Γεωργία, υποψήφια διδάκτορα του Τμήματος Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, για τις πολύτιμες συμβουλές της και την καθοδήγησή της ώστε να καταφέρω να ολοκληρώσω το ερευνητικό μέρος της παρούσας εργασίας. Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον κύριο Ζαφειρόπουλο Κωνσταντίνο, Καθηγητή του τμήματος Διεθνών και Ευρωπαϊκών Σπουδών του ίδιου Πανεπιστημίου και την κυρία Χατζηνικολάου Σοφία, Διδάκτορα Εκπαιδευτικής ψυχολογίας, που με τίμησαν αποτελώντας τα άλλα δύο μέλη της επιτροπής κρατώντας ως δώρο τις συμβουλές τους.

Ακόμη, θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους τους κοντινούς μου ανθρώπους, οικογένεια και φίλους, που μου έδιναν θάρρος και με στήριζαν για την ολοκλήρωση της εργασίας. Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους τους εκπαιδευτικούς για το χρόνο που αφιέρωσαν για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Η συμβολή τους ήταν καθοριστική.

Τριανταφυλλίδου Αφροδίτη

Ιούνιος 2021

## Πίνακας περιεχομένων

Περίληψη.....	iii
Abstract .....	iv
Πρόλογος.....	v
Ευχαριστίες.....	vi
Εισαγωγή.....	1
Μέρος Α΄: Θεωρητικό Πλαίσιο .....	3
Κεφάλαιο 1 <sup>ο</sup> .....	3
Νόημα στη Ζωή .....	3
1.1. Διαστάσεις του νοήματος στη ζωή.....	8
1.1.1. Η παρουσία του νοήματος στη ζωή.....	8
1.1.2. Η αναζήτηση του νοήματος στη ζωή.....	9
1.1.3. Σχέση μεταξύ παρουσίας και αναζήτησης νοήματος στη ζωή.....	11
Κεφάλαιο 2 <sup>ο</sup> . Νόημα στην Εργασία.....	13
2.1. Οι θετικές επιπτώσεις του νοήματος στην εργασία.....	15
2.2. Δόμηση του νοήματος στην εργασία.....	16
2.3. Νόημα στη ζωή και νόημα στην εργασία.....	17
Κεφάλαιο 3 <sup>ο</sup> Το Άγχος των Εκπαιδευτικών.....	18
3.1. Το άγχος.....	18
3.2. Το άγχος σε σχέση με το νόημα στη ζωή και το νόημα στην εργασία.....	21
3.3. Το άγχος των εκπαιδευτικών.....	23
3.4. Άγχος και πανδημία COVID-19.....	25
Κεφάλαιο 4 <sup>ο</sup> Ο Ρόλος του Εκπαιδευτικού και οι Αλλαγές σε αυτόν εν μέσω Πανδημίας.....	27
Μέρος Β΄: Ερευνητικό Πλαίσιο .....	31
Κεφάλαιο 5 <sup>ο</sup> .....	31
5.1. Σκοπός της έρευνας.....	31
5.2. Ερευνητικά ερωτήματα.....	31
5.3. Μέθοδος.....	32

5.3.1. Δείγμα της έρευνας.....	32
5.3.2. Ερευνητικά εργαλεία .....	33
5.3.3. Διαδικασία .....	35
5.3.4. Ανάλυση δεδομένων.....	36
Κεφάλαιο 6° Αποτελέσματα.....	37
6.1. Έλεγχος της παραγοντικής δομής των ερευνητικών εργαλείων .....	37
6.1.1. Παραγοντική ανάλυση του νοήματος στη ζωή .....	37
6.1.2. Παραγοντική ανάλυση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για το ρόλο τους εν μέσω πανδημίας .....	38
6.2. Έλεγχος αξιοπιστίας των ερευνητικών εργαλείων .....	38
6.3. Τα επίπεδα του Νοήματος στη Ζωή, του Νοήματος στην Εργασία, του Άγχους των εκπαιδευτικών και οι Αντιλήψεις τους για το ρόλο τους εν μέσω πανδημίας .....	39
6.4. Η σχέση μεταξύ του Νοήματος στη Ζωή, του Νοήματος στην Εργασία, του Άγχους και των Αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για το ρόλο τους εν μέσω πανδημίας .....	40
6.5. Ο ρόλος των δημογραφικών παραγόντων των εκπαιδευτικών στο Νόημα στη ζωή, το Νόημα στην Εργασία, το Άγχος και τις Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το ρόλο τους εν μέσω πανδημίας .....	43
Κεφάλαιο 7° Συζήτηση .....	46
7.1. Η διερεύνηση του νοήματος στη ζωή των εκπαιδευτικών .....	46
7.2. Η διερεύνηση του νοήματος στην εργασία των εκπαιδευτικών .....	50
7.3. Η διερεύνηση του άγχους των εκπαιδευτικών .....	52
7.4. Η διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το ρόλο τους εν μέσω πανδημίας .....	55
7.5. Η σχέση μεταξύ του νοήματος στη ζωή, του νοήματος στην εργασία, του άγχους και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών .....	57
7.6. Πρακτικές εφαρμογές .....	59
Κεφάλαιο 8° Περιορισμοί της έρευνας –Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα .....	61
8.1. Περιορισμοί της έρευνας .....	61
8.2. Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα .....	62
Βιβλιογραφία .....	63
Παράρτημα .....	77



## Περιεχόμενα Πινάκων

<b>Πίνακας 1.</b> Τα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος.....	33
<b>Πίνακας 2.</b> Παραγοντική ανάλυση της κλίμακας για το Νόημα στη Ζωή (MLQ).....	37
<b>Πίνακας 3.</b> Συντελεστές αξιοπιστίας (Cronbach's alpha) της Παρουσίας νοήματος στη ζωή, της Αναζήτησης νοήματος στη ζωή, του Νοήματος στην εργασία, του Άγχους και των Αντιλήψεων για το ρόλο τους εν μέσω πανδημίας.....	38
<b>Πίνακας 4.</b> Οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις της Παρουσίας νοήματος στη ζωή, της Αναζήτησης νοήματος στη ζωή, του Νοήματος στην Εργασία, του Άγχους, του Άγχους κατά τη διάρκεια της πανδημίας, του Προσωπικού Άγχους και των Αντιλήψεων για το ρόλο τους εν μέσω πανδημίας.....	40
<b>Πίνακας 5.</b> Δείκτης συνάφειας (Pearson r) ανάμεσα στην Παρουσία νοήματος στη ζωή, την Αναζήτηση νοήματος στη ζωή, το Νόημα στην εργασία, το Προσωπικό άγχος, το Άγχος κατά τη διάρκεια της πανδημίας και τις Αντιλήψεις για το ρόλο τους εν μέσω πανδημίας.....	42
<b>Πίνακας 6.</b> Γραμμική παλινδρόμηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για το ρόλο τους εν μέσω πανδημίας (εξαρτημένη) ως προς την Αναζήτηση νοήματος στη ζωή, την Παρουσία νοήματος στη ζωή, το Νόημα στην Εργασία, το Άγχος λόγω πανδημίας και το Προσωπικό άγχος (ανεξάρτητες).....	43
<b>Πίνακας 7.</b> Δείκτης συνάφειας (Pearson r) ανάμεσα στην ηλικία και την προϋπηρεσία, την Αναζήτηση νοήματος στη ζωή, την Παρουσία νοήματος στη ζωή, το Νόημα στην εργασία, το Προσωπικό άγχος, το Άγχος κατά τη διάρκεια της πανδημίας και τις Αντιλήψεις για το ρόλο τους εν μέσω πανδημίας.....	44
<b>Πίνακας 8.</b> Αναλύσεις διακύμανσης ANOVA ανάμεσα για το ρόλο των δημογραφικών στοιχείων (φύλο, οικογενειακή κατάσταση, ανώτατο επίπεδο σπουδών και ειδικότητα του εκπαιδευτικού) στην Αναζήτηση νοήματος στη ζωή, την Παρουσία νοήματος στη ζωή, το Νόημα στην εργασία, το Προσωπικό άγχος, το Άγχος κατά τη διάρκεια της πανδημίας και τις Αντιλήψεις για το ρόλο τους εν μέσω πανδημίας.....	45

## Εισαγωγή

Στην παρούσα έρευνα εξετάζονται το νόημα στη ζωή, το νόημα στην εργασία και το προσωπικό άγχος των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας γενικής και ειδικής εκπαίδευσης. Επιπροσθέτως, διερευνάται το πώς οι παραπάνω μεταβλητές μπορούν να επηρεάσουν τις αντιλήψεις τους για το ρόλο τους στις συνθήκες της πανδημίας.

Τα τελευταία χρόνια υπάρχει ένα ιδιαίτερο ενδιαφέρον για το νόημα στη ζωή (π.χ. Damasio et al., 2013), για το νόημα στην εργασία (π.χ. Van Wingerden & Poell, 2019) και για το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (π.χ. Kyriacou & Chien, 2004). Παρόλα αυτά, δεν υπάρχουν έρευνες που να μελετούν τη σχέση των τριών αυτών μεταβλητών μεταξύ τους. Επίσης, το μεν εργασιακό άγχος έχει διερευνηθεί (π.χ. Λεονταρή και συν., 1996) αλλά το προσωπικό άγχος των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης όχι, πόσο μάλλον στην περίοδο της πανδημίας που δεν έχουν δημοσιευτεί ακόμα έρευνες. Οι περισσότερες έρευνες εξετάζουν τη μία από τις μεταβλητές που προαναφέρθηκαν συγκρινόμενη με κάποιες άλλες (π.χ. Σιούρα, 2018) ή αφορά εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (π.χ. Μουτιάγκα, 2016). Επιπροσθέτως, δεν έχουν δημοσιευτεί ακόμη έρευνες που να εξετάζουν τις αντιλήψεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί για το ρόλο τους στα σχολεία εν μέσω πανδημίας. Εκτός από τα παραπάνω, η διεξαγωγή της παρούσας έρευνας στην περίοδο της πανδημίας θα μπορούσε να μας δώσει ενδιαφέροντα ευρήματα που ίσως να διαφοροποιούνται σε σχέση με προηγούμενες έρευνες, λόγω της πρωτόγνωρης κατάστασης. Γι'αυτούς τους λόγους κρίνεται σημαντική η συμβολή της παρούσας έρευνας.

Αξίζει να σημειωθεί πως η παρούσα έρευνα αναμένεται να συνεισφέρει στην επιστημονική κοινότητα. Ο εντοπισμός του βαθμού νοήματος στη ζωή και του νοήματος στην εργασία μπορεί να βοηθήσει στο σχεδιασμό προγραμμάτων κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων στο πλαίσιο του σχολικού περιβάλλοντος. Αυτό θα βοηθήσει, ως ένα βαθμό, στο άγχος των εκπαιδευτικών αφού φάνηκε από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση πως το νόημα στη ζωή και το νόημα στην εργασία συνδέονται με το άγχος. Επίσης, θα συμβάλει στην καλλιέργεια του νοήματος στη ζωή και του νοήματος στην εργασία. Παράλληλα θα βελτιώσει την αντίληψη για την αποτελεσματικότητα του ρόλου τους.

Η παρούσα εργασία αποτελείται από δύο μέρη. Στο πρώτο μέρος, που είναι το θεωρητικό, πραγματοποιείται η ανασκόπηση της ελληνικής και ξένης βιβλιογραφίας.

Συγκεκριμένα, στο πρώτο κεφάλαιο εξετάζεται το νόημα στη ζωή. Ακολούθως, στο δεύτερο κεφάλαιο εξετάζεται το νόημα στην εργασία και πώς συνδέεται με το νόημα στη ζωή. Στο τρίτο κεφάλαιο εξετάζεται το άγχος των εκπαιδευτικών και πώς αυτό συνδέεται με το νόημα στη ζωή και το νόημα στην εργασία. Τέλος, παρουσιάζεται ο ρόλος των εκπαιδευτικών και οι αλλαγές που πραγματοποιούνται εν μέσω πανδημίας.

Στη συνέχεια, ακολουθεί το δεύτερο μέρος της εργασίας που είναι το ερευνητικό μέρος της. Αρχικά, στο πέμπτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η ερευνητική μεθοδολογία. Αναφέρονται ο σκοπός, τα ερευνητικά ερωτήματα, το δείγμα της έρευνας, αναλυτικά οι κλίμακες που αξιοποιήθηκαν για το ερωτηματολόγιο της παρούσας εργασίας, η διαδικασία της έρευνας αλλά και πώς πραγματοποιήθηκε η ανάλυση των δεδομένων. Ακολούθως, στο έκτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας σε σχέση με τον σκοπό και τα ερευνητικά ερωτήματα που έχουν τεθεί. Στη συνέχεια, στο έβδομο κεφάλαιο πραγματοποιείται η συζήτηση συγκρίνοντας τα ευρήματα της παρούσας έρευνας με τη βιβλιογραφία σε μια προσπάθεια ερμηνείας των αποτελεσμάτων. Ακόμη, η παρούσα εργασία θα αναφερθεί σε ορισμένους περιορισμούς που προέκυψαν κατά τη διάρκεια της έρευνας, θα προτείνει προτάσεις για μελλοντικές έρευνες και θα παρουσιάσει και τις πρακτικές εφαρμογές των αποτελεσμάτων. Τέλος, η παρούσα εργασία κλείνει με την παράθεση της βιβλιογραφίας και του παραρτήματος.

## Μέρος Α΄: Θεωρητικό Πλαίσιο

### Κεφάλαιο 1<sup>ο</sup>

#### Νόημα στη Ζωή

Ο άνθρωπος είναι το μόνο είδος στη γη που θα αναζητήσει νόημα (Kimble, 1991· Schinkel et al., 2016), σε όλη τη διάρκεια της ζωής του. Το νόημα στη ζωή έχει απασχολήσει αρκετούς θεωρητικούς που έχουν διατυπώσει διαφορετικούς ορισμούς, ανάλογα με το επιστημονικό πεδίο από το οποίο προέρχονται (Κουδιγκέλη, 2017). Παρόλο που υπάρχουν αρκετές διαφωνίες σχετικά με τον ορισμό του, όλοι οι θεωρητικοί και οι ερευνητές συμφωνούν ότι είναι πάρα πολύ σημαντικό (Steger et al., 2006· Wong, 2011) και συμβάλλει στην υγεία, την ευημερία του ατόμου (Wong, 2011) και την ψυχική ευεξία (Davis et al., 1998). Διευκολύνει την προσαρμοστικότητα και καθορίζει τα θετικά ή τα αρνητικά συναισθήματα (Steger et al., 2006).

Ο Frankl (1992) υποστηρίζει πως το νόημα στη ζωή δεν είναι ίδιο για όλους τους ανθρώπους αλλά ούτε παραμένει σταθερό στο χρόνο. Υπάρχουν διάφοροι τρόποι σχετικά με το πώς μπορεί κανείς να δημιουργήσει νόημα στη ζωή του αφού δεν υπάρχει ένα παγκόσμιο νόημα στη ζωή που να ταιριάζει σε όλους. Κάθε άνθρωπος πρέπει να φτιάχνει το νόημα στη δική του ζωή (Steger et al., 2006). Ένα άτομο μπορεί να το δημιουργήσει με το να βιώνει εμπειρίες με τέτοιο τρόπο ώστε να έχουν αξία (Battista & Almond, 1973). Για παράδειγμα, μπορεί κάποιος να θεωρεί ότι νόημα στη ζωή του είναι να μεγαλώνει τα παιδιά του ή να είναι κανείς καλός στη δουλειά του ή να είναι εθελοντής σε νοσοκομείο (Steger & Dik, 2009). Επίσης, μπορεί να είναι η επίτευξη ενός στόχου που έχει τεθεί ή να ξεπεράσει ένα τραυματικό γεγονός (Steger et al., 2008b).

Κατά τον Allen (1991) θεωρείται λάθος να θεωρούμε ότι υπάρχει μόνο ένα νόημα στη ζωή και πολλές φορές χρησιμοποιεί ο ίδιος τη φράση «*το νόημα των νοημάτων της ζωής*» (Allen, 1991, σελ.1). Σύμφωνα με τους Steger et al. (2006), ένα άτομο μπορεί να δημιουργήσει νόημα στη ζωή του μέσω της καθημερινής λήψης αποφάσεων και της δράσης. Πολλοί ερευνητές επισημαίνουν πως η διαδικασία κατασκευής νοήματος στη ζωή αλλά και το ίδιο το νόημα στη ζωή είναι πολύ σημαντικά ώστε να μπορούν οι άνθρωποι να προσαρμοστούν στις αντιξοότητες, στα

τραυματικά γεγονότα και στην απώλεια (Davis & Nolen - Hoeksema, 2001· Gillies & Neymeyer, 2006· Lerner & Blow, 2011· Park & Folkman, 1997), παρόλο που ίσως χρειαστούν μερικά χρόνια για να το καταφέρουν. Παράγοντες που μπορούν να προβλέψουν την κατασκευή νοήματος στη ζωή είναι η «κανονικότητα του θανάτου», δηλαδή οι άνθρωποι μεγαλύτερης ηλικίας θα πεθάνουν πριν από τους νέους, αλλά και η θρησκεία. Η θρησκεία αρκετές φορές δίνει εξηγήσεις για γεγονότα που αλλιώς δεν θα μπορούσαν να εξηγηθούν ακόμη και από την επιστήμη, δηλαδή η εξήγηση είναι γνωστή σε μία ανώτερη δύναμη (Davis & Nolen-Hoeksema, 2001).

Είναι σημαντικό να γίνει διάκριση μεταξύ των όρων «το νόημα της ζωής» (the meaning of life) και «το νόημα στη ζωή» (meaning in life). Ο πρώτος όρος απαντά στην ερώτηση «γιατί υπάρχει κάτι» (κοσμική διάσταση) που αφορά το νόημα ζωής του καθενός. Φαίνεται ότι υπάρχει κάτι εκτός της ζωής που το εξηγεί, εξηγεί δηλαδή γιατί υπάρχει κανείς και αυτό το κάτι δίνει αξία ή σκοπό στη ζωή του ατόμου. Ο δεύτερος όρος αφορά το νόημα των καθημερινών δραστηριοτήτων και ανησυχιών του ανθρώπου αλλά και των όσων πραγμάτων γεμίζουν τη ζωή μας (ατομική διάσταση). Αυτό δεν είναι ένα και μοναδικό νόημα αλλά αποτελεί το άθροισμα των διαφόρων στοιχείων που δίνουν νόημα. Με άλλα λόγια, είναι το νόημα που βιώνει το άτομο σε κάθε στιγμή και θα το βιώσει μέσω των δραστηριοτήτων που το ίδιο το άτομο θα επιλέξει (Schinkel et al., 2016).

Η προσέγγιση που κεντρίζει το μεγαλύτερο ενδιαφέρον εξαιτίας της διαχρονικότητάς της είναι η προσέγγιση του Frankl, που έμεινε γνωστή με το όνομα «Λογοθεραπεία» (Κουδιγκέλη, 2017). Ο ίδιος υποστηρίζει πως το πρωταρχικό κίνητρο της συμπεριφοράς του ανθρώπου είναι το νόημα στη ζωή. Αυτό σημαίνει πως κάθε άνθρωπος κρύβει μέσα του τη θέληση για να το βρει και, μάλιστα, μέσα από την αναζήτηση του νοήματος στη ζωή θα καταλάβει γιατί υπάρχει, άρα αποτελεί και ζήτημα ζωτικής σημασίας για την επιβίωσή του. Το νόημα στη ζωή συμβάλλει στην ψυχολογική και την υποκειμενική ευημερία των ανθρώπων. Το άτομο θα γνωρίζει όχι μόνο γιατί ζει, τον λόγο της ύπαρξής του, αλλά θα γνωρίζει και πώς να ζήσει. Μέσα από το βιβλίο του αναδύονται οι τραγικές εμπειρίες που έζησε ως κρατούμενος στο στρατόπεδο συγκέντρωσης του Auschwitz και την προσπάθεια διατήρησης της ελπίδας παρά τις κακουχίες. Ο ίδιος παρατήρησε πως πέθαιναν νωρίτερα όσοι έχαναν την ελπίδα και το νόημα στη ζωή τους. Κατέληξε στο συμπέρασμα πως η αναζήτηση του νοήματος στη ζωή, υπό δύσκολες και ακραίες συνθήκες, μπορεί να καθορίσει τη διαφορά μεταξύ της ζωής και του θανάτου. Μπορεί να αντιμετωπίσει και να υπερβεί ακόμα και τις πιο φριχτές εμπειρίες. Ανέφερε πως ο άνθρωπος λειτουργεί καλύτερα

όταν αισθάνεται ότι έχει αίσθηση νοήματος στη ζωή και σκοπό ζωής. Το νόημα στη ζωή το βρίσκει μέσω της αλληλεπίδρασης με το περιβάλλον του. Όταν δεν το βρίσκει νιώθει ένα υπαρξιακό κενό, δηλαδή έλλειψη νοήματος, απάθεια και αδιαφορία. Γενικότερα, ο Frankl εστιάζει στο ανθρώπινο πνεύμα, στο νόημα της ύπαρξης του ανθρώπου αλλά και στην αναζήτησή του (Frankl, 1992). Σύμφωνα με τον ίδιο, ένα άτομο έχει τη δυνατότητα να ανακαλύψει το νόημα στη ζωή του με τρεις τρόπους: «1) δημιουργώντας ένα έργο ή κάνοντας μία πράξη, 2) βιώνοντας κάτι ή αντιμετωπίζοντας κάποιον και 3) από τη στάση απέναντι στην αναπόφευκτη ταλαιπωρία» (Frankl, 1992, σ.115).

Πιθανές πηγές νοήματος στη ζωή είναι το σθένος που έχει το άτομο όσο διαρκούν οι δύσκολοι καιροί, η αγάπη για τον άλλο αλλά και να εργάζεται σε κάτι που για τον ίδιο έχει σημασία (Frankl, 1992). Οι Reker και Wong (2012) προσθέτουν και άλλες πηγές ανεύρεσης νοήματος. Στις πηγές αυτές εντάσσονται οι δραστηριότητες που συμβάλλουν στην προσωπική ανάπτυξη του ατόμου, την ικανοποίηση των βασικών του αναγκών και τις καλές διαπροσωπικές σχέσεις. Επιπρόσθετα, το νόημα στη ζωή συνδέεται με την ανάγκη του ανθρώπου να αποτελέσει το έργο του κληρονομιά για τις επόμενες γενιές (Reker & Wong, 2012)

Το νόημα στη ζωή είναι μοναδικό για τον καθένα γιατί το κάθε άτομο έχει δική του αποστολή στη ζωή και τα δικά του ενδιαφέροντα. Δεν κατασκευάζεται αλλά ανακαλύπτεται μέσα από τη συνείδηση. Η αποστολή και τα ενδιαφέροντα είναι μοναδικά για τον καθένα, άρα μοναδική είναι και η ευκαιρία για να τα εκπληρώσει, μέσα στη μία ζωή που θα ζήσει. Ο Frankl θεωρεί πως αυτό που έχει περισσότερη σημασία δεν είναι το νόημα στη ζωή γενικότερα αλλά το νόημα στη ζωή εκείνη τη δεδομένη στιγμή (Frankl, 1992). Άλλωστε, το κάθε άτομο μπορεί να ψάχνει κάτι διαφορετικό στη ζωή του (Schinkel et al., 2016). Η δημιουργία νοήματος είναι μια μοναδική ανθρώπινη ικανότητα. Το ίδιο φαινόμενο μπορεί να ερμηνευτεί, να κατανοηθεί και να γίνει αντιληπτό διαφορετικά από κάθε άτομο (Pezirkianidis et al., 2016b). Η έγκαιρη ανταπόκριση στις απαιτήσεις μιας κατάστασης, η ανακάλυψη και ανάληψη καθήκοντος στη ζωή του ατόμου θα του επιτρέψει να βιώσει ή έστω να πιστέψει σε ένα ανώτερο νόημα (Frank, 1962, όπως αναφέρεται στη Κουδιγκέλη, 2017).

Ο Wong (1997) διέκρινε τρεις καθοριστικές συνιστώσες του νοήματος στη ζωή: το γνωστικό, τα παρακινητικό και τα συναισθηματικό συστατικό. Στο γνωστικό συστατικό περιλαμβάνονται όλες οι γνωστικές διαδικασίες που βοηθούν τους ανθρώπους να κατανοήσουν τον κόσμο. Μπορούν να εξηγήσουν προσωπικές εμπειρίες,

γεγονότα, να τα προβλέπουν αλλά και δίνουν αίσθηση συνοχής. Διευκολύνεται και η επιλογή στόχου ζωής. Αυτό το συστατικό μεταβάλλεται από τις εμπειρίες του παρελθόντος και από το περιβάλλον. Αποτελεί θεμέλιο των δομών νοήματος. Το δεύτερο συστατικό, το παρακινητικό, αφορά κυρίως τον καθορισμό των στόχων και στις συμπεριφορές που συνδέονται με την επίτευξη των στόχων. Είναι οι επιλογές, η επιμονή και άλλες συμπεριφορές που αφορούν τον στόχο και προέρχονται από τη γνώση. Δίνουμε χρόνο και ενέργεια σε αυτά που θεωρούμε σημαντικά. Οι αξίες μας καθορίζουν τις προτεραιότητες και τον σκοπό μας. Το κίνητρο είναι το «καύσιμο» που μας κινεί για την επίτευξη των στόχων άρα για την πραγματοποίηση του νοήματος στη ζωή. Το τρίτο συστατικό, τέλος, αφορά την αίσθηση εκπλήρωσης του στόχου (Wong, 1997).

Απόπειρα ορισμού του νοήματος στη ζωή συναντάται και στους Reker και Wong (1988) οι οποίοι αναφέρουν τέσσερα δομικά στοιχεία του υπαρξιακού νοήματος που είναι ο τρόπος που το νόημα βιώνεται, το εύρος, δηλαδή το πόσο διαφορετικά μπορεί να βιώνεται το νόημα, η πηγή του νοήματος και το βάθος, δηλαδή η ποιότητα με την οποία βιώνεται το νόημα. Συγκεκριμένα ορίζουν το νόημα στη ζωή ως εξής: «*Η γνώση της τάξης, της συνοχής και του σκοπού στην ύπαρξη κάποιου, η επιδίωξη και επίτευξη αξιολογικών στόχων και μια συνοδευτική αίσθηση εκπλήρωσης*» (Reker & Wong, 1988, σ. 221). Το νόημα στη ζωή ενός ανθρώπου είναι γενικά σταθερό αλλά μπορεί να αλλάξει με το χρόνο σε συνδυασμό με την αλλαγή του συστήματος αξιών και πεποιθήσεων.

Οι ίδιοι, αρκετά χρόνια αργότερα, αναφέρουν πως το προσωπικό νόημα στη ζωή έχει δύο ξεχωριστές αλλά αλληλένδετες πλευρές. Η πρώτη, που ονομάζεται «καθολικό νόημα» (global meaning), αναφέρεται στο ότι κάθε άτομο προσπαθεί να αντιληφθεί πώς τα γεγονότα της ζωής ταιριάζουν μέσα σε ένα γενικότερο πλαίσιο (Reker & Wong, 2012), στο οποίο ζουν και λαμβάνουν τις αποφάσεις τους. Επίσης, περιλαμβάνεται η πίστη του ατόμου πως η ζωή έχει σκοπό και συνάφεια. Το παγκόσμιο νόημα ζωής δίνει απαντήσεις σε ερωτήσεις του τύπου «Ποιος είναι ο σκοπός της ζωής». Η δεύτερη πλευρά, που ονομάζεται «καταστασιακό νόημα» (situational meaning), εναλλακτικά «προσωρινό νόημα», αναφέρεται στο ότι κάθε άτομο, μέσα από τις εμπειρίες και τις καταστάσεις που βιώνει, προσπαθεί να βγάλει κάποιο νόημα και έτσι αποτελεί το προσωπικό του στίγμα. Για παράδειγμα, το άτομο προσπαθεί να καταλάβει το νόημα στο να μεγαλώνει κανείς και να γερνά (Reker & Wong, 2012) αλλά και στο να καταπολεμά ένα τραυματικό γεγονός, όπως είναι ένα αυτοκινητιστικό ατύχημα (Larner & Blow, 2011). Επιπροσθέτως, κατά τον Baumeister (1991), το νόημα στη ζωή είναι ο

συνδεδεμένος κρίκος ανάμεσα σε γεγονότα, πράγματα και καταστάσεις αφού αναπαριστά νοητικά τις πιθανές σχέσεις ανάμεσα σε πράγματα, σχέσεις και γεγονότα. Δίνεται έμφαση στην ανάγκη του ανθρώπου να δώσει νόημα στη ζωή του μέσα από τέσσερα είδη αναγκών. Πρώτο είδος ανάγκης είναι η προσπάθεια σύνδεσης των τωρινών γεγονότων με τα μελλοντικά, που αποτελεί τον σκοπό. Δεύτερο είδος ανάγκης είναι η αναζήτηση αξίας στις πράξεις του. Τρίτο είδος ανάγκης είναι η επιθυμία του ατόμου να είναι οι πράξεις του αποτελεσματικές, επηρεάζοντας το περιβάλλον του, και, τέλος, τέταρτο είδος ανάγκης είναι η επιθυμία του να έχει ο εαυτός του αξία (αυτό-αξία) (Baumeister, 1991).

Αξίζει να σημειωθεί πως υπάρχουν θετικές επιπτώσεις του νοήματος στη ζωή ακόμα και στην συμπεριφορά ενός ατόμου στην κοινωνία. Σύμφωνα με μελέτη των Machell et al. (2015), το νόημα στη ζωή μετριάζει την αντικοινωνική συμπεριφορά των εφήβων, όπως είναι ο εκφοβισμός. Θεωρούν πως το νόημα στη ζωή είναι ένα πλαίσιο που βοηθά τους εφήβους να αντιστέκονται στην αντικοινωνική συμπεριφορά. Επίσης, έχει διαπιστωθεί πως το νόημα στη ζωή συσχετίζεται αρνητικά με την κατάθλιψη (Robak & Griffin, 2000) και τα αρνητικά ψυχολογικά συμπτώματα (Yalom, 1980).

Το νόημα στη ζωή συνδέεται θετικά με την υποκειμενική ευζωία (wellbeing) (King & Napa, 1998) και, μάλιστα, όσο μεγαλύτερα είναι τα επίπεδα του νοήματος στη ζωή τόσο μεγαλύτερα είναι και τα επίπεδα υποκειμενικής ευζωίας (Steger et al., 2009b), λειτουργώντας προστατευτικά στις αντιξοότητες (Schnell, 2009). Επίσης, συνδέεται με την ελπίδα, την ευτυχία, την αισιοδοξία, την αυτοεκτίμηση, την αυτοπραγμάτωση, την περιέργεια και την κοινωνική αλληλεπίδραση (Steger & Kashdan, 2007; Steger et al. 2008c; Steger & Shin, 2010). Ακόμη, συνδέεται με την ικανοποίηση από τη ζωή (Bonebright et al., 2000· Steger & Kashdan, 2007), την ψυχική υγεία (Steger & Dik, 2009· Steger et al., 2006), την αυθεντική χαρά και τον έλεγχο στη ζωή (Pezirkianidis et al., 2016b).

Συμπεραίνοντας, το νόημα στη ζωή μπορεί να γίνει αντιληπτό ως συνώνυμο με τον σκοπό, που αναφέρεται στους στόχους του καθενός, το κίνητρο, την αφοσίωση και το πάθος. Η δημιουργία νοήματος στη ζωή είναι μία ανθρώπινη ικανότητα μεγάλης εξελικτικής σημασίας. Το νόημα στη ζωή είναι μοναδικό για το κάθε άτομο. Το ίδιο φαινόμενο μπορεί να ερμηνευτεί και να κατανοηθεί διαφορετικά από τον καθένα και στο τέλος να εξαχθεί νόημα από αυτό το φαινόμενο (Pezirkianidis et al., 2016b).



## ***1.1. Διαστάσεις του νοήματος στη ζωή***

Σύμφωνα με τους Steger and Shin (2010) το νόημα στη ζωή έχει δύο διαστάσεις, την παρουσία και την αναζήτηση νοήματος. Η πρώτη διάσταση αφορά την τωρινή απόδοση νοήματος στη ζωή του ατόμου ενώ η δεύτερη αφορά το κίνητρο για εύρεσή του (Steger & Shin, 2010). Σύμφωνα με τον Krok (2015) οι δύο διαστάσεις είναι τελείως διαφορετικές και σε θεωρητικό αλλά και σε εμπειρικό επίπεδο καθώς έχουν διαφορετικό περιεχόμενο ως έννοιες και αφορούν διαφορετικές στάσεις απέναντι στη ζωή.

### ***1.1.1. Η παρουσία του νοήματος στη ζωή***

Ένα άτομο νιώθει την παρουσία νοήματος στη ζωή του όταν κατανοεί τον εαυτό του, την μοναδικότητά του και τον κόσμο αλλά και αναγνωρίζει το τι προσπαθεί να πετύχει στη ζωή του. Η παρουσία νοήματος στη ζωή είναι ένα από τα συστατικά της συνολικής υποκειμενικής ευζωίας του ατόμου (Steger et al., 2008b) και του επιτρέπει να έχει αίσθηση της αποστολής ή του σκοπού της ζωής του που ξεπερνά τα ενδιαφέροντα της καθημερινής ζωής (Steger et al., 2012). Το άτομο θεωρεί πως η ζωή του είναι σημαντική (Steger et al., 2008c) και πως το νόημα στη ζωή τον βοηθά στην ψυχική και τη σωματική υγεία του. Δίνει την αίσθηση της υπαρξιακής σημασίας και υποστηρίζει προσαρμοστικές συμπεριφορές. Συμβάλλει στην αυτορρύθμιση και την αυτοαντίληψη (McKnight & Kashdan, 2009). Σύμφωνα με τους Park and Folkman (1997), η παρουσία νοήματος στη ζωή εξαρτάται και από το κατά πόσο τα άτομα πιστεύουν ότι τους αξίζει να βιώσουν καλά πράγματα. Αυτό το υποκειμενικό αίσθημα περιλαμβάνει την αίσθηση ύπαρξης νοήματος και σκοπού στη ζωή (Park & Folkman, 1996). Το να βιώνει κανείς θετικά συναισθήματα τον βοηθά στο να βρίσκει πιο εύκολα νόημα στη ζωή του (Fredrickson, 2001) και να αποφεύγει τις άσκοπες προσπάθειες (King et al., 2006). Ο Frankl (1967) (όπως αναφέρεται στη Κουδινγκέλη, 2017) αναφέρει πως με την παρουσία του νοήματος στη ζωή το άτομο θα καταφέρει να ζήσει τη ζωή του με νόημα και υπευθυνότητα, ανεξάρτητα από τις συνθήκες κάτω από τις οποίες ζει.

### **1.1.2. Η αναζήτηση του νοήματος στη ζωή**

Η μη παρουσία νοήματος στη ζωή πρέπει, θεωρητικά, να κινητοποιεί το άτομο ώστε να το αναζητήσει (Steger & Kashdan, 2007). Σύμφωνα με τον Frankl (1992), η αναζήτηση νοήματος στη ζωή είναι θεμελιώδης ανθρώπινη κινητήρια δύναμη. Αναδεικνύεται, έτσι, πως είναι ζωτικής σημασίας για την υποκειμενική ευζωία του ατόμου και μπορεί να οδηγήσει στην επίτευξη του νοήματος στη ζωή. Το άτομο μπορεί να αναζητήσει νέες ευκαιρίες και προκλήσεις, με την βαθιά του επιθυμία να κατανοήσει, να ενσωματώσει και να συνθέσει την εμπειρία του. Η αναζήτηση νοήματος στη ζωή είναι σημαντική για την ανθρώπινη λειτουργία. Είναι η δύναμη, η ένταση και η δράση των επιθυμιών και των προσπαθειών του ατόμου ώστε να καταλάβει τη σημαντικότητα, το νόημα αλλά και τον σκοπό της ζωής του (Steger et al., 2008b· Steger et al., 2008c).

Παρόλα αυτά, αξίζει να σημειωθεί πως ο βαθμός ενεργούς αναζήτησης νοήματος ποικίλει από άτομο σε άτομο (Steger et al., 2008b). Σύμφωνα με τον Yalom (1980), αν ένα άτομο δεν έχει νόημα στη ζωή του ή παρεμποδίζεται η αναζήτησή του τότε νιώθει υπαρξιακό κενό και βιώνει αποξένωση από τον εαυτό του και την κοινωνία. Άλλωστε, σύμφωνα με τους Schinkel και συν. (2016) οι κοινωνικοοικονομικές αλλαγές που συμβαίνουν στην κοινωνία, η εξέλιξη της τεχνολογίας και ο σύγχρονος τρόπος ζωής πολλές φορές «προωθούν» την αποξένωση, που είναι χαρακτηριστικό του δυτικού κόσμου. Επομένως, αν ένας άνθρωπος δεν έχει νόημα στη ζωή του θα πρέπει να παροτρύνει τον ίδιο του τον εαυτό να το αναζητήσει. Αυτή η αναζήτηση νοήματος στη ζωή είναι παγκόσμιο φαινόμενο, θα αλλάξει μεν κατά τη διάρκεια της ζωής του ατόμου αλλά η διαδικασία αναζήτησης δεν θα εξαφανιστεί ποτέ. Είναι ένα βασικό κίνητρο (Debats, 1999).

Το άτομο θα ξεκινήσει τη διαδικασία αναζήτησης νοήματος στη ζωή όταν η πραγματικότητα και το τι ελπίζει για τον ίδιο δεν βρίσκονται σε συμφωνία. Αισθάνεται ότι δεν μπορεί να ελέγξει το περιβάλλον του και είναι δυσαρεστημένο με τον ίδιο αλλά και με τους άλλους. Συγκεντρώνεται περισσότερο στο παρελθόν και στο παρόν παρά ανησυχεί για το μέλλον. Η αναζήτηση νοήματος στη ζωή θεωρείται ένα σημαντικό μέρος της προσωπικής ανάπτυξης του ατόμου (Steger et al., 2008b) Η αναζήτηση νοήματος στη ζωή μπορεί να επηρεάσει τον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι ερμηνεύουν και αξιολογούν την εμπειρία τους (Steger & Kashdan, 2007).

Η αναζήτηση νοήματος στη ζωή θεωρείται ένα φυσιολογικό και υγιές μέρος της ζωής, σημάδι ψυχικής υγείας, που κινητοποιεί το άτομο στο να αναζητήσει νέες

ευκαιρίες και προκλήσεις (Steger et al., 2008b), να είναι περίεργο, να ψάχνει κάτι καινοτόμο (Kashdan et al., 2004) αλλά και να τροφοδοτεί την επιθυμία του στο κατανοήσει και να οργανώσει τις εμπειρίες του (Steger et al., 2008b). Επίσης, μπορεί να είναι το κίνητρο για την κατάκτηση στόχων στο μέλλον (Zimbardo & Boyd, 1999).

Όταν η αναζήτηση νοήματος στη ζωή είναι επιτυχής τότε το άτομο και θα έχει ψυχική υγεία αλλά και, τελικά, νόημα στη ζωή του. Αξίζει να σημειωθεί πως όσο γρηγορότερα το βρει τόση περισσότερη ικανοποίηση θα έχει από τη ζωή σε σύγκριση με αυτόν που ακόμα θα το ψάχνει (Steger & Kashdan, 2007). Ωστόσο δεν είναι ξεκάθαρο κάτω υπό ποιες συνθήκες η αναζήτηση νοήματος στη ζωή θα οδηγήσει το άτομο στο να βιώσει και περισσότερο το νόημα στη ζωή του (Steger & Dik, 2009).

Στον αντίποδα, άλλες έρευνες αναφέρουν πως η αναζήτηση νοήματος στη ζωή είναι μία συμπτωματική δυσλειτουργία (Steger et al., 2008b), που μπορεί να έχει αρνητικές επιπτώσεις στο άτομο (Baumeister, 1991). Αυτή η κατάσταση μπορεί να παρατηρηθεί σε άτομο που έχει απογοητευτεί για κάποιο λόγο από τη ζωή του και έτσι ό,τι πίστευε για το νόημα στη ζωή του έρχεται σε σύγκρουση με την τρέχουσα κατάσταση που βιώνει (Steger et al., 2008a). Επομένως, εμφανίζονται υψηλότερα επίπεδα άγχους και χαμηλότερα επίπεδα ψυχικής υγείας (Steger et al., 2008a· Steger et al., 2009a). Αξίζει να σημειωθεί πως όταν τα επίπεδα αναζήτησης νοήματος στη ζωή είναι υψηλά, τότε τα επίπεδα ικανοποίησης από τη ζωή είναι χαμηλά (Steger et al., 2008b) και επηρεάζεται η ανθρώπινη λειτουργικότητα (Pezirkianidis et al., 2016b). Η αναζήτηση νοήματος στη ζωή δείχνει μικρότερη παρουσία νοήματος στη ζωή αλλά και λιγότερη ψυχική ευημερία γενικότερα (Steger et al., 2008c).

Η παρουσία νοήματος στη ζωή δείχνει πως το άτομο νιώθει πως η ζωή του έχει νόημα. Παρόλα αυτά, ακόμα και αν νιώθει την παρουσία του, μπορεί να συνεχίζει να το αναζητά για να κάνει τη ζωή του να έχει περισσότερο νόημα. Γενικότερα, η αναζήτηση νοήματος στη ζωή είναι μια ανθρώπινη κινητήρια δύναμη που ίσως οδηγήσει σε αυξημένη παρουσία νοήματος στη ζωή (Steger et al., 2008c). Κάποιοι άνθρωποι αναφέρουν πως η ζωή τους έχει νόημα αλλά αναζητούν παράλληλα νέες ή πρόσθετες πηγές (Steger et al., 2008b) καθώς αναγνωρίζουν πως η αναζήτηση νοήματος στη ζωή δεν σταματά ποτέ (Steger et al., 2006· Steger et al., 2008c).

### *1.1.3. Σχέση μεταξύ παρουσίας και αναζήτησης νοήματος στη ζωή*

Οι Steger et al. (2008b) υποστηρίζουν πως, για να γίνει κατανοητή η αναζήτηση του νοήματος στη ζωή, θα πρέπει να μελετηθεί σε σχέση με την παρουσία αυτού. Οι ίδιοι παρουσιάζουν δύο ανταγωνιστικά εννοιολογικά μοντέλα για να καταστεί σαφής η σχέση μεταξύ των δύο μεταβλητών. Το πρώτο μοντέλο ονομάζεται «Μοντέλο παρουσίας προς αναζήτηση». Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο, το νόημα στη ζωή είναι μία επιθυμητή ψυχολογική ποιότητα. Θα αναζητηθεί όταν το άτομο νιώσει πως η ζωή του έχει λίγο ή καθόλου νόημα. Κάποιοι άνθρωποι που είναι ψυχικά δυνατοί ίσως να μην οδηγηθούν στην αναζήτηση νοήματος στη ζωή καθώς τους ικανοποιούν άλλες ποιότητες στη ζωή. Άλλωστε, η παρουσία νοήματος στη ζωή είναι ένα από τα συστατικά της συνολικής ευημερίας του ατόμου. Αντίθετα, υπάρχουν άνθρωποι οι οποίοι δεν είναι ψυχικά δυνατοί ή είναι ευάλωτοι και έχουν ελλείμματα στο νόημα. Οι συγκεκριμένοι είναι πιο πιθανό να έχουν ισχυρότερο κίνητρο στο να αναζητήσουν μια ζωή με νόημα.

Το δεύτερο μοντέλο ονομάζεται «Μοντέλο αναζήτησης προς παρουσία». Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο, η αναζήτηση νοήματος στη ζωή μπορεί να οδηγήσει σε εντονότερη βίωσή του. Άτομα που επιθυμούν θετικές εμπειρίες και αναζητούν νόημα σε αυτές θα οδηγηθούν ευκολότερα στο να βιώσουν νόημα στη ζωή τους. Στον αντίποδα, άτομα που αποφεύγουν τις αρνητικές εμπειρίες και αναζητούν νόημα δεν θα οδηγηθούν τόσο εύκολα στην παρουσία νοήματος στη ζωή τους. Η επιθυμία για θετικές εμπειρίες ή η αποφυγή αρνητικών εμπειριών θα επηρεάσει η καθεμία αντίστοιχα στο αποτέλεσμα της αναζήτησης νοήματος στη ζωή (Steger et al., 2008b).

Αξίζει να σημειωθεί πως, σύμφωνα με τους Steger et al. (2006), η αναζήτηση και η παρουσία νοήματος στη ζωή συνήθως συσχετίζονται αρνητικά καθώς όταν ένα άτομο δεν βιώνει την παρουσία νοήματος στη ζωή του, θα το αναζητήσει. Παρόλα αυτά, κάποιοι άνθρωποι ίσως συνεχώς προσπαθούν να βρουν το νόημα στη ζωή τους, άρα εδώ έχουμε υψηλή παρουσία και υψηλή αναζήτηση (Steger et al., 2006), ενώ άλλοι που αναφέρουν ότι η ζωή τους έχει νόημα αναζητούν παράλληλα νέες ή πρόσθετες πηγές (Steger et al., 2008b) καθώς αναγνωρίζουν πως η αναζήτηση νοήματος στη ζωή δεν σταματά ποτέ (Steger et al., 2006· Steger et al., 2008c).

Συμπεραίνοντας, γίνεται αντιληπτό πως υπάρχει μια δυναμική αλληλεπίδραση μεταξύ της παρουσίας και της αναζήτησης νοήματος στη ζωή (Steger et al., 2008b). Τα συμπεράσματα σχετικά με το νόημα στη ζωή δεν μπορούν να γενικευτούν σε όλες τις

κουλτούρες. Το νόημα στη ζωή είναι ένα οικουμενικό φαινόμενο, ωστόσο υπάρχουν διαφορές ανάλογα με την κουλτούρα ως προς την παρουσία του νοήματος στη ζωή. Με άλλα λόγια, η κουλτούρα μπορεί να επηρεάσει τις αντιλήψεις, τις αξίες και τις προσδοκίες των ανθρώπων. Η κουλτούρα μπορεί να επηρεάσει ποιες εμπειρίες οι άνθρωποι θα θεωρήσουν πως έχουν νόημα για αυτούς, άρα κατ' επέκταση θα οδηγηθούν στην παρουσία νοήματος στη ζωή. Άρα η κουλτούρα μπορεί να επηρεάσει άμεσα την παρουσία νοήματος στη ζωή του ατόμου (Steger et al., 2008c). Σε έρευνα των Steger et al. (2008c), οι Αμερικανοί παρουσίασαν υψηλότερα επίπεδα παρουσίας νοήματος στη ζωή σε σύγκριση με τους Ιάπωνες ενώ οι Ιάπωνες παρουσίασαν υψηλότερα επίπεδα αναζήτησης νοήματος στη ζωή σε σύγκριση με τους Αμερικανούς. Στην Ελλάδα, σε πρόσφατες έρευνες των Pezirkianidis et al. (2016a) και της Σιούρλα (2018) παρατηρήθηκε πως οι Έλληνες βιώνουν την παρουσία νοήματος στη ζωή σε μέτρια επίπεδα. Αξίζει να σημειωθεί πως στην έρευνα της Σιούρλα (2018) φάνηκε πως η παρουσία νοήματος στη ζωή είναι σε υψηλότερο επίπεδο σε σύγκριση με την αναζήτηση νοήματος στη ζωή.

## Κεφάλαιο 2°.

### Νόημα στην Εργασία

Το νόημα στην εργασία φαίνεται να ερευνάται όλο και με πιο έντονους ρυθμούς (Steger, 2017). Νόημα στην εργασία είναι *«κάθε αμειβόμενη ή μη αμειβόμενη εργασία ή επαγγελματικός ρόλος που εκπληρώνουν οι άνθρωποι που, όπως κρίνουν οι ίδιοι, έχει νόημα, σκοπό ή σημασία»* (Steger, 2017, σ.61). Ο Morin (2006) (όπως αναφέρεται στους Arnoux – Nicolas et al., 2016) υποστηρίζει πως το νόημα στην εργασία είναι η συνοχή και η ισορροπία μεταξύ των χαρακτηριστικών που το άτομο βρίσκει στην εργασία σε σύγκριση με αυτά που ψάχνει.

Σύμφωνα με τους Rosso et al. (2010), το νόημα στην εργασία είναι ένα υποκειμενικό βίωμα που είναι ξεχωριστό για κάθε άνθρωπο. Υπάρχουν τέσσερις κύριες πηγές νοήματος στην εργασία: ο εαυτός, οι άλλοι, το πλαίσιο εργασίας και η πνευματική ζωή. Πρώτη πηγή είναι ο εαυτός. Ο εαυτός είναι ένας καθοριστικός παράγοντας πολλών συμπεριφορών, πεποιθήσεων και αντιλήψεων. Οι αξίες, τα κίνητρα και οι πεποιθήσεις των ατόμων μπορούν να επηρεάσουν τις αντιλήψεις τους σχετικά με το νόημα στην εργασία. Εδώ το νόημα στην εργασία συνδέεται περισσότερο με την αντίληψη του εαυτού, δηλαδή στις σκέψεις και τα συναισθήματα που έχει το άτομο για τον εαυτό του. Δεύτερη πηγή νοήματος στην εργασία είναι οι άλλοι. Αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο οι αλληλεπιδράσεις των ατόμων με άλλα άτομα ή ομάδες εντός και εκτός του χώρου εργασίας μπορούν να επηρεάσουν το νόημα στην εργασία. Στους «άλλους» εντάσσονται οι συνάδελφοι, οι ηγέτες, η οικογένεια και οι ομάδες και κοινότητες.

Τρίτη πηγή νοήματος στην εργασία είναι το πλαίσιο εργασίας. Συνήθως, οι κρίσεις σχετικά με το νόημα στην εργασία συμβαίνουν εντός ενός εργασιακού περιβάλλοντος και διερευνάται ο αντίκτυπος του πλαισίου εργασίας στο νόημα εργασίας. Εξετάζοντας τη σημασία του πλαισίου εργασίας στο νόημα στην εργασία δόθηκε ιδιαίτερη προσοχή στο σχεδιασμό των εργασιών, την οργανωτική αποστολή, τις οικονομικές συνθήκες, τους τομείς εκτός εργασίας και την εθνική κουλτούρα μέσα στην οποία διεξάγεται το έργο. Τέλος, τέταρτη πηγή είναι η πνευματική ζωή. Συχνά τα άτομα στρέφονται προς την πνευματικότητα ή τη θρησκεία κατά τη θεμελιώδη αναζήτηση για νόημα και σκοπό στη ζωή και την εργασία. Πολλοί άνθρωποι

σκέφτονται την εργασία τους με πνευματικούς όρους και πιστεύουν πως η θρησκεία παίζει σημαντικό ρόλο στον τρόπο διεξαγωγής της εργασίας τους (Rosso et al., 2010).

Ένα άτομο μπορεί να βιώσει το νόημα στη ζωή του μέσα από την εργασία του (Allan et al., 2014). Ως αποτέλεσμα αυτού, το άτομο διευκολύνεται στην προσωπική του ανάπτυξη, αφιερώνει περισσότερο μη αμειβόμενο χρόνο σε αυτή (Steger et al., 2012), έχει καλύτερη ψυχολογική προσαρμογή και νιώθει μεγαλύτερη ικανοποίηση που προέρχεται από την εργασία του. Επίσης, όταν η εργασία εξυπηρετεί κάποια μεγαλύτερη κοινοτική ή κοινωνική ανάγκη βιώνει νόημα στην εργασία του και κατ' επέκταση νόημα στη ζωή του (Sparks & Schenk, 2001). Το άτομο δεν θέλει απλώς να περνάει το χρόνο του και να κερδίζει χρήματα. Θέλει αυτή η εργασία να έχει νόημα και να είναι σημαντική για τον ίδιο (Steger et al., 2012). Το να βρει κανείς νόημα στην εργασία του είναι τόσο σημαντικό όσο και ο μισθός (Steger et al., 2010). Η δουλειά προσφέρει εμπειρίες με νόημα και σκοπό και εξυπηρετεί το γενικό καλό (Steger & Dik, 2009).

Η νοηματοδότηση της εργασίας ξεπερνά την απλή εκτέλεση της εργασίας και τα απλά χαρακτηριστικά της. Αυτό συμβαίνει όταν καταλαβαίνουν οι εργαζόμενοι πως η εργασία τους έχει νόημα και σκοπό μέσα στον οργανισμό. Επίσης, συμβαίνει όταν αντιλαμβάνονται πως η ικανότητα για εργασία ξεπερνά τα οφέλη για τη ζωή τους και έχει επιπτώσεις στο κοινό καλό (Steger, 2017).

Όσον αφορά την επίδραση των ατομικών χαρακτηριστικών στο νόημα εργασίας, τα ευρήματα διαφόρων ερευνών δίστανται. Αρχικά, το φύλο δεν φαίνεται να επηρεάζει το νόημα εργασίας (Μουτιάγκα, 2016· Steger et al., 2012). Όσον αφορά την ηλικία, κάποιες έρευνες αναφέρουν πως επιδρά θετικά στο νόημα εργασίας, όπως είναι η έρευνα των Inceoglu et al. (2012), ενώ άλλες αναφέρουν πως δεν επιδρά καθόλου (Allan et al., 2014· Lips-Wiersma & Wright, 2012· Lopez & Ramos, 2016· Μουτιάγκα, 2016). Όσον αφορά τα χρόνια εμπειρίας, στην έρευνα της Μουτιάγκα (2016) που πραγματοποιήθηκε σε εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης φάνηκε πως αυτά δεν επηρεάζουν το νόημα στην εργασία. Τέλος, όσον αφορά την οικογενειακή κατάσταση, η έρευνα του De Paulo (2016, όπως αναφέρεται στη Μουτιάγκα, 2016) υποστηρίζει πως οι ανύπαντροι βιώνουν περισσότερο νόημα στην εργασία τους σε σχέση με τους παντρεμένους. Παρόλα αυτά, στην έρευνα της Μουτιάγκα (2016) δεν βρέθηκε η οικογενειακή κατάσταση να επιδρά στο νόημα εργασίας.

## **2.1. Οι θετικές επιπτώσεις του νόηματος στην εργασία**

Το νόημα εργασίας συνδέεται θετικά με την υποκειμενική ευζωία (Arnold et al., 2007· De Klerk, 2005), την επαγγελματική δέσμευση (De Klerk, 2005· Fouché et al., 2017· Pezirkianidis et al., 2016b ·Ugwy & Onyishi, 2018), τα θετικά συναισθήματα (Steger et al., 2010), τη θετική εικόνα του εαυτού (Torrey & Duffy, 2012), την ικανοποίηση από τη ζωή (Douglass et al., 2016· Minkkinen et al., 2020· Steger & Dik, 2009· Steger et al., 2010· Steger et al., 2012) και την εργασία (Douglass et al., 2016· Hagemer & Abele, 2012· Kamdron, 2005· Lobene & Meade, 2013· Steger et al., 2012). Εμφανίζονται χαμηλότερα επίπεδα άγχους και κατάθλιψης (Steger & Dik, 2009· Steger et al., 2012). Ακόμη, συνδέεται θετικά με το νόημα στη ζωή γενικότερα (Dik et al., 2008· Dik & Steger, 2008· Douglass et al., 2016· Minkkinen et al., 2020· Steger & Dik, 2009· Steger et al., 2010· Steger et al., 2012) και την ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών (Van Wingerden & Poell, 2019). Τέλος, σύμφωνα με μία πρόσφατη έρευνα των Minkkinen et al. (2020), το νόημα στην εργασία συνδέεται με καλύτερη αυτοαξιολογούμενη υγεία. Θεωρείται ένα κομμάτι της φυσικής υγείας και της υποκειμενικής ευζωίας (Minkkinen et al., 2020).

Το άτομο που βιώνει νόημα στην εργασία του πιστεύει ότι η δουλειά παίζει πιο κεντρικό ρόλο στη ζωή του (Harraz & Fu, 2002), αφιερώνει περισσότερο χρόνο σε αυτή (Steger et al., 2010) και της δίνει μεγαλύτερη αξία (Steger et al., 2012). Επίσης, είναι πιο βέβαιος (Duffy & Sedlacek, 2007) και σαφής σχετικά με την επαγγελματική του σταδιοδρομία (Steger et al., 2010), με υψηλότερα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας (Dobrow & Tosti - Kharas, 2011· Domene, 2012). Είναι λιγότερο πιθανό να παραιτηθεί, έχει μεγαλύτερο εσωτερικό κίνητρο, είναι αφοσιωμένος σε αυτή, έχει θετικά συναισθήματα για την καριέρα του (Fairlee, 2011· Lobene & Meade, 2013· Steger et al., 2012), παρουσιάζεται καλύτερη λήψη αποφάσεων (Steger & Dik, 2009) και έχει καλύτερες σχέσεις και καλύτερη συνεργασία με τους άλλους μέσα στον οργανισμό (Fouché et al., 2017· Sparks & Schenk, 2001· Steger et al., 2010). Ακολούθως, το νόημα στην εργασία συνδέεται θετικά με την αυτοαξιολόγηση (Fouché et al., 2017) αλλά και με την αξιολόγηση της επίδοσης του εργαζόμενου από τον προϊστάμενο (Lobene & Meade, 2013). Ακόμη, όταν ένα άτομο βιώνει το νόημα στην εργασία του παρουσιάζει λιγότερες απουσίες από αυτή, υπάρχει μεγαλύτερο «δέσιμο» με αυτή, οπότε αποδίδει καλύτερα (Steger, 2017). Το άτομο προστατεύεται από αρνητικά γεγονότα και συναισθήματα που βιώνει στην εργασία του (Bonebright et al.,



2000· Mascaro & Rosen, 2006). Σύμφωνα με τους Tummers και Knies (2013) το υψηλό νόημα στην εργασία συμβάλλει και στην περισσότερη ενασχόληση με θέματα της οικίας και της οικογένειας και, σύμφωνα με τον Steger (2017), σε μία καλύτερη ζωή γενικότερα.

## **2.2. Δόμηση του νοήματος στην εργασία**

Το νόημα στην εργασία δομείται όταν το άτομο μπορεί να αναπτύξει μια ολοκληρωμένη και ακριβή γνωστική κατανόηση του εαυτού του ως ένα συστατικό του εργασιακού του περιβάλλοντος, αλλά και όταν μπορεί να βρει έναν σκοπό ή κάποιους σκοπούς στη δική του ζωή που θα δώσει το κίνητρο για την προσπάθεια στην εργασία. Η εργασία είναι ένας από τους σημαντικούς τομείς της ζωής του ατόμου. Μαθαίνει πώς να κινείται, να βρίσκει τη θέση του και να εκφράζει τις αξίες του, τα δυνατά του σημεία και τις φιλοδοξίες του. Το νόημα στην εργασία επιτυγχάνεται σε τρία επίπεδα (Steger, 2017).

Όσον αφορά το προσωπικό επίπεδο, το νόημα στην εργασία ενισχύεται από χαρακτηριστικά του ατόμου όπως είναι, μεταξύ άλλων, η ειλικρινής εκτίμηση των δυνατοτήτων και των αδυναμιών του, η επιθυμία να κάνει θετική εντύπωση στους άλλους, η αυθεντικότητα, η κατανόηση του πεδίου εργασίας και ευθυνών, αλλά και η επαρκής γνώση των αξιών και της αποστολής και του σκοπού του οργανισμού κατανοώντας πώς ταιριάζουν με τον ατομικό σκοπό του. Όσον αφορά το διαπροσωπικό επίπεδο, το νόημα στην εργασία ενισχύεται από τις σχέσεις που βασίζονται στο σεβασμό, την κατανόηση, του κοινωνικού και πολιτικού τοπίου του οργανισμού αλλά και από τις ευκαιρίες για να δώσει βοήθεια αλλά και να δεχτεί βοήθεια από τον οργανισμό, να καθοδηγήσει και να καθοδηγηθεί από τον οργανισμό. Όσον αφορά το επίπεδο ηγεσίας και οργάνωσης, το νόημα στην εργασία ενισχύεται από την μετάδοση και την αυθεντική υιοθέτηση των αξιών και της αποστολής του οργανισμού στην επιχειρησιακή κουλτούρα και την πρακτική του, την αυθεντικότητα και την ηθική συμπεριφορά από την ηγεσία, ξεκάθαρο όραμα για το πώς κάθε εργαζόμενος μπορεί να συμβάλει στη λειτουργία του οργανισμού μέσα από τη δουλειά του αλλά και την προθυμία του οργανισμού να επιτρέψει στον εργαζόμενο να έχει ένα βαθμό αυτονομίας και προσωπικής έκφρασης στον τρόπο με τον οποίο κάθε εργαζόμενος θα εκπληρώσει τα καθήκοντά του (Steger, 2017).

### ***2.3.Νόημα στη ζωή και νόημα στην εργασία***

Το νόημα στην εργασία μπορεί να βοηθήσει σημαντικά στην αλλαγή του νοήματος στη ζωή γενικότερα (Allan et al., 2014). Ο άνθρωπος που έχει ελλείμματα στο νόημα στη ζωή, γενικά, ίσως αναζητήσει νόημα στην καριέρα του. Αν το βρει τότε θα βιώσει ως ένα βαθμό νόημα στη ζωή του γενικότερα. Το νόημα στην εργασία μπορεί να προσφέρει μία πηγή νοήματος ζωής με καλύτερη αίσθησή του γενικότερα, αφού μεταξύ τους συνδέονται θετικά (Steger & Dik, 2009). Αν όμως το άτομο δεν το έχει βρει ίσως νιώσει αποστροφή προς το επάγγελμά του (Reker & Wong, 2012). Μάλιστα, σύμφωνα με έρευνα των Janik και Rothmann (2015) η έλλειψη νοήματος στην εργασία συνδέθηκε με εγκατάλειψη του επαγγέλματος σε εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Σύμφωνα με τους Bonebright et al. (2000), η απόλαυση της εργασίας συνδέεται θετικά με το νόημα στη ζωή ενώ η σύγκρουση εργασίας- προσωπικής ζωής και η εργασιομανία συνδέονται αρνητικά. Παρόλα αυτά, σύμφωνα με τους Allan et al.(2014), δεν έχει μελετηθεί εκτεταμένα πώς το νόημα στην εργασία συνδέεται με την αναζήτηση του νοήματος στη ζωή. Τέλος, είναι σημαντικό να αναφερθεί πως το νόημα στη ζωή βοηθά το άτομο να διαχειρίζεται με καλύτερο τρόπο τις καταστάσεις που εμφανίζονται στο εργασιακό του περιβάλλον και μπορεί να προσαρμοστεί καλύτερα στις συνθήκες (Reker & Wong, 2012).

## Κεφάλαιο 3<sup>ο</sup>

### Το Άγχος των Εκπαιδευτικών

#### 3.1. Το άγχος

Το άγχος θεωρείται ένα από τα χαρακτηριστικότερα γνωρίσματα της σύγχρονης ζωής (Feldman, 2011· Πολυχρονόπουλος, 2008). Γενικότερα, ορίζεται από τον Feldman (2011, σ. 542) ως εξής: «*Η σωματική και συναισθηματική αντίδραση του ατόμου σε γεγονότα, τα οποία αποτελούν απειλή ή πρόκληση*». Το άγχος ετυμολογικά προέρχεται από το «*άγχω*», δηλαδή πνίγω, από το ρήμα «*άγχομαι*» που σημαίνει πνίγομαι αλλά και από το ουσιαστικό «*αγχόνη*» που σημαίνει σκοινί για πνίξιμο. Γίνεται, λοιπόν, αντιληπτό πως το άγχος είναι μια δυσάρεστη κατάσταση και το άτομο αισθάνεται ότι πνίγεται. Είναι μια συνειδητή ανθρώπινη εμπειρία (Πολυκανδριώτη & Κουτσοπούλου, 2014). Ο σαφής εννοιολογικός προσδιορισμός του άγχους αποτελεί μια μεγάλη δυσκολία καθώς υπάρχει πλήθος προσεγγίσεων σχετικά με τον ορισμό του. Οι προσεγγίσεις αυτές, μάλιστα, προέρχονται και από διάφορες επιστήμες, όπως είναι η ιατρική και οι κοινωνικές επιστήμες. Ακόμη μία δυσκολία στον ορισμό του είναι το τεράστιο εύρος επιπτώσεων που έχει στο άτομο, όπως είναι οι επιπτώσεις στο σώμα και την ψυχολογία (Σωτηροπούλου, 2006). Πολλοί ερευνητές, κατά τη Σωτηροπούλου (2006), θεωρούν άσκοπη την προσπάθεια ορισμού του άγχους αφού δεν είναι μία μεταβλητή αλλά μία ολόκληρη περιοχή έρευνας.

Μερικοί από τους παράγοντες της σύγχρονης ζωής που προκαλούν άγχος στους ανθρώπους είναι η οικονομική κρίση, η αύξηση των πληροφοριών, η παγκοσμιοποίηση, η απώλεια των αξιών και ο υλιστικός τρόπος ζωής (Πολυχρονόπουλος, 2008). Εμφανίζεται με τη μορφή αντίδρασης απέναντι σε κάποια γεγονότα που προκαλούν άγχος στο άτομο (Πολυκανδριώτη & Κουτσοπούλου, 2014· Πολυχρονόπουλος, 2008). Για παράδειγμα, σε έναν εκπαιδευτικό μπορεί να προκαλέσει άγχος η εκπαιδευτική αξιολόγηση, το ατύχημα ενός μαθητή και η συνάντηση με τον προϊστάμενο ή με τους γονείς (Πολυχρονόπουλος, 2008). Αντιδρά σε έναν κίνδυνο που μπορεί να είναι πραγματικός ή μη και να προέρχεται από εσωτερικές ή εξωτερικές πηγές. Μόλις αντιληφθεί τον κίνδυνο ή θα τον αντιμετωπίσει ή θα προσπαθεί να ξεφύγει (Πολυκανδριώτη & Κουτσοπούλου, 2014). Επίσης, άγχος προκαλείται όταν πρέπει ένα άτομο να ολοκληρώσει πολλές εργασίες παράλληλα. Επιπροσθέτως προκαλείται και όταν κάποια γεγονότα ή καταστάσεις είναι ασαφείς ή ανεξέλεγκτες ή απρόβλεπτες

(Feldman, 2011) που δίνουν στο άτομο την αίσθηση ότι χάνει τον έλεγχο της ζωής του (Park & Baumeister, 2017). Παρόλα αυτά, άγχος μπορούν να προκαλέσουν και ευχάριστα γεγονότα, όπως είναι τα σχέδια της τελετής ενός γάμου ή μπορεί να συμβάλλει στην άμεση αντίδραση του οργανισμού απέναντι σε έναν κίνδυνο, άρα να αμυνθεί καλύτερα σε μια ξαφνική απειλή. Βέβαια, τα δυσάρεστα γεγονότα προκαλούν περισσότερο άγχος σε σύγκριση με τα ευχάριστα (Feldman, 2011).

Άλλη μία σημαντική πηγή άγχους στη ζωή των ανθρώπων είναι η ίδια η καθημερινότητα. Περιλαμβάνει πολλές υποχρεώσεις και δουλειές που πρέπει να εκπληρωθούν, προβλήματα που πρέπει να λυθούν. Όλες αυτές οι υποχρεώσεις, οι δουλειές και τα προβλήματα δεν μπορούν να αγνοηθούν και απορροφούν αρκετή ενέργεια και διάθεση. Παρόλο που όλα αυτά δεν φαίνονται τόσο σοβαρά και αγχογόνα, δεν θα πρέπει να παραβλέπεται η συμβολή τους στη δημιουργία άγχους με αρκετές επιπτώσεις. Αυτά τα γεγονότα της καθημερινότητας ίσως είναι πιο επικίνδυνα και επιβλαβή για το άτομο, παρά ένα μεμονωμένο τραυματικό γεγονός, καθώς είναι πιο συστηματικά και συσσωρεύονται (Σωτηροπούλου, 2006). Αξίζει να επισημανθεί πως το άγχος είναι η αντίδραση στα ερεθίσματα που δέχονται από το περιβάλλον. Επομένως, θα εμφανιστεί όταν το άτομο νιώσει πως δεν μπορεί να αντιμετωπίσει αυτό το αγχογόνο ερέθισμα. Άρα, το ίδιο το ερέθισμα δεν προκαλεί άγχος αλλά η αντίδραση του ατόμου σε αυτό το ερέθισμα. Η αντίδραση θα εξαρτηθεί από παράγοντες όπως είναι η προσωπικότητα του ατόμου (Λεονταρή και συν.,2000).

Σε φυσιολογικά πλαίσια, το άγχος βοηθά το άτομο να λειτουργήσει καλύτερα στο κοινωνικό του περιβάλλον και λειτουργεί προστατευτικά (Πολυκακτριώτη & Κουτσοπούλου, 2014). Αν όμως έχει μεγάλη χρονική διάρκεια ή είναι σε υψηλό επίπεδο μπορεί να καταστεί παθολογικό. Έχει επιπτώσεις στο σώμα, όπως είναι ο πονοκέφαλος και η κόπωση (Πολυκακτριώτη & Κουτσοπούλου, 2014· Πολυχρονόπουλος, 2008). Ο οργανισμός εξασθενεί και γίνεται πιο ευάλωτος σε ασθένειες, όπως είναι το κοινό κρυολόγημα, ή ακόμη και «επίθεση» στον ίδιο καταστρέφοντας υγιή κύτταρα αντί τους ιούς. Επιπροσθέτως, προκαλεί ψυχοσωματικές διαταραχές, όπως έλκος στομάχου (Feldman, 2011), ίλιγγος και ταχυκαρδίες (Σωτηροπούλου, 2006). Όταν εμφανίζονται τα σωματικά συμπτώματα το άτομο ανησυχεί, άρα αγχώνεται και επομένως υπάρχει ένας φαύλος κύκλος. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να εμφανίζονται περισσότερα σωματικά συμπτώματα (Πολυκακτριώτη & Κουτσοπούλου, 2014). Επίσης, έχει επιπτώσεις στην ψυχολογία, όπως είναι μία περίοδος κατάθλιψης μέχρι και κρίσεις πανικού. Άρα, δημιουργεί προβλήματα στην

καθημερινότητα, στην επίτευξη των στόχων και στη συναισθηματική ηρεμία του ατόμου (Πολυχρονόπουλος, 2008). Ακόμη πιο σημαντική επίπτωση είναι πως το άτομο καθίσταται όλο και πιο αδύναμο στη σωστή αντιμετώπιση του άγχους στο μέλλον (Feldman, 2011).

Το κατά πόσο το άγχος μπορεί να επηρεάσει το άτομο θα καθοριστεί από ένα πλήθος παραγόντων (Feldman, 2011· Πολυχρονόπουλος, 2008). Τα στοιχεία της προσωπικότητας του ατόμου, για παράδειγμα αν χαρακτηρίζεται από ανυπομονησία και βιασύνη ή από υπομονή και ηρεμία, είναι ένας τέτοιος παράγοντας. Άλλοι παράγοντες είναι τα δημογραφικά στοιχεία, όπως είναι το φύλο και η ηλικία, το ίδιο το γεγονός, ο πολιτισμικός παράγοντας, η αξιολόγηση από το ίδιο το άτομο των παραγόντων που του προκαλούν άγχος, η ύπαρξη δικτύου υποστήριξης και η ικανότητα αντιμετώπισης των προβλημάτων (Πολυχρονόπουλος, 2008). Ακόμη, είναι η φύση, η ένταση, η διάρκεια και η συχνότητα του άγχους, οι προηγούμενες εμπειρίες του αλλά και η γενικότερη ψυχολογία του πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την έκθεση στο γεγονός που του προκάλεσε άγχος (Πολυκανδριώτη & Κουτσοπούλου, 2014). Κάθε άτομο θα αξιολογήσει κατά πόσο το γεγονός θα του προκαλέσει άγχος ανάλογα με το αν οι επιδράσεις αυτού του γεγονότος είναι θετικές, αρνητικές ή ουδέτερες αλλά και κατά το πόσο έχει τις ικανότητες και τα εφόδια για να το αντιμετωπίσει (Feldman, 2011).

Η δημιουργικότητα και ο τρόπος σκέψης επίσης επηρεάζονται από το άγχος. Κάτω από δύσκολες συνθήκες δυσκολεύεται να συγκεντρωθεί, να μάθει νέα πράγματα και να λάβει αποφάσεις. Όταν είναι πιεσμένος και κουρασμένος το άτομο βρίσκει τις πιο προφανείς λύσεις ενώ όταν είναι ήρεμος και σε καλή συναισθηματική κατάσταση βρίσκει πιο πρωτότυπες ιδέες και λύσεις (Lee, 2000). Επίσης, όταν κάποιος είναι αγχωμένος δεν μπορεί να αποφασίσει τι είναι το πιο σημαντικό και επηρεάζεται η μνήμη του (Koenig et al., 2011). Δεν μπορεί να σκεφτεί καθαρά, να αξιολογήσει τα στοιχεία, να θέσει προτεραιότητες και να σχεδιάσει ένα πλάνο (Sapolsky, 1996· Stixrud, 2012).

Όσον αφορά την αντιμετώπιση των αγχογόνων καταστάσεων οι άνθρωποι χρησιμοποιούν διάφορες στρατηγικές στην προσπάθειά τους να ελέγξουν, να μειώσουν ή και να μάθουν να αντέχουν στα γεγονότα που οδηγούν στο άγχος. Κάποια άτομα μπορούν να χρησιμοποιήσουν στρατηγικές που εστιάζουν στο πρόβλημα, δηλαδή προσπαθούν να το αντιμετωπίσουν. Άλλοι, χρησιμοποιούν στρατηγικές εστιασμένες στο συναίσθημα, όπως είναι η προσπάθεια ρύθμισης των συναισθημάτων τους. Ορισμένοι, ενώ γνωρίζουν ότι αυτή η κατάσταση δεν αλλάζει, προσπαθούν να ελέγξουν

τις αντιδράσεις τους για να αντιμετωπίσουν το άγχος. Κάποια άτομα αναζητούν βοήθεια από τους άλλους ενώ άλλοι υποσυνείδητα μειώνουν στο ελάχιστο τη συναισθηματική τους εμπλοκή με τα γεγονότα. Άλλοι χρησιμοποιούν αμυντικές τεχνικές αντιμετώπισης του στρες που είναι υποσυνείδητοι και μειώνεται η ψυχική πίεση. Πολλές φορές παρατηρείται άρνηση ή ακόμη και διαστρέβλωση της πραγματικής φύσης του γεγονότος. Τέλος, κάποιοι καταφεύγουν στη χρήση ουσιών και αλκοόλ. Το κατά πόσο θα καταφέρει το άτομο να αντιμετωπίσει το γεγονός που του προκαλεί στρες εξαρτάται, εν μέρει, από τη στρατηγική που θα ακολουθήσει. Επιπροσθέτως, το σθένος είναι ένα χαρακτηριστικό της προσωπικότητας του ατόμου που τον βοηθά να αντιμετωπίζει τις απειλητικές καταστάσεις με αισιοδοξία, νιώθει ότι θα τα καταφέρει και είναι ψυχικά πιο ανθεκτικός. Ακόμη, υπάρχουν λιγότερες πιθανότητες να αντιμετωπίσει το άτομο αυτό ασθένειες που συνδέονται με επιπτώσεις του στρες (Feldman, 2011).

### ***3.2. Το άγχος σε σχέση με το νόημα στη ζωή και το νόημα στην εργασία***

Οι άνθρωποι που έχουν νόημα στη ζωή τους έχουν την αίσθηση πως μπορούν να προβλέψουν και να ελέγξουν το περιβάλλον τους, οπότε βιώνουν λιγότερο άγχος (Park & Baumeister, 2017). Επίσης, μπορεί να συμβάλλει αποτελεσματικά στη διαχείριση (Bonebright et al., 2000· Mascaro & Rosen, 2006· Newcomb & Harlow, 1986· Wong, 2011) και την αντιμετώπιση του άγχους με διάφορους τρόπους (Bonebright et al., 2000· Mascaro & Rosen, 2006· Wong, 2011). Συχνά, όταν ένα άτομο βιώνει μια ιδιαίτερα στρεσογόνα περίοδο προσπαθεί να δώσει νόημα σε αυτή. Τα άτομα που έχουν περισσότερο άγχος και λιγότερη παρουσία νοήματος στη ζωή παρουσιάζουν, γενικά, χειρότερη υγεία. Το άγχος συνδέεται αρνητικά με την παρουσία νοήματος στη ζωή (Steger et al., 2009). Όσο λιγότερο νόημα στη ζωή έχει κάποιος τόσο περισσότερο άγχος βιώνει (Steger et al., 2006).

Οι υπαρξιακές στρατηγικές αντιμετώπισης, όπως είναι η αποδοχή των αρνητικών γεγονότων, συμβάλλουν στην αντιμετώπιση καταστάσεων που δεν είναι στον έλεγχό μας και συμβάλλουν στην επιτυχία και την ελπίδα. Επιπροσθέτως, η σαφής αίσθηση του νοήματος ζωής και του σκοπού θα συμβάλλει στη θέληση του ατόμου να ζει ακόμη και κάτω από ακραίες καταστάσεις. Επομένως, το νόημα στη ζωή συμβάλλει στην προστασία και την ενίσχυση της υποκειμενικής ευζωίας του ατόμου αφού βοηθά στην αποτελεσματική αντιμετώπιση του στρες (Wong, 2011). Το νόημα στη ζωή δεν

ρυθμίζει από μόνο του τη συμπεριφορά αλλά μπορεί να καθοδηγήσει το άτομο να ξεπεράσει ευκολότερα το αγχωτικό γεγονός μέσω ψυχοκοινωνικών πόρων αλλά και μέσω λήψης αποφάσεων σύμφωνες με την προσωπική αξία του ατόμου (McKnight & Kashdan, 2009).

Τα παραπάνω ισχύουν και στην περίπτωση του μετατραυματικού άγχους. Ένα τραυματικό γεγονός μπορεί να προκαλέσει, εκτός από αρνητικές, θετικές αλλαγές στη ζωή του ατόμου. Όπως έχει αναφερθεί, το νόημα στη ζωή έχει δύο πλευρές, το καθολικό νόημα ζωής και το νόημα κατάστασης. Όταν το άτομο αντιμετωπίζει ένα τραυματικό γεγονός, αυτό το γεγονός έρχεται συνήθως σε σύγκρουση με το παγκόσμιο νόημα ζωής. Η νοηματοδότηση του τραυματικού αυτού γεγονότος (νόημα κατάστασης) θα βοηθήσει στο παγκόσμιο νόημα ζωής. Αν η νοηματοδότηση είναι θετική τότε είναι πιο πιθανό να ξεπεράσει το τραυματικό γεγονός (Steger et al., 2008a). Ένα άτομο που είναι ψυχολογικά υγιές θα αναζητήσει νόημα σε αυτήν την εμπειρία ακόμα και αν δεν είναι ευχάριστη (Lange, 1992). Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε κατοίκους της Μαδρίτης μετά από βομβιστικές επιθέσεις διαπιστώθηκε πως τα άτομα που είχαν νόημα στη ζωή τους διαχειρίστηκαν καλύτερα το γεγονός και αναφέρθηκαν λιγότερα συμπτώματα μετατραυματικού άγχους τρεις μήνες μετά από το γεγονός σε σύγκριση με τους Αμερικανούς μετά την τρομοκρατική επίθεση της 11<sup>ης</sup> Σεπτεμβρίου (Steger et al., 2008a). Σύμφωνα με την έρευνα των Updegraff et al. (2008), όσοι Αμερικανοί έδωσαν νόημα στην τρομοκρατική επίθεση της 11<sup>ης</sup> Σεπτεμβρίου είχαν, 2 χρόνια αργότερα, λιγότερα συμπτώματα μετατραυματικού άγχους.

Η δημιουργία του νοήματος στη ζωή είναι καθοριστικής σημασίας για το κατά πόσο ένα γεγονός στη μνήμη είναι πλέον τραυματικό ή απλώς αγχωτικό και πόσο βαθιά τραυματική έχει μείνει η εμπειρία (Larner & Blow, 2011). Πράγματι, τα άτομα μπορούν να προσαρμοστούν καλύτερα στα στρεσογόνα γεγονότα και να αντιμετωπίσουν καλύτερα τα τραυματικά γεγονότα όταν βρουν νόημα σε αυτά τα γεγονότα (Park & Baumeister, 2017). Ένα τραυματικό γεγονός δεν τους σταματάει από να ψάχνουν νόημα στη ζωή τους (Steger et al., 2006). Αντιθέτως, όπως έχει προαναφερθεί, όταν το άτομο έχει απογοητευτεί για κάποιο λόγο στη ζωή του και ό,τι πίστευε για το νόημα στη ζωή έρχεται σε σύγκρουση με την τρέχουσα κατάσταση που βιώνει, έχει ως αποτέλεσμα υψηλότερα επίπεδα άγχους (Steger et al., 2008a). Γενικά, τα άτομα που νιώθουν πως η ζωή τους έχει νόημα, αυτό θα λειτουργήσει ως ρυθμιστικός παράγοντας ενάντια στο στρες και θα αντιμετωπίζουν, γενικότερα, λιγότερο άγχος (Park & Baumeister, 2017).

Αξίζει να σημειωθεί πως το ισχυρό νόημα στην εργασία αποτελεί έναν προστατευτικό παράγοντα του άγχους. Βοηθάει το άτομο στο να αντιμετωπίζει καλύτερα τις καταστάσεις που του προκαλούν άγχος και, έτσι, ενισχύει την ψυχική του υγεία (Matus & Christiansen, 2008· Minkinen et al., 2020). Η αίσθηση πως η εργασία εξυπηρετεί έναν υψηλότερο σκοπό και η ταύτιση των αξιών του εργαζομένου με αυτές του φορέα εργασίας μειώνουν το άγχος. Αντίθετα, όταν θεωρούν την εργασία ένα πολύ σημαντικό κομμάτι της ζωής τους τότε αυξάνεται το άγχος (Μουτιάγκα, 2016).

### ***3.3. Το άγχος των εκπαιδευτικών***

Το άγχος που βιώνει ένα άτομο στην προσωπική του ζωή μπορεί να μεταφερθεί και στην εργασία του (Σωτηροπούλου, 2006) και, επομένως, να επηρεάσει την απόδοσή του (Keshavarz & Mohammadi, 2011). Μπορεί να επηρεαστεί τόσο ποιοτικά όσο και ως προς την αποτελεσματικότητά του (Λεονταρή και συν., 2000). Το άγχος εμφανίζεται και στους εκπαιδευτικούς. Είναι ένα ανησυχητικό πρόβλημα (Kyriacou & Sutcliffe, 1978) καθώς υπάρχουν επιπτώσεις στη ψυχική και τη σωματική τους υγεία, καθώς και στην απόδοσή τους στην εργασία (Pithers & Soden, 1998). Σύμφωνα με την Σωτηροπούλου (2006), τους Minkinen et al. (2020), τους Λεονταρή και συν. (2000), τον Lazuras (2006), τους Παπαδόπουλο και Σταμόπουλο (2011) και τους Borg et al. (1991) το επάγγελμα του εκπαιδευτικού είναι ένα από τα πιο στρεσογόνα, καθώς σύμφωνα με την Σωτηροπούλου (2006) και τους Παπαδόπουλο & Σταμόπουλο (2011) υπάρχει υψηλό επίπεδο ελέγχου των αποφάσεων και υψηλό επίπεδο απαιτήσεων.

Το άγχος στους εκπαιδευτικούς έχει μελετηθεί τόσο από Έλληνες όσο και από ξένους ερευνητές. Έχει ληφθεί υπόψη η βαθμίδα στην οποία διδάσκουν, τα δημογραφικά στοιχεία των εκπαιδευτικών αλλά και άλλοι παράγοντες. Ο Black το 2003 (όπως αναφ. στον Πολυχρονόπουλο, 2008) περιγράφει μια έρευνα σε εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη Μινεσότα, σύμφωνα με την οποία το 40% των εκπαιδευτικών βίωναν άγχος μέσα στην εργασία τους, το μετέφεραν στο σπίτι αλλά και είχε επιπτώσεις στους ίδιους. Δεν βιώνουν το άγχος οι εκπαιδευτικοί στον ίδιο βαθμό καθώς αυτό εξαρτάται από διάφορους παράγοντες, όπως το αν το σχολείο είναι δημόσιο ή ιδιωτικό, τι απαιτήσεις υπάρχουν και τι ηλικία έχουν οι μαθητές (Πολυχρονόπουλος, 2008). Κάποιες έρευνες αναφέρουν πως οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης βιώνουν περισσότερο άγχος από τους εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, όπως είναι η έρευνα των Griffith et al. (2010) και άλλες



το αντίστροφο (Πολυχρονόπουλος, 2008). Επιπροσθέτως, το άγχος των εκπαιδευτικών μπορεί να επηρεαστεί από τις προσωπικές αξίες τους (Bachkirona, 2005), από την κοινωνική στήριξη, δηλαδή συνεργασία με άλλους συναδέλφους για την επίλυση προβλημάτων, από τις σχέσεις με τους συναδέλφους (Παπαδόπουλος & Σταμόπουλος, 2011) αλλά και από τη συμπεριφορά των μαθητών (Geving, 2007).

Όσον αφορά τα δημογραφικά στοιχεία, έρευνες αναδεικνύουν πως οι γυναίκες εκπαιδευτικοί βιώνουν περισσότερο άγχος σε σχέση με τους άνδρες συναδέλφους τους (Antonίου et al., 2006· Byrne, 1991· Georgas & Giakoumaki, 1984· Hui & Chan, 1996· Laughlin, 1984· Λεονταρή και συν., 1996· Payne & Furnham, 1987· Travers & Cooper, 1993), με τις γυναίκες να εμφανίζουν συχνότερα ψυχοσωματικά και σωματικά συμπτώματα που να συνδέονται με αυτό σε σχέση με τους άνδρες (Georgas & Giakoumaki, 1984). Κατά τους Λεονταρή και συν (1996) η διαφορά αυτή ίσως οφείλεται στον διαφορετικό τρόπο κοινωνικοποίησης και στους διαφορετικούς ρόλους των δύο φύλων. Ωστόσο σε άλλες έρευνες δεν διαπιστώθηκε τέτοια διαφορά (Fontana & Abouserie, 1993· Kyriacou & Chien, 2004· Παπαδόπουλος & Σταμόπουλος, 2011). Οι Kyriacou & Sutcliffe (1978·1979), οι Παπαδόπουλος και Σταμόπουλος (2011), οι Damasio et al. (2013), οι Malik et al. (1991) αλλά και οι Λεονταρή και συν (1996) δεν βρήκαν το άγχος να επηρεάζεται από τα χρόνια εμπειρίας. Ωστόσο στην έρευνα των Payne & Furnham (1987), των Λεβέντη και συν. (2019) και των Kyriacou & Chien (2004) παρουσιάστηκε διαφορά ανάλογα με τα έτη εμπειρίας. Όσον αφορά τα άλλα δημογραφικά στοιχεία βρέθηκε διαφορά ανάλογα με την οικογενειακή κατάσταση (Byrne, 1991), την ηλικία (Antonίου et al., 2006) και τα ακαδημαϊκά προσόντα (Payne & Furnham, 1987). Πιο συγκεκριμένα, η ηλικία και τα ακαδημαϊκά προσόντα είναι αρνητικά συνδεδεμένα με το άγχος. Όσο νεότερος είναι κάποιος και όσο λιγότερα ακαδημαϊκά προσόντα έχει, βιώνει μεγαλύτερο άγχος. Ένας εργαζόμενος με υψηλά ακαδημαϊκά προσόντα είναι αισιόδοξος στην εργασία του και μπορεί ευκολότερα να ξεπεράσει το άγχος του (Παπαδόπουλος & Σταμόπουλος, 2011). Επίσης, στην έρευνα των Παπαδόπουλος και Σταμόπουλος (2011) διαπιστώθηκε πως η οικογενειακή κατάσταση επηρεάζει το άγχος των εκπαιδευτικών, με τους έγγαμους να είναι οι πιο αγχωμένοι. Αντίθετα, στην έρευνα του Πολυχρονόπουλου (2008), οι έγγαμοι παρουσιάζουν λιγότερο άγχος σε σχέση με τους ανύπαντρους, τους διαζευγμένους και τους χήρους και αυτό επιβεβαιώνει την αξία της συντροφικότητας για την αποφυγή δυσάρεστων καταστάσεων. Η Μουτιάγκα (2016) στην έρευνά της αναφέρει πως η οικογενειακή κατάσταση δεν επηρεάζει το στρες των εκπαιδευτικών. Σε άλλες έρευνες δεν φάνηκε το άγχος να σχετίζεται με την ηλικία (Λεονταρή και συν., 1996·

Παπαδόπουλος & Σταμόπουλος, 2011), την οικογενειακή κατάσταση (Kelly & Berthelsen, 1995· Λεονταρή και συν., 2000) και το επίπεδο σπουδών (Λεονταρή και συν., 2000· Παπαδόπουλος & Σταμόπουλος, 2011).

Ο εκπαιδευτικός που είναι αγχωμένος μπορεί να βιώσει αρνητικά συναισθήματα, όπως είναι η μοναξιά και η έλλειψη ενδιαφέροντος και να επηρεάσουν τη συμπεριφορά του στην τάξη (Παπαδόπουλος & Σταμόπουλος, 2011). Επίσης, μπορεί να εμφανίσει σωματικά προβλήματα, εξουθένωση και χαμηλή αυτοεκτίμηση (Bachkirova, 2005· Borg et al., 1991· Kyriacou & Sutcliffe, 1979· Otero et al., 2010· Smilansky, 1984). Πολλές φορές το υψηλό άγχος συνεπάγεται απουσία από την εργασία και την αποχώρηση από το επάγγελμα (Kyriacou & Sutcliffe, 1979). Ακόμη, επηρεάζεται η ποιότητα ζωής των εκπαιδευτικών (Yang et al., 2009).

### **3.4. Άγχος και πανδημία COVID-19**

Ένα άτομο μπορεί να βιώνει υψηλό άγχος αυτήν την περίοδο καθώς φοβάται για την πιθανή εκδήλωση της ασθένειας, τη βαρύτητα και την έκβασή της (Μπράβου και συν., 2020) ή ακόμη και για τον ενδεχόμενο θάνατο είτε του ίδιου είτε αγαπημένων του προσώπων στο περιβάλλον του. Καθώς η πανδημία εξακολουθεί να υπάρχει, το άτομο βιώνει παρατεταμένο άγχος και το διαχειρίζεται ανάλογα με την προσωπικότητα και την υποστήριξη που λαμβάνει από το περιβάλλον του. Το άγχος είναι πιο έντονο καθώς ο εχθρός είναι αόρατος και δεν γνωρίζει πώς να πάρει τα πιο αποτελεσματικά μέτρα. Αξίζει να σημειωθεί πως το lockdown και οι περιορισμοί των δραστηριοτήτων και των κοινωνικών επαφών αυξάνουν το άγχος που μπορεί να οδηγήσει και στην εμφάνιση καταθλιπτικών συμπτωμάτων. Όλα αυτά εντείνονται και από το γεγονός πως δεν γνωρίζει το άτομο πότε η πανδημία θα λήξει. Η αβεβαιότητα για το μέλλον και στο οικονομικό και στο επαγγελματικό επίπεδο εξαιτίας της πανδημίας μπορούν να οδηγήσουν, επίσης, σε υψηλό άγχος (Γονιδάκης και συν., 2020). Επιπροσθέτως, άτομα που έχουν νοσήσει ή έχουν έρθει σε επαφή με επιβεβαιωμένο κρούσμα κορωνοϊού ίσως νιώσουν στιγματισμό από τους άλλους καθώς θα νομίζουν πως μπορούν να κολλήσουν από αυτόν. Αυτό εντείνει το άγχος (Μπράβου και συν., 2020· Τριανταφυλλίδου, 2020). Τέλος, δύο ακόμη λόγοι για τους οποίους ένα άτομο μπορεί να βιώνει άγχος είναι η έλλειψη πληροφόρησης σχετικά με την πανδημία αλλά και η έλλειψη αποτελεσματικών στρατηγικών διαχείρισης του στρες από τον ίδιο (Μπράβου και συν., 2020).

Η έλλειψη νοήματος στη ζωή σε συνδυασμό με το άγχος, καθώς νιώθουν πως δεν μπορούν να ελέγξουν την κατάσταση, μπορεί να οδηγήσουν τα άτομα σε αυτοκαταστροφικές συμπεριφορές (Γονιδάκης και συν., 2020). Όσο περισσότερο διαρκεί το lockdown τόσο μπορεί να συνδεθεί με συμπτώματα μετατραυματικού στρες (Μπράβου και συν., 2020). Στην επιδημία του ιού MERS-CoV το μετατραυματικό άγχος κυριαρχούσε ακόμη και 6 μήνες μετά το τέλος των μέτρων. Ακόμα και στην Κίνα, η επίπτωση του μετατραυματικού στρες εξαιτίας του Covid ήταν μεγάλη (Τριανταφυλλίδου, 2020). Όσον αφορά τους ενήλικες που δεν είναι στην πρώτη γραμμή αντιμετώπισης του ιού, οι ομάδες πληθυσμού που μπορούν να εμφανίσουν περισσότερο άγχος εξαιτίας της πανδημίας είναι τα άτομα μεγαλύτερης ηλικίας ή που έχουν κάποιο υποκείμενο νόσημα και τα άτομα που ήδη πάσχουν από κάποια ψυχική διαταραχή (Μπράβου και συν., 2020). Αντίθετα, η πληροφόρηση σχετικά με τις τρέχουσες εξελίξεις, όπως είναι η ενημέρωση για τα φάρμακα και το εμβόλιο, η πεποίθηση πως δεν κινδυνεύουν να νοσήσουν αλλά και η τήρηση των μέτρων μειώνουν τα επίπεδα άγχους (Τριανταφυλλίδου, 2020).

Ως προς τους εκπαιδευτικούς ακόμα δεν έχουν δημοσιευτεί έρευνες που να παρουσιάζουν πώς επηρεάστηκαν οι εκπαιδευτικοί από την πανδημία του Covid-19 και τι άγχος βιώνουν. Κυρίως στο διαδίκτυο έχουν δημοσιευτεί, προς το παρόν, συνεντεύξεις εκπαιδευτικών που αναφέρουν πόσο άγχος νιώθουν τόσο για την ασφάλεια των ίδιων, καθώς οι μεγαλύτεροι σε ηλικία φοβούνται για την υγεία τους, όσο και των μαθητών τους. Επίσης, αγχώνονται για το κατά πόσο θα διδάξουν αποτελεσματικά στους μαθητές τους παράλληλα με τα μέτρα (Συντακτική ομάδα ert.gr, 2020).

Όπως φάνηκε από το παρόν κεφάλαιο, το άγχος μπορεί να επηρεάσει την απόδοση στην εργασία (Keshavarz & Mohammadi, 2011). Στις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών, όπως παρουσιάστηκαν στην ιστοσελίδα της EPT, παρατηρήθηκε ιδιαίτερο άγχος εξαιτίας της πανδημίας COVID-19 και όσον αφορά την ασφάλεια των ίδιων και των μαθητών τους αλλά και ως προς το κατά πόσο θα μπορέσουν να διατελέσουν σωστά το ρόλο τους παράλληλα με τα νέα μέτρα (Συντακτική ομάδα ert.gr, 2020). Στο παρακάτω κεφάλαιο, θα αναφερθεί ποιος είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη σχολική τάξη. Ακόμη, θα αναφερθούν και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις αλλαγές που προκλήθηκαν στο ρόλο τους εξαιτίας της πανδημίας και των νέων μέτρων, μέσα από τις άτυπες συνεντεύξεις που έδωσαν στην ιστοσελίδα ert.gr.

## Κεφάλαιο 4<sup>ο</sup>

### Ο Ρόλος του Εκπαιδευτικού και οι Αλλαγές σε αυτόν εν μέσω Πανδημίας

Πριν παρουσιαστεί ο ρόλος του εκπαιδευτικού χρήσιμο είναι να αποσαφηνιστεί η έννοια «ρόλος». Ρόλος είναι *«το σύνολο των προσδοκιών και της αναμενόμενης συμπεριφοράς ενός ατόμου, το οποίο κατέχει μια θέση μέσα σε μια ομάδα»* (Ντούσκας, χ.η., σελ.36).

Οι κοινωνικοοικονομικές αλλαγές στην κοινωνία έχουν επηρεάσει το ρόλο του εκπαιδευτικού καθώς έχουν προστεθεί νέες προκλήσεις στο επάγγελμά του (Παπαδόπουλος & Σταμόπουλος, 2011) και καλείται να καλύψει τις νέες ανάγκες που προκύπτουν μέσω της εκπαίδευσης. Η εκπαίδευση είναι μια πολυεπίπεδη και πολυδιάστατη διαδικασία και τέτοιος αντίστοιχα είναι και ο ρόλος του εκπαιδευτικού (Δερμιτζάκης & Ιωαννίδης, 2004· Ντούσκας, χ.η.). Διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου. Μέσα στο ρόλο του περιλαμβάνεται η διδασκαλία των γνωστικών αντικειμένων, η συμβουλευτική, η συμμετοχή στη διοίκηση του σχολείου, η κοινωνικοποίηση και η διαπαιδαγώγηση των παιδιών (Κουδιγκέλη, 2017). Οι Beijaard et al. (2000) αναφέρουν πως ο εκπαιδευτικός θεωρείται γνώστης του αντικειμένου διδασκαλίας και της διδακτικής μεθοδολογίας αλλά και παιδαγωγός της νέας γενιάς. Δημιουργεί θετικό κλίμα στην τάξη μέσα από την καλλιέργεια της εμπιστοσύνης, της συνεργασίας, της αμεροληψίας και της παροχής ίσων ευκαιριών (Γεωργουλοπούλου, χ.η.). Επιπροσθέτως, δημιουργεί ευνοϊκό κλίμα για την κοινωνικοποίηση των μαθητών του αλλά και για την προσαρμογή τους στην τάξη (Ντούσκας, χ.η.). Μπορεί να διαχειρίζεται την τάξη, μπορεί να διαγιγνώσκει τυχόν προβληματικές καταστάσεις και δίνει σωστές συμβουλές. Επίσης, είναι σε ετοιμότητα για συνεχή κατάρτιση και να υπάρχει η διάθεση για έρευνα. Τέλος, διαθέτει την επικοινωνιακή ικανότητα ώστε να μπορεί να συνεργάζεται αποτελεσματικά με κοινωνικούς φορείς και θεσμούς (Κουδιγκέλη, 2017).

Επομένως, ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να είναι θεωρητικά καταρτισμένος, να έχει υψηλό επίπεδο τεχνογνωσίας, να έχει επάρκεια της ψυχοσυναισθηματικής και της κοινωνικής του ταυτότητας (Δερμιτζάκης & Ιωαννίδης, 2004) και να αγαπά τη δουλειά

του (Ντούσκας, χ.η.). Συνδυάζει τις γνώσεις, τις στάσεις, τις ικανότητες και τις κοινωνικές δεξιότητες που διαθέτει ώστε να προσαρμόζεται στις συνθήκες που συναντά και να αποδίδει διδακτικά. Ο στοχασμός, η ενόραση και η διαίσθηση είναι σημαντικές ικανότητες ενός εκπαιδευτικού (Κουδιγκέλη, 2017). Ο εκπαιδευτικός λειτουργεί ως πρότυπο δημοκρατικού ανθρώπου και πολίτη (Οικονομίδης, χ.η.). Μέσα από την σωστή εκπαίδευση και διαπαιδαγώγηση, οι μαθητές γίνονται ελεύθεροι και δημοκρατικοί πολίτες που θα είναι ικανοί να κατανοούν και να αντιμετωπίζουν τις συνθήκες και τις προκλήσεις της εποχής (Κουδιγκέλη, 2017). Αναπτύσσουν αρχές και αρετές, όπως είναι η αλληλεγγύη και η ομαδικότητα (Ντούσκας, χ.η.). Παράλληλα, ο εκπαιδευτικός σέβεται την προσωπικότητα του κάθε μαθητή και μέσα από τη διδακτική διαδικασία θα δημιουργηθεί σχέση μεταξύ του δασκάλου και του μαθητή (Κουδιγκέλη, 2017) αλλά και θετικές διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των μαθητών (Ντούσκας, χ.η.).

Το να γνωρίζει ο εκπαιδευτικός πώς να οργανώνει το μάθημα είναι ιδιαίτερα σημαντικό. Χρειάζεται να χρησιμοποιεί όσο το δυνατό καινοτόμες τεχνικές, να διευκολύνει τη διάδραση μέσα στην τάξη και να χρησιμοποιεί περισσότερο ομαδοσυνεργατικές και μαθητοκεντρικές μεθόδους. Με άλλα λόγια, ο εκπαιδευτικός πρέπει να φροντίζει ώστε να υπάρχει ενεργότερη συμμετοχή των μαθητών στη διδασκαλία και τη μάθηση (Γεωργουλοπούλου, χ.η.), παρά να χρησιμοποιεί δασκαλοκεντρικές μέθοδοι διδασκαλίας (Οικονομίδης, χ.η.). Δίνοντας χώρο στους μαθητές να αναλάβουν ένα μεγάλο μέρος της δικής τους μάθησης γίνονται πιο δημιουργικοί και μαθαίνουν αποτελεσματικά (Γεωργουλοπούλου, χ.η.), Στη διαδραστική διδασκαλία ακόμη και η μη λεκτική επικοινωνία παίζει σπουδαίο ρόλο. Ακολούθως, η οργάνωση του χώρου, δηλαδή οι θέσεις των μαθητών και των εκπαιδευτικών, η επίπλωση και η διακόσμηση της τάξης παίζουν επίσης ρόλο στην αποτελεσματική μάθηση. Υπάρχει η παραδοσιακή διάταξη των θρανίων αλλά και το «σχήμα Π» ή το ημικυκλικό σχήμα κ.α. (Γεωργουλοπούλου, χ.η.).

Ο εκπαιδευτικός είναι ο κατ' εξοχήν δημιουργός και διαμορφωτής του παιδαγωγικού κλίματος. Η ατμόσφαιρα που θα επικρατεί στη σχολική τάξη θα πρέπει να είναι φιλική, υποστηρικτική και ευχάριστη για την επίτευξη θετικών αποτελεσμάτων. Αξίζει να σημειωθεί πως το κλίμα της τάξης μπορεί να επηρεάσει τις μαθησιακές επιδόσεις των μαθητών αλλά και τη συμπεριφορά τους. Εξαρτάται κυρίως από τις παιδαγωγικές και τις μεθοδολογικές επιλογές του ίδιου του εκπαιδευτικού (Οικονομίδης, χ.η.). Ο εκπαιδευτικός διαχειρίζεται την τάξη του και την επικοινωνία

που γίνεται μέσα στην τάξη. Όταν αυτά γίνονται σωστά τότε οι μαθητές νιώθουν καλά και προοδεύουν στο σχολείο. Γενικότερα, θα μπορούσε να πει κανείς πως ο εκπαιδευτικός είναι ο «ψυχολόγος» των παιδιών. Ο εκπαιδευτικός αγαπάει και αποδέχεται τους μαθητές του για όλες τις ιδιαίτερες πτυχές των προσωπικοτήτων τους και τους ενθαρρύνει να προοδεύσουν (Γεωργουλοπούλου, χ.η.).

Μέσα από τη συζήτηση και την ενεργό συμμετοχή των μαθητών ο εκπαιδευτικός θα καταφέρει μαζί με τους μαθητές του να διαμορφώσουν από κοινού τους κανόνες της τάξης. Όταν θα τηρούνται αυτοί οι κανόνες θα διαμορφώνεται αλλά και θα διατηρείται το θετικό και δημοκρατικό παιδαγωγικό κλίμα μέσα στην τάξη (Οικονομίδης, χ.η.) με ποιοτικές ανθρώπινες σχέσεις (Δερμιτζάκης & Ιωαννίδης, 2004).

Εξαιτίας των νέων κοινωνικοοικονομικών συνθηκών στη σύγχρονη κοινωνία παρατηρείται πολυπολιτισμικότητα. Συνεπώς, στο ρόλο του εκπαιδευτικού προστίθεται η εκπαίδευση των παιδιών πάνω στην διαπολιτισμικότητα, την κατανόηση, το σεβασμό και την αλληλεγγύη για τον άλλο που έχει διαφορετική φυλή, χρώμα ή και θρήσκευμα. Φυσικά δεν αρκεί μόνο η μετάδοση γνώσεων αλλά χρειάζεται και η διαμόρφωση αντίστοιχων στάσεων και συμπεριφορών από την πλευρά των παιδιών. Στην επίτευξη του θα συμβάλλει καθοριστικά ο εκπαιδευτικός (Κουδιγκέλη, 2017).

Ένα πρόβλημα που αντιμετωπίζει ο εκπαιδευτικός είναι η περιορισμένη αυτονομία που έχει. Αυτό συμβαίνει γιατί η εκπαίδευση στην Ελλάδα ελέγχεται από το κράτος, άρα ο εκπαιδευτικός εξαρτάται από την κρατική εξουσία. Πολλές φορές ο εκπαιδευτικός νιώθει πίεση από τον διευθυντή και από τους γονείς. Ακόμη, νιώθει πίεση και από την πολιτεία καθώς ελέγχεται διοικητικά και κοινωνικά από αυτήν και νιώθει πως δεν αναγνωρίζεται το έργο του όπως θα έπρεπε (Κουδιγκέλη, 2017). Είναι σημαντικό ο εκπαιδευτικός να είναι όσο το δυνατό πιο αυτόνομος. Η αυτονομία στους εκπαιδευτικούς, άλλωστε, συνδέεται θετικά και με το εργασιακό νόημα ζωής (Fouché et al., 2017).

Οι πιθανές αλλαγές στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το ρόλο τους εν μέσω της πανδημίας είναι εξαιρετικά σημαντικό και χρήσιμο να ερευνηθούν. Ωστόσο, ακόμα δεν έχουν δημοσιευτεί έρευνες που να παρουσιάζουν πώς επηρεάστηκαν οι εκπαιδευτικοί από την πανδημία του Covid-19 αλλά και πώς η πανδημία επηρέασε το ρόλο τους. Κυρίως στο διαδίκτυο έχουν δημοσιευτεί συνεντεύξεις εκπαιδευτικών που αναφέρουν πώς επηρεάζεται η εκπαιδευτική διαδικασία στην τάξη στον καιρό της

πανδημίας. Η διαδικτυακή διδασκαλία που πραγματοποιείται όταν τα σχολεία είναι κλειστά είναι σημαντική αλλά δεν μπορεί να αντικαταστήσει τη δια ζώσης διδασκαλία. Θεωρείται περισσότερο μια συμπληρωματική μέθοδος καθώς, δυστυχώς, με τη διαδικτυακή διδασκαλία χάνεται ένα κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας, της επικοινωνίας και της αλληλεπίδρασης. Η συνεχής υπενθύμιση για τήρηση των μέτρων δεν επιτρέπει την αυθόρμητη επικοινωνία αλλά και την άμεση φυσική επαφή. Όλα αυτά δημιουργούν άγχος στους εκπαιδευτικούς ανησυχώντας για την ασφάλεια των παιδιών και των ίδιων. Προσπαθούν πάντα να βρουν εναλλακτικούς τρόπους διδασκαλίας, όπως είναι η διδασκαλία σε εξωτερικούς χώρους. Λείπουν όμως οι κοινωνικές εκδηλώσεις, όπως είναι οι σχολικές γιορτές, που είναι σημαντικές για την κοινωνικοποίηση των παιδιών. Τα παιδιά δεν μπορούν να παίξουν όπως παλιά και παίζουν παιχνίδια «από μακριά». Οι συναισθηματικές ανάγκες εκπαιδευτικών και μαθητών είναι μεγάλες. Κάποιες φορές οι δάσκαλοι δυσκολεύονται να διδάξουν το μάθημα όπως θέλουν εξαιτίας των μέτρων. Αφιερώνουν αρκετό χρόνο από το μάθημα για να υπενθυμίζουν στους μαθητές την τήρηση των μέτρων. Τέλος, λόγω των μέτρων δεν μπορούν οι εκπαιδευτικοί να χρησιμοποιήσουν ομαδοσυνεργατικές μεθόδους διδασκαλίας (Συντακτική ομάδα ert.gr, 2020).

Μέσα από την παραπάνω βιβλιογραφική επισκόπηση διαπιστώθηκε πως το νόημα στη ζωή και το νόημα στην εργασία σχετίζονται με το άγχος των εκπαιδευτικών. Το άγχος με τη σειρά του μπορεί να επηρεάσει αρνητικά τους εκπαιδευτικούς ως προς την απόδοση στην εργασία τους. Όπως ανέφεραν οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε συνεντεύξεις τους, φάνηκε πως έχουν επέλθει αλλαγές στον τρόπο διδασκαλίας αλλά και στο ρόλο τους ως εκπαιδευτικοί. Νιώθουν έντονο άγχος καθώς πρέπει συνεχώς να υπενθυμίζουν τα νέα μέτρα αλλά και να διαφυλάξουν την ασφάλεια τόσο των ίδιων όσο και των μαθητών τους. Επίσης, έχει αλλάξει σε μεγάλο βαθμό ο τρόπος με τον οποίο κάνουν μάθημα. Δεν έχουν δημοσιευτεί ακόμη έρευνες που να συνδυάζουν όλες τις παραπάνω μεταβλητές μεταξύ τους. Η έρευνα αυτή, που διεξάγεται κατά την περίοδο της πανδημίας COVID-19, θα συνεισφέρει με εμπειρικά δεδομένα σε αυτά που περιγράφουν οι εκπαιδευτικοί στις άτυπες συνεντεύξεις τους.

## Μέρος Β΄: Ερευνητικό Πλαίσιο

### Κεφάλαιο 5<sup>ο</sup>

#### 5.1. Σκοπός της έρευνας

Μέσα από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση φάνηκε πως το νόημα στην εργασία συνδέεται θετικά με το νόημα στη ζωή (Dik et al., 2008· Dik & Steger, 2008· Douglass et al., 2016· Minkkinen et al., 2020· Steger & Dik, 2009· Steger et al., 2010· Steger et al., 2012). Το νόημα στη ζωή συμβάλλει αποτελεσματικά στη διαχείριση του άγχους (Bonebright et al., 2000· Mascaro & Rosen, 2006· Newcomb & Harlow, 1986· Wong, 2011). Το άγχος, με τη σειρά του, μπορεί να επηρεάσει αρνητικά τους εκπαιδευτικούς ως προς την απόδοσή τους (Keshavarz & Mohammadi, 2011). Εφόσον παρατηρείται πως υπάρχει μία άμεση και έμμεση σύνδεση των μεταβλητών μεταξύ τους, οδηγηθήκαμε στη διερεύνηση αυτών των μεταβλητών συνδυαστικά. Συνεπώς, ο σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση του νοήματος στη ζωή, του νοήματος στην εργασία και του άγχους των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας γενικής και ειδικής εκπαίδευσης και πώς αυτά μπορούν να επηρεάσουν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το ρόλο τους στις συνθήκες της πανδημίας. Δεν υπάρχουν έρευνες που να μελετούν τη σχέση αυτών των μεταβλητών μεταξύ τους και, μάλιστα, σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

#### 5.2. Ερευνητικά ερωτήματα

Έχοντας υπόψη τον σκοπό της έρευνας, τους επιμέρους στόχους αλλά και όσα προαναφέρθηκαν στη βιβλιογραφική ανασκόπηση, τα ερευνητικά ερωτήματα είναι τα εξής:

- Ποια είναι τα επίπεδα του νοήματος στη ζωή και του νοήματος στην εργασία των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης;



- Ποιο είναι το επίπεδο άγχους των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια της πανδημίας αλλά και κατά πόσο νιώθουν πως η ζωή τους συνολικά είναι αγχωτική;
- Σε ποιο βαθμό το νόημα στη ζωή και το νόημα στην εργασία σχετίζονται με το άγχος των εκπαιδευτικών;
- Σε ποιο βαθμό μπορούν όλα τα προηγούμενα να προβλέψουν τις προσωπικές αντιλήψεις τους σχετικά με τον παιδαγωγικό ρόλο τους στις συνθήκες της πανδημίας;
- Πώς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά σχετίζονται με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών στις εξεταζόμενες έννοιες;

### **5.3. Μέθοδος**

#### **5.3.1. Δείγμα της έρευνας**

Το δείγμα αποτελείτο από 156 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (16 άνδρες, 10,3% και 140 γυναίκες, 89,7%). Η ηλικία τους κυμάνθηκε από 22 έως 63 έτη ( $M.O.=35,67$ ,  $T.A.=11,94$ ) και η προϋπηρεσία τους κυμάνθηκε από 0 έως 36 έτη ( $M.O.= 11,23$ ,  $T.A.= 10,96$ ). Από τους 156 συμμετέχοντες οι 89 (57,1%) δεν είχαν κάποιο είδος σχέσης (άγαμοι, χωρίς σχέση, διαζευγμένοι, χήροι) και οι 66 (42,3%) είχαν κάποιο είδος σχέσης (σχέση, παντρεμένοι, σε συμβίωση) ενώ 1 εκπαιδευτικός (0,6%) δεν απάντησε. Όσον αφορά το ανώτατο επίπεδο σπουδών, οι 80 (51,3%) ήταν κάτοχοι μόνο του βασικού πτυχίου και οι 76 (48,7%) συνέχισαν τις σπουδές τους, είτε αποκτώντας δεύτερο πτυχίο, είτε μεταπτυχιακό, είτε διδακτορικό. Τέλος, η πλειονότητα (93 άτομα, 59,6%) των εκπαιδευτικών υπηρετούσε στην γενική αγωγή ενώ 63 άτομα (40,4%) στην ειδική αγωγή (Πίνακας 1).

## Πίνακας 1

Τα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος

Κατηγορία		Συχνότητα	Ποσοστό %
Φύλο	Άνδρας	16	10.3
	Γυναίκα	140	89.7
Οικογενειακή κατάσταση	Άγαμοι, χωρίς σχέση, διαζευγμένοι, χήροι	89	57.1
	Σχέση, παντρεμένοι, σε συμβίωση	66	42.3
	Δεν απάντησαν	1	0.6
Ανώτατο επίπεδο σπουδών	Βασικό Πτυχίο	80	51.3
	Πλέον του Βασικού	76	48.7
Είμαι	Γενική Αγωγή	93	59.6
Εκπαιδευτικός	Ειδική Αγωγή	63	40.4
Ηλικία	22 έως 63 έτη ( <i>M.O.</i> = 35.67, <i>T.A.</i> = 11.94)		
Έτη εμπειρίας	0 έως 36 έτη ( <i>M.O.</i> = 11.23, <i>T.A.</i> = 10.96)		

### 5.3.2.Ερευνητικά εργαλεία

Για τη συλλογή των δεδομένων της παρούσας έρευνας χορηγήθηκε μια συστοιχία πέντε ερωτηματολογίων αυτοαναφορών, όπου το πρώτο ήταν το ερωτηματολόγιο των δημογραφικών στοιχείων.

#### 5.3.2.1.Η κλίμακα για το νόημα στη ζωή

Για τη μέτρηση του νοήματος στη ζωή αξιοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο Meaning in Life Questionnaire (MLQ) των Steger, Frazier, Oishi και Kaler (2006), που σταθμίστηκε στα ελληνικά από τους Pezirkianidis, Galanakis, Karakasidou και Stalikas (2016a). Παρόλα αυτά, αξίζει να σημειωθεί πως στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε μια νεότερη ελληνική έκδοση, βελτιωμένη ως προς τη μετάφραση, των Πλατσίδου και Καρούσου (χ.χ.).

Είναι ένα ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς και περιλαμβάνει 10 προτάσεις. Η κλίμακα περιέχει δύο υποκλίμακες. Η πρώτη περιλαμβάνει τις ερωτήσεις 1,4,5,6 και 9

και αφορά την υποκλίμακα «Παρουσία του νοήματος στη ζωή» (π.χ. «Έχω ανακαλύψει έναν ικανοποιητικό σκοπό στη ζωή μου»). Μελετά, δηλαδή, κατά πόσο ο συμμετέχων αισθάνεται πως η ζωή του έχει κάποιο νόημα. Η δεύτερη υποκλίμακα περιλαμβάνει τις ερωτήσεις 2,3,7,8 και 10 και αφορά την υποκλίμακα «Αναζήτηση του νοήματος στη ζωή» (π.χ. «Ψάχνω για ένα νόημα στη ζωή μου»). Μελετά, δηλαδή, κατά πόσο ο συμμετέχων αναζητά το νόημα στη ζωή του. Η αξιολόγηση αυτή γίνεται με 7-βάθμια κλίμακα Likert (από 1= Απόλυτα Λάθος έως 7= Απόλυτα Σωστό). Η πρόταση 9 βαθμολογείται αντίστροφα γιατί είναι αντίστροφα διατυπωμένη.

### ***5.3.2.2. Η κλίμακα για το νόημα στην εργασία***

Για τη μέτρηση της μεταβλητής του νοήματος στην εργασία αξιοποιήθηκε το The Work and Meaning Inventory (WAMI) των Steger, Dik και Duffy (2012) σε μετάφραση της Μουτιάγκα (2016). Είναι ένα ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς και περιλαμβάνει 10 προτάσεις. Η κλίμακα περιέχει 3 υποκλίμακες. Η πρώτη περιλαμβάνει τις ερωτήσεις 1,4,5 και 8 και αφορά την υποκλίμακα «Θετικό Προσωπικό Νόημα» (π.χ. Έχω βρει μια δουλειά με νόημα). Η δεύτερη υποκλίμακα περιλαμβάνει τις ερωτήσεις 2,7 και 9 και αφορά την υποκλίμακα «Εύρεση Νοήματος στη Ζωή μέσω της εργασίας» (π.χ. Η δουλειά με βοηθά να κατανοώ τον κόσμο γύρω μου). Η τρίτη υποκλίμακα περιλαμβάνει τις ερωτήσεις 3,6 και 10 και αφορά την υποκλίμακα «Θετική συνεισφορά στο Ευρύτερο Καλό» (π.χ. Η δουλειά που κάνω εξυπηρετεί έναν ανώτερο σκοπό). Η πρόταση 3 βαθμολογείται αντίστροφα γιατί είναι αντίστροφα διατυπωμένη. Η αξιολόγηση γίνεται με 5-βάθμια κλίμακα Likert (από 1=Τελείως Αναληθές έως 5=Τελείως Αληθές).

Παρόλο που οι κατασκευαστές προτείνουν μία λύση τριών παραγόντων, στην παρούσα εργασία επιλέχθηκε να ακολουθηθεί η παραγοντική δομή ενός παράγοντα, όπως εξήχθη στο άρθρο των Μουτιάγκα και Πλατσίδου (2018). Επιλέχθηκε η λύση ενός παράγοντα καθώς το δείγμα της έρευνας των Μουτιάγκα και Πλατσίδου (2018) ήταν Έλληνες εκπαιδευτικοί, οπότε είναι πιο κοντά στα δεδομένα της παρούσας έρευνας σε σύγκριση με την έρευνα των κατασκευαστών του ερευνητικού εργαλείου που αφορούσε τον γενικό πληθυσμό.

### **5.3.2.3. Η κλίμακα για το άγχος των εκπαιδευτικών**

Για τη μέτρηση του άγχους των εκπαιδευτικών δημιουργήθηκε μια αυτοσχέδια κλίμακα βασισμένη στο άρθρο των Park και Baumeister (2017). Οι ερωτήσεις της παρούσας κλίμακας είναι 2. Η πρώτη ερώτηση αξιολογεί το άγχος των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια της πανδημίας («Πόσο άγχος αισθάνεστε αυτήν την περίοδο λόγω της πανδημίας;»). Η δεύτερη ερώτηση αξιολογεί το προσωπικό άγχος των εκπαιδευτικών συνολικά στη ζωή τους «Πόσο νιώθετε ότι η ζωή σας συνολικά είναι αγχωτική;». Η αξιολόγηση γίνεται με 7-βάθμια κλίμακα Likert (από 1=Καθόλου έως 7=Πάρα πολύ).

### **5.3.2.4. Η κλίμακα των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για τον ρόλο τους εν μέσω πανδημίας**

Πρόκειται για ένα αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς, το οποίο αξιολογεί τις πιθανές αλλαγές στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το ρόλο τους εξαιτίας των νέων συνθηκών που επέβαλε η πανδημία στα σχολεία. Περιλαμβάνει 15 δηλώσεις (π.χ. *Αισθάνομαι ότι δεν μπορώ πλέον να σχεδιάσω και να υλοποιήσω την εκπαιδευτική πράξη με ενεργότερη συμμετοχή των μαθητών, όπως είναι οι ομαδοσυνεργατικές μέθοδοι διδασκαλίας*). Η αξιολόγηση γίνεται με 5-βάθμια κλίμακα Likert (1=Απόλυτα Λάθος, 2=Περισσότερο Λάθος, 3=Ούτε Σωστό/ Ούτε Λάθος, 4=Αρκετά σωστό, 5=Απόλυτα Σωστό). Για τη συγκεκριμένη κλίμακα πραγματοποιήθηκε πιλοτικός έλεγχος με πέντε συμμετέχοντες και οι διορθώσεις που υποδείχθηκαν ενσωματώθηκαν στην τελική κλίμακα.

### **5.3.3 Διαδικασία**

Οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν για το σκοπό της έρευνας και συμμετείχαν εθελοντικά και ανώνυμα, αφιερώνοντας 10-15 λεπτά από το χρόνο τους. Η συλλογή του δείγματος ξεκίνησε τον Οκτώβριο του 2020 και ολοκληρώθηκε το Μάρτιο του 2021. Επιλέχθηκε, κυρίως λόγω της πανδημίας, ο ηλεκτρονικός τρόπος αποστολής μέσω Google form. Το ερωτηματολόγιο προωθήθηκε στους συμμετέχοντες με τη βοήθεια των μέσων κοινωνικής δικτύωσης, όπως είναι το Facebook. Αφού ολοκληρώθηκε η συλλογή των δεδομένων ακολούθησε η επεξεργασία τους.

#### **5.3.4.Ανάλυση δεδομένων**

Μέσω του SPSS και του PSPP πραγματοποιήθηκαν αναλύσεις περιγραφικής στατιστικής, παραγοντική ανάλυση για τον έλεγχο της δομής των ερευνητικών εργαλείων και αναλύσεις αξιοπιστίας των ερευνητικών εργαλείων με τον δείκτη  $\alpha$  του Cronbach. Ακόμη, πραγματοποιήθηκαν αναλύσεις συσχετίσεων (Pearson  $r$ ), αναλύσεις διακύμανσης (ANOVA) και μία παραγοντική ανάλυση.

## Κεφάλαιο 6°

### Αποτελέσματα

#### 6.1. Έλεγχος της παραγοντικής δομής των ερευνητικών εργαλείων

##### 6.1.1. Παραγοντική ανάλυση του νοήματος στη ζωή

Προκειμένου να ελέγξουμε την παραγοντική δομή του ερωτηματολογίου για το νόημα στη ζωή εφαρμόστηκε ανάλυση παραγόντων με ορθογώνια περιστροφή των αξόνων και ελάχιστο όριο φόρτισης  $|0,40|$ . Από την ανάλυση παραγόντων προέκυψε μία λύση 2 παραγόντων με συνολική εξηγούμενη διακύμανση 61,22%. Ο πρώτος παράγοντας αφορά την αναζήτηση νοήματος στη ζωή και περιλαμβάνει 5 προτάσεις. Ο δεύτερος παράγοντας αφορά την παρουσία νοήματος στη ζωή και περιγράφεται με 5 προτάσεις. Η παραγοντική δομή συμφωνεί με εκείνη των κατασκευαστών της (Steger et al., 2006). Τα αποτελέσματα της παραγοντικής ανάλυσης παρουσιάζονται αναλυτικά στον Πίνακα 2.

#### Πίνακας 2

##### Παραγοντική ανάλυση της κλίμακας για το Νόημα στη Ζωή (MLQ)

Παράγοντες			
Αριθμός	Ερωτήσεις	Αναζήτηση νοήματος στη ζωή	Παρουσία νοήματος στη ζωή
MLQ 2	Αναζητώ κάτι που να με κάνει να αισθάνομαι ότι η ζωή μου έχει νόημα.	.759	
MLQ 3	Ψάχνω διαρκώς να βρω τον σκοπό της ζωής μου.	.848	
MLQ 7	Πάντα αναζητώ κάτι που να με κάνει να αισθάνομαι ότι η ζωή μου είναι σημαντική.	.773	
MLQ 8	Αναζητώ έναν σκοπό ή μία αποστολή στη ζωή μου.	.742	
MLQ 10	Ψάχνω για ένα νόημα στη ζωή μου.	.814	
MLQ 1	Αντιλαμβάνομαι το νόημα της ζωής μου.		.812
MLQ 4	Η ζωή μου είναι σαφώς προσανατολισμένη σε έναν σκοπό.		.656
MLQ 5	Έχω μια καλή αντίληψη του τι δίνει νόημα στη ζωή μου.		.845
MLQ 6	Έχω ανακαλύψει έναν ικανοποιητικό σκοπό στη ζωή μου.		.829
MLQ 9	Η ζωή μου δεν έχει κάποιο ξεκάθαρο σκοπό.		.544
Ιδιοτιμές		3.261%	2.862%
% εξηγούμενης διακύμανσης κατά παράγοντα		32.524%	28.699%

### 6.1.2. Παραγοντική ανάλυση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για το ρόλο τους εν μέσω πανδημίας

Προκειμένου να ελέγξουμε την παραγοντική δομή του ερωτηματολογίου για τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το ρόλο τους εν μέσω πανδημίας εφαρμόστηκε ανάλυση παραγόντων με ορθογώνια περιστροφή των αξόνων και ελάχιστο όριο φόρτισης  $|0,40|$ . Από την ανάλυση παραγόντων εξήχθη μία λύση ενός παράγοντα με συνολική εξηγούμενη διακύμανση 52,90%.

### 6.2. Έλεγχος αξιοπιστίας των ερευνητικών εργαλείων

Μετά την παραγοντική ανάλυση ακολούθησε ο έλεγχος αξιοπιστίας σε όλες κλίμακες και τις υποκλίμακες που προέκυψαν από την παραγοντική ανάλυση. Χρησιμοποιήθηκε ο δείκτης εσωτερικής συνέπειας Cronbach  $\alpha$  για τον έλεγχο της αξιοπιστίας των κλιμάκων και των υποκλιμάκων. Όλοι οι δείκτες κυμάνθηκαν από ικανοποιητικά έως πολύ ικανοποιητικά επίπεδα (Πίνακας 3).

#### Πίνακας 3

Συντελεστές αξιοπιστίας (Cronbach's alpha) της Παρουσίας νοήματος στη ζωή, της Αναζήτησης νοήματος στη ζωή, του Νοήματος στην εργασία, του Άγχους και των Αντιλήψεων για το ρόλο τους εν μέσω πανδημίας

Κλίμακα/Υποκλίμακα	Alpha	Αριθμός δηλώσεων ανά κλίμακα/ υποκλίμακα
Παρουσία νοήματος στη ζωή	.77	5
Αναζήτηση νοήματος στη ζωή	.85	5
Νόημα στην εργασία	.85	10
Άγχος	.71	2
Αντιλήψεις για το ρόλο τους εν μέσω πανδημίας	.85	15

### **6.3. Τα επίπεδα του Νοήματος στη Ζωή, του Νοήματος στην Εργασία, του Άγχους των εκπαιδευτικών και οι Αντιλήψεις τους για το ρόλο τους εν μέσω πανδημίας**

Προκειμένου να ελέγξουμε τα επίπεδα νοήματος στη ζωή και νοήματος στην εργασία των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης υπολογίστηκαν οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις τους. Από τα αποτελέσματα της ανάλυσης προέκυψε ότι όσον αφορά το νόημα στη ζωή, ο μέσος όρος της παρουσίας νοήματος στη ζωή ( $M.O.=5.43$ ,  $T.A.=.96$ ) είναι μεγαλύτερος από τον μέσο όρο της αναζήτησης νοήματος στη ζωή ( $M.O.= 4.53$ ,  $T.A.= 1.44$ ). Γενικότερα, οι μέσοι όροι κυμαίνονται σε αρκετά υψηλά επίπεδα. Υπενθυμίζεται πως οι απαντήσεις δόθηκαν σε επταβάθμια κλίμακα Likert. Όσον αφορά το νόημα στην εργασία παρατηρείται πως ο μέσος όρος του νοήματος εργασίας βρίσκεται σε υψηλά επίπεδα ( $M.O.= 4.35$ ,  $T.A.= .52$ ). Υπενθυμίζεται πως οι απαντήσεις δόθηκαν σε πενταβάθμια κλίμακα Likert.

Προκειμένου να ελέγξουμε το άγχος των εκπαιδευτικών, δηλαδή, το άγχος κατά τη διάρκεια της πανδημίας και το προσωπικό τους άγχος, υπολογίστηκαν οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις τους. Από τα αποτελέσματα της ανάλυσης προέκυψε ότι ο μέσος όρος για το προσωπικό άγχος ( $M.O.= 4.99$ ,  $T.A.= 1.59$ ) είναι ελαφρώς μεγαλύτερος από το άγχος που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διάρκεια της πανδημίας ( $M.O.= 4.75$ ,  $T.A.= 1.74$ ). Αξίζει να σημειωθεί πως τα επίπεδα του άγχους βρίσκονται σε μέτρια προς υψηλά επίπεδα. Υπενθυμίζεται ότι οι απαντήσεις δόθηκαν σε επταβάθμια κλίμακα Likert.

Τέλος, προκειμένου να ελέγξουμε τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το ρόλο τους εν μέσω πανδημίας υπολογίστηκε ο μέσος όρος και η τυπική απόκλιση. Από τα αποτελέσματα της ανάλυσης προέκυψε πως ο μέσος όρος βρίσκεται σε μέτρια προς υψηλά επίπεδα ( $M.O.= 3.58$ ,  $T.A.= .86$ ), γεγονός που δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι ο ρόλος τους έχει επηρεαστεί αρκετά κατά τη διάρκεια της πανδημίας. Υπενθυμίζεται ότι οι απαντήσεις δόθηκαν σε πενταβάθμια κλίμακα Likert. Το σύνολο των παραπάνω αναλύσεων αποτυπώνονται αναλυτικά στον Πίνακα 4.



#### Πίνακας 4

*Οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις της Παρουσίας νοήματος στη ζωή, της Αναζήτησης νοήματος στη ζωή, του Νοήματος στην Εργασία, του Άγχους, του Άγχους κατά τη διάρκεια της πανδημίας, του Προσωπικού Άγχους και των Αντιλήψεων για το ρόλο τους εν μέσω πανδημίας*

<b>Κλίμακα/Υποκλίμακα</b>	<b>Μ.Ο.</b>	<b>Τ.Α.</b>
Παρουσία νοήματος στη ζωή	5.43	0.96
Αναζήτηση νοήματος στη ζωή	4.53	1.44
Νόημα στην εργασία	4.35	0.52
Άγχος	4.87	1.47
Άγχος κατά τη διάρκεια της πανδημίας	4.75	1.74
Προσωπικό άγχος	4.99	1.59
Αντιλήψεις για το ρόλο τους εν μέσω πανδημίας	3.58	0.86

Σημείωση: {Εύρος Κλιμάκων}: Παρουσία νοήματος στη ζωή και Αναζήτηση νοήματος στη ζωή (1-7), Νόημα στην εργασία (1-5), Άγχος, Άγχος κατά τη διάρκεια της πανδημίας και Προσωπικό άγχος (1-7) και Αντιλήψεις για το ρόλο τους εν μέσω πανδημίας (1-5).

#### **6.4. Η σχέση μεταξύ του Νοήματος στη Ζωή, του Νοήματος στην Εργασία, του Άγχους και των Αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για το ρόλο τους εν μέσω πανδημίας**

Προκειμένου να ελέγξουμε το κατά πόσο το νόημα στη ζωή και το νόημα στην εργασία συνδέονται με το άγχος και κατά πόσο οι παραπάνω μεταβλητές μπορούν να συσχετιστούν με τις προσωπικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το ρόλο τους εν μέσω πανδημίας εφαρμόστηκαν αναλύσεις συσχετίσεων Pearson  $r$ . Από τον Πίνακα 5 θα αναφερθούν όσα είναι στατιστικά σημαντικά. Αρχικά, φαίνεται πως η αναζήτηση νοήματος στη ζωή (αλλά όχι και η παρουσία νοήματος στη ζωή) σχετίζεται μέτρια και θετικά με το προσωπικό άγχος των εκπαιδευτικών ( $r = .36$ ,  $p < .01$ ) και με το άγχος τους λόγω πανδημίας ( $r = .28$ ,  $p < .01$ ). Φαίνεται, λοιπόν, πως το άγχος που νιώθουν οι εκπαιδευτικοί λόγω των πρωτόγνωρων καταστάσεων που βιώνουν λόγω COVID-19 τους οδηγεί στο να αναζητήσουν εκ νέου το νόημα στη ζωή τους.

Ακόμη, παρατηρείται πως το άγχος λόγω πανδημίας (αλλά όχι και το προσωπικό άγχος) σχετίζεται χαμηλά και θετικά με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το ρόλο τους εν μέσω πανδημίας ( $r = .22$ ,  $p < .01$ ). Με άλλα λόγια, το άγχος που βιώνουν λόγω του ιού και των νέων μέτρων που έχουν τεθεί έχουν αλλάξει τις αντιλήψεις τους για το ρόλο τους.

Στη συνέχεια, παρατηρείται μέτρια προς υψηλή θετική συσχέτιση ανάμεσα στο άγχος κατά τη διάρκεια της πανδημίας και το προσωπικό άγχος ( $r = .55$ ,  $p < .01$ ). Προφανώς το άγχος που βιώνει ένας άνθρωπος κατά τη διάρκεια της πανδημίας του προσδίδει ένα ακόμα λόγο για να βιώνει πιο έντονο προσωπικό άγχος στη ζωή του.

Ακολούθως, η αναζήτηση νοήματος στη ζωή (αλλά όχι και η παρουσία νοήματος στη ζωή) σχετίζεται χαμηλά και θετικά με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το ρόλο τους εν μέσω πανδημίας ( $r = .19$ ,  $p < .05$ ). Οι αλλαγές που παρατηρούνται να συμβαίνουν στο ρόλο τους λόγω πανδημίας ίσως αποτελούν έναν λόγο για να αναζητήσουν εκ νέου το νόημα στη ζωή τους.

Τέλος, η παρουσία νοήματος στη ζωή (αλλά όχι και η αναζήτηση νοήματος στη ζωή) σχετίζεται μέτρια και θετικά με το νόημα στην εργασία ( $r = .31$ ,  $p < .01$ ). Παρατηρείται, δηλαδή, πως η παρουσία νοήματος ζωής συνδέεται με την παρουσία νοήματος στην εργασία. Το σύνολο των παραπάνω αναλύσεων αποτυπώνονται αναλυτικά στον Πίνακα 5.

## Πίνακας 5

Δείκτης συνάφειας (Pearson  $r$ ) ανάμεσα στην Παρουσία νοήματος στη ζωή, την Αναζήτηση νοήματος στη ζωή, το Νόημα στην εργασία, το Προσωπικό άγχος, το Άγχος κατά τη διάρκεια της πανδημίας και τις Αντιλήψεις για το ρόλο τους εν μέσω πανδημίας

	Άγχος κατά τη διάρκεια της πανδημίας	Προσωπικό άγχος	Αναζήτηση νοήματος στη ζωή	Παρουσία νοήματος στη ζωή	Νόημα στην εργασία
Προσωπικό άγχος	<b>.55**</b>				
Αναζήτηση νοήματος στη ζωή	<b>.28**</b>	<b>.36**</b>			
Παρουσία νοήματος στη ζωή	.02	-.09	-.05		
Νόημα στην εργασία	.00	-.02	.01	<b>.31**</b>	
Αντιλήψεις για το ρόλο τους εν μέσω πανδημίας	<b>.22**</b>	.08	<b>.19*</b>	-.02	-.06

(\*:  $p < 0.05$  , \*\*:  $p < 0.01$ )

Τέλος, πραγματοποιήθηκε απλή γραμμική παλινδρόμηση με εξαρτημένη μεταβλητή τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το ρόλο τους εν μέσω πανδημίας και ανεξάρτητες μεταβλητές την παρουσία νοήματος στη ζωή, την αναζήτηση νοήματος στη ζωή, το νόημα στην εργασία, το άγχος λόγω πανδημίας και το προσωπικό τους άγχος. Διαπιστώθηκε ότι μόνο το άγχος λόγω πανδημίας επηρεάζει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το ρόλο τους εν μέσω πανδημίας. Το μοντέλο ήταν στατιστικά σημαντικό ( $p = .030$ ) όπως έδειξε η ANOVA, ωστόσο το ποσοστό της εξηγούμενης διακύμανσης είναι χαμηλό ( $R^2 = .08$ ) (Πίνακας 6).

## Πίνακας 6

*Γραμμική παλινδρόμηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για το ρόλο τους εν μέσω πανδημίας (εξαρτημένη) ως προς την Αναζήτηση νοήματος στη ζωή, την Παρουσία νοήματος στη ζωή, το Νόημα στην εργασία, το Άγχος λόγω πανδημίας και το Προσωπικό άγχος (ανεξάρτητες)*

$$R^2 = .08, p = .30$$

	B	Τυπ. Σφάλμα	$\beta$	t	p
Αναζήτηση νοήματος στη ζωή	0.10	0.05	.16	1.90	.059
Παρουσία νοήματος στη ζωή	0.00	0.07	.00	-.04	.971
Νόημα στην εργασία	-0.10	0.14	-.06	-.76	.450
Άγχος λόγω πανδημίας	0.12	0.05	.24	2.53	.012
Προσωπικό άγχος	-0.06	0.05	-.11	-1.16	.250

### **6.5. Ο ρόλος των δημογραφικών παραγόντων των εκπαιδευτικών στο Νόημα στη ζωή, το Νόημα στην Εργασία, το Άγχος και τις Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το ρόλο τους εν μέσω πανδημίας**

Τέλος, προκειμένου να ελέγξουμε το κατά πόσο τα δημογραφικά στοιχεία (φύλο, ηλικία, οικογενειακή κατάσταση, έτη εμπειρίας, ανώτατο επίπεδο σπουδών και ειδικότητα, αν είναι δηλαδή εκπαιδευτικοί γενικής ή ειδικής αγωγής) μπορούν να παίξουν ρόλο στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών ως προς τις εξεταζόμενες έννοιες, πραγματοποιήθηκε μια σειρά από αναλύσεις συσχετίσεων και διακύμανσης σε όλες τις κλίμακες/ υποκλίμακες.

Αρχικά, εφαρμόστηκαν αναλύσεις συσχετίσεων σε όλες τις κλίμακες και τις υποκλίμακες με την ηλικία και τα έτη εμπειρίας των εκπαιδευτικών. Από τον Πίνακα 7 θα αναφερθούν όσα είναι στατιστικά σημαντικά. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το ρόλο τους εν μέσω πανδημίας σχετίζονται χαμηλά και θετικά με την ηλικία των εκπαιδευτικών ( $r = .16, p < .05$ ). Φαίνεται, λοιπόν, πως όσο αυξάνεται η ηλικία τόσο περισσότερο οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν πως ο ρόλος τους έχει αλλάξει εν μέσω πανδημίας.

Η παρουσία νοήματος στη ζωή (αλλά όχι και η αναζήτηση νοήματος στη ζωή) σχετίζεται χαμηλά και θετικά τόσο με την ηλικία ( $r = .18$ ,  $p < .05$ ) όσο και με τα έτη εμπειρίας ( $r = .21$ ,  $p < .01$ ). Αυτό μας οδηγεί στο συμπέρασμα πως όσο αυξάνονται τα έτη εμπειρίας και η ηλικία των εκπαιδευτικών αυξάνεται η αίσθηση παρουσίας νοήματος στη ζωή τους. Το σύνολο των παραπάνω αναλύσεων αποτυπώνονται αναλυτικά στον Πίνακα 7.

### Πίνακας 7

*Δείκτης συνάφειας (Pearson  $r$ ) ανάμεσα στην ηλικία και την προϋπηρεσία, την Αναζήτηση νοήματος στη ζωή, την Παρουσία νοήματος στη ζωή, το Νόημα στην εργασία, το Προσωπικό άγχος, το Άγχος κατά τη διάρκεια της πανδημίας και τις Αντιλήψεις για το ρόλο τους εν μέσω πανδημίας*

	<b>Ηλικία</b>	<b>Εμπειρία σε έτη</b>
Αναζήτηση νοήματος στη ζωή	-.12	-.16
Παρουσία νοήματος στη ζωή	.18*	.21**
Νόημα στην εργασία	-.08	-.13
Προσωπικό άγχος	.03	.01
Άγχος κατά τη διάρκεια της πανδημίας	.08	.06
Αντιλήψεις για το ρόλο τους εν μέσω πανδημίας	.16*	.12

(\*:  $p < 0.05$ , \*\*:  $p < 0.01$ )

Στη συνέχεια, εφαρμόστηκαν αναλύσεις ANOVA με εξαρτημένες μεταβλητές τις κλίμακες και τις υποκλίμακες και ανεξάρτητες μεταβλητές το φύλο, την οικογενειακή κατάσταση, το ανώτατο επίπεδο σπουδών και την ειδικότητα του εκπαιδευτικού. Στην παρούσα εργασία θα αναφερθούν όσα είναι στατιστικά σημαντικά (Πίνακας 8).

Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά της αναζήτησης νοήματος στη ζωή και των δύο επιπέδων οικογενειακής κατάστασης ( $F(1,153) = 6.89$ ,  $p = 0.010$ ). Αναλυτικότερα, παρατηρήθηκε πως αυτοί που δεν είναι παντρεμένοι έχουν υψηλότερα επίπεδα αναζήτησης νοήματος στη ζωή ( $M.O. = 4.80$ ,  $T.A. = 1.48$ ), σε σύγκριση με τους έγγαμους ( $M.O. = 4.19$ ,  $T.A. = 1.32$ ).

Τέλος, υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά του άγχους κατά τη διάρκεια της πανδημίας και της ειδικότητας των εκπαιδευτικών ( $F(1,154) = 4.47$ ,  $p = 0.036$ ). Αναλυτικότερα, παρατηρήθηκε πως οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής νιώθουν

περισσότερο άγχος κατά τη διάρκεια της πανδημίας ( $M.O.= 4.99$ ,  $T.A.= 1.67$ ) σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής ( $M.O.= 4.40$ ,  $T.A.= 1.78$ ). Το σύνολο των παραπάνω αναλύσεων αποτυπώνονται αναλυτικά στον Πίνακα 8.

## Πίνακας 8

*Αναλύσεις διακύμανσης ANOVA ανάμεσα για το ρόλο των δημογραφικών στοιχείων (φύλο, οικογενειακή κατάσταση, ανώτατο επίπεδο σπουδών και ειδικότητα του εκπαιδευτικού) στην Αναζήτηση νοήματος στη ζωή, την Παρουσία νοήματος στη ζωή, το Νόημα στην εργασία, το Προσωπικό άγχος, το Άγχος κατά τη διάρκεια της πανδημίας και τις Αντιλήψεις για το ρόλο τους εν μέσω πανδημίας*

Ανάλυση		N	M.O.	T.A.	F	p
Αναζήτηση νοήματος στη ζωή	Άγαμοι, χωρίς σχέση διαζευγμένοι, χήροι	89	4.80	1.48	6.89	0.010
	Έγγαμοι, σε σχέση, σε συμβίωση	66	4.19	1.32		
Άγχος κατά τη διάρκεια της πανδημίας	Γενική αγωγή	93	4.99	1.67	4.47	0.036
	Ειδική αγωγή	63	4.40	1.78		

## Κεφάλαιο 7<sup>ο</sup>

### Συζήτηση

Βασικός σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση του νοήματος στη ζωή, του νοήματος στην εργασία και του άγχους των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας γενικής και ειδικής εκπαίδευσης αλλά και πώς μπορούν να επηρεάσουν οι παραπάνω παράγοντες τις αντιλήψεις τους για το ρόλο τους στις συνθήκες της πανδημίας. Για την επίτευξη του σκοπού αυτού εξετάστηκαν ξεχωριστά το νόημα στη ζωή, το νόημα στην εργασία, το άγχος των εκπαιδευτικών και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το ρόλο τους εν μέσω πανδημίας. Επιπλέον, εξετάστηκαν οι ατομικές διαφορές των συμμετεχόντων στην έρευνα ως προς το νόημα στη ζωή, το νόημα στην εργασία, το άγχος και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών. Στη συνέχεια, συζητιούνται τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας.

#### *7.1. Η διερεύνηση του νοήματος στη ζωή των εκπαιδευτικών*

Αρχικά πραγματοποιήθηκε η διερεύνηση του νοήματος στη ζωή των εκπαιδευτικών. Έγινε παραγοντική ανάλυση της κλίμακας που συμφωνεί με τους κατασκευαστές της (Steger et al., 2006). Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την παρούσα έρευνα έδειξαν πως η παρουσία αλλά και η αναζήτηση νοήματος στη ζωή των εκπαιδευτικών είναι σε υψηλά επίπεδα. Σε άλλες έρευνες, στην έρευνα της Schnell (2009) παρατηρήθηκαν ικανοποιητικά επίπεδα παρουσίας νοήματος στη ζωή ενώ στην έρευνα των Pezirkianidis et al. (2016a) παρατηρήθηκαν μέτρια επίπεδα παρουσίας νοήματος στη ζωή. Ακόμη, στην έρευνα της Σιούρλα (2018) παρατηρήθηκαν μέτρια επίπεδα παρουσίας νοήματος στη ζωή. Αξίζει να επισημανθεί πως οι πρώτες δύο έρευνες είχαν ως δείγμα γενικό πληθυσμό ενώ η τρίτη είχε ως δείγμα εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Και οι τρεις έρευνες έχουν πραγματοποιηθεί πριν από την πανδημία του κορωνοϊού. Ενώ στην έρευνα της Σιούρλα (2018) και των Pezirkianidis et al. (2016a) τα επίπεδα παρουσίας και αναζήτησης νοήματος στη ζωή βρίσκονται σε μέτρια επίπεδα, στην τρέχουσα έρευνα που πραγματοποιήθηκε στην περίοδο της πανδημίας είναι σε υψηλότερα. Ίσως η πρωτόγνωρη κατάσταση, μέσα στην οποία ζούμε όλοι, οδήγησε πολλούς

εκπαιδευτικούς στο να αναζητήσουν εκ νέου το νόημα στη ζωή τους και, εκ του αποτελέσματος, να βιώνουν εντονότερα την παρουσία αυτού. Ακόμη, σύμφωνα με τους Damasio et al. (2013) στους εκπαιδευτικούς παρουσιάζονται θετικά επίπεδα νοήματος στη ζωή. Φαίνεται πως στην παρούσα έρευνα η παρουσία νοήματος στη ζωή είναι σε πιο υψηλό επίπεδο σε σύγκριση με την αναζήτηση νοήματος στη ζωή, εύρημα που έρχεται σε συμφωνία και με την έρευνα της Σιούρλα (2018).

Το νόημα στη ζωή είναι πάρα πολύ σημαντικό (Steger et al., 2006· Wong, 2011) και συμβάλλει στην υγεία, την ευημερία του ατόμου (Wong, 2011) και την ψυχική ευεξία (Davis et al., 1998). Διευκολύνει την προσαρμοστικότητα και καθορίζει τα θετικά ή τα αρνητικά συναισθήματα (Steger et al., 2006). Με την παρουσία νοήματος στη ζωή φαίνεται πως το άτομο νιώθει ότι η ζωή του έχει νόημα. Παρόλα αυτά, ακόμα και αν νιώθει την παρουσία του, μπορεί να συνεχίζει να το αναζητά για να κάνει τη ζωή του να έχει περισσότερο νόημα. Ίσως γι αυτό το λόγο, όχι μόνο στην παρούσα έρευνα αλλά και σε άλλες σχετικές έρευνες, παρατηρούνται υψηλά επίπεδα αναζήτησης νοήματος στη ζωή, παρόλο που είναι χαμηλότερα σε σύγκριση με αυτά της παρουσίας νοήματος στη ζωή. Γενικότερα, η αναζήτηση νοήματος στη ζωή είναι μια ανθρώπινη κινητήρια δύναμη που ίσως οδηγήσει σε αυξημένη παρουσία νοήματος στη ζωή (Steger et al., 2008c). Κάποιοι άνθρωποι αναφέρουν πως η ζωή τους έχει νόημα αλλά αναζητούν παράλληλα νέες ή πρόσθετες πηγές (Steger et al., 2008b) καθώς αναγνωρίζουν πως η αναζήτηση νοήματος στη ζωή δεν σταματά ποτέ (Steger et al., 2006· Steger et al., 2008c). Ίσως για τους παραπάνω λόγους οι μέσοι όροι της παρουσίας και της αναζήτησης νοήματος στη ζωή να μην έχουν τόσο μεγάλη διαφορά.

Στην παρούσα έρευνα το φύλο δεν φάνηκε να σχετίζεται με την παρουσία και την αναζήτηση νοήματος στη ζωή. Στις έρευνες των Σιούρλα (2018), Steger et al. (2009b) και των Steger et al. (2009a) επίσης δεν βρέθηκε το νόημα στη ζωή να σχετίζεται με το φύλο. Ενώ η παρούσα έρευνα και η έρευνα της Σιούρλα (2018) είχαν ως δείγμα εκπαιδευτικούς και οι έρευνες των Steger et al. (2009b) και των Steger et al. (2009a) είχαν ως δείγμα γενικό πληθυσμό δεν παρατηρήθηκε καμία διαφοροποίηση ως προς το συγκεκριμένο δημογραφικό χαρακτηριστικό. Οδηγούμαστε, λοιπόν, στο συμπέρασμα πως το φύλο δεν είναι ένα χαρακτηριστικό που μπορεί να συσχετιστεί με την παρουσία και την αναζήτηση νοήματος στη ζωή ούτε πριν αλλά ούτε και κατά τη διάρκεια της πανδημίας.

Στην παρούσα έρευνα παρατηρείται πως η παρουσία νοήματος στη ζωή σχετίζεται με την ηλικία. Η Schnell (2009) υποστηρίζει πως η ηλικία σχετίζεται με την



παρουσία νοήματος στη ζωή. Στην έρευνα των Steger et al. (2009b) τα άτομα μεγαλύτερης ηλικίας παρουσίασαν υψηλότερα επίπεδα παρουσίας νοήματος στη ζωή σε σύγκριση με τους νεότερους. Στη συνέχεια, στην έρευνα της Σιούρλα (2018) φαίνεται πως η ηλικία δεν σχετίζεται με την αναζήτηση νοήματος στη ζωή αλλά σχετίζεται θετικά με την παρουσία νοήματος στη ζωή. Τα ευρήματα της Σιούρλα (2018) επιβεβαιώνονται στην παρούσα έρευνα καθώς δεν φάνηκε η αναζήτηση νοήματος στη ζωή να σχετίζεται με την ηλικία. Αξίζει να αναφερθεί εκ νέου πως οι έρευνες των Steger et al. (2009b) και Schnell (2009) είχαν ως δείγμα γενικό πληθυσμό ενώ η έρευνα της Σιούρλα (2018) είχε ως δείγμα εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Επομένως παρατηρείται, γενικότερα, πως ανεξάρτητα από το δείγμα η ηλικία σχετίζεται με την παρουσία νοήματος στη ζωή.

Πιο συγκεκριμένα, οι ενήλικες μεγαλύτερης ηλικίας εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα νοήματος στη ζωή σε σχέση με τους νεότερους. Σύμφωνα με τη θεωρία της ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης του Erikson η μέση ενήλικη ζωή είναι μία ιδιαίτερα σημαντική περίοδος κατά την οποία το νόημα στη ζωή μπορεί να καλλιεργηθεί. Το άτομο σε αυτήν την ηλικία βρίσκεται σε στάδιο δημιουργικότητας και όχι στασιμότητας. Προσπαθεί να βρει τρόπο να συνεισφέρει στον κόσμο ώστε ο ίδιος να γίνει καλύτερος και να προσφέρει στις επόμενες γενιές (Allan et al., 2014). Σύμφωνα με τους Mc Adams et al. (1993) οι ενήλικες μέσης ηλικίας είναι πιο πιθανό, σε σχέση με τους νεότερους και τους ηλικιωμένους, να έχουν ανησυχίες αλλά και να ενεργοποιούνται. Μάλιστα οι ηλικιωμένοι, άτομα ηλικίας 60 ετών και άνω, δεν φαίνεται να αντλούν νόημα στη ζωή τους από την εργασία, από την απόκτηση αγαθών, από τα επιτεύγματα ή από την ικανοποίηση βασικών αναγκών. Αντίθετα, αντλούν νόημα από τη διατήρηση αξιών και θρησκευτικών πρακτικών (Allan et al., 2014).

Όσον αφορά την οικογενειακή κατάσταση η Schnell (2009) αναφέρει πως οι έγγαμοι βιώνουν περισσότερο την παρουσία νοήματος στη ζωή τους σε σχέση με τους χήρους, τους διαζευγμένους και τους ανύπαντρους. Σύμφωνα με την ίδια, μέσω του επίσημου γάμου παρέχεται το αίσθημα του ανήκειν και υπάρχει μελλοντική προοπτική για δημιουργία οικογένειας (Schnell, 2009). Στην παρούσα έρευνα παρατηρείται πως η οικογενειακή κατάσταση σχετίζεται μόνο με την αναζήτηση νοήματος στη ζωή, κάτι που έρχεται σε συμφωνία με την έρευνα της Μάνου (2019). Η αναζήτηση νοήματος ζωής στην παρούσα έρευνα είναι σε υψηλότερο επίπεδο στους άγαμους, σε αυτούς που δεν έχουν σχέση, στους διαζευγμένους και στους χήρους. Αυτό μας οδηγεί στο συμπέρασμα πως επιβεβαιώνονται τα όσα ισχυρίζεται η Schnell (2009). Αντίθετα, σε

άλλες έρευνες φαίνεται πως η οικογενειακή κατάσταση δεν σχετίζεται με την παρουσία νοήματος στη ζωή (Steger et al., 2012). Είναι σημαντικό να αναφερθεί πως καμία από τις παραπάνω έρευνες δεν είχε ως δείγμα εκπαιδευτικούς.

Το επίπεδο σπουδών στην παρούσα έρευνα δεν φάνηκε να σχετίζεται με την παρουσία και την αναζήτηση νοήματος στη ζωή. Το εύρημα αυτό έρχεται σε συμφωνία με την έρευνα της Σιούρλα (2018) που είχε ως δείγμα εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ενώ στην έρευνα της Μάνου (2019), που είχε ως δείγμα ενήλικες εκπαιδευόμενους σε προγράμματα δια βίου μάθησης, φαίνεται πως το επίπεδο σπουδών σχετίζεται μόνο με την αναζήτηση νοήματος στη ζωή.

Στην παρούσα έρευνα μόνο η παρουσία νοήματος στη ζωή σχετίζεται με τα έτη εμπειρίας, κάτι που επιβεβαιώνεται και από την έρευνα της Σιούρλα (2018). Όσο αυξάνεται η προϋπηρεσία του ατόμου φαίνεται πως αισθάνεται πιο έντονα την παρουσία του νοήματος στη ζωή του (Σιούρλα, 2018). Παρόλο που δεν έχει διερευνηθεί στην παρούσα έρευνα, η Σιούρλα (2018) αναφέρει πως οι εκπαιδευτικοί που δεν είναι μόνιμοι (αναπληρωτές και ωρομίσθιοι) παρουσιάζουν μεγαλύτερα επίπεδα αναζήτησης νοήματος στη ζωή σε σχέση με τους μόνιμους. Τέλος, η Κουδιγκέλη (2017) υποστηρίζει πως οι άπειροι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν μικρότερο νόημα στη ζωή.

Τέλος, όσον αφορά την ειδικότητα των εκπαιδευτικών, αν δηλαδή εργάζονται στη γενική ή στην ειδική αγωγή, δεν σχετίζεται ούτε με την παρουσία αλλά ούτε και με την αναζήτηση νοήματος στη ζωή.

Συμπερασματικά, παρατηρείται ότι τα επίπεδα παρουσίας και αναζήτησης νοήματος στη ζωή είναι σε αρκετά υψηλά επίπεδα. Επίσης παρατηρείται πως κάποιοι δημογραφικοί παράγοντες σχετίζονται είτε την παρουσία είτε την αναζήτηση νοήματος στη ζωή ενώ άλλοι σχετίζονται. Με άλλα λόγια, η οικογενειακή κατάσταση σχετίζεται με την αναζήτηση νοήματος στη ζωή και η ηλικία και η προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών σχετίζονται με την παρουσία νοήματος στη ζωή. Το φύλο, το ανώτατο επίπεδο σπουδών και η ειδικότητα των εκπαιδευτικών δεν φαίνεται να σχετίζονται με την παρουσία και την αναζήτηση νοήματος στη ζωή των εκπαιδευτικών.

## *7.2. Η διερεύνηση του νοήματος στην εργασία των εκπαιδευτικών*

Στην παρούσα έρευνα διαπιστώθηκε πως οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης βιώνουν το νόημα στην εργασία σε υψηλά επίπεδα, γεγονός που οδηγεί στην διαπίστωση πως μάλλον οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν πώς να ανιχνεύουν και να δομούν νόημα στην εργασία τους. Η διαπίστωση αυτή συμφωνεί με την έρευνα της Μουτιάγκα (2016) σύμφωνα με την οποία οι εκπαιδευτικοί έχουν υψηλή αίσθηση νοήματος στην εργασία τους. Αντίστοιχα, στην έρευνα των Van Wingerden και Poell (2019), που είχε ως δείγμα Ολλανδούς εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, παρατηρήθηκαν υψηλά επίπεδα νοήματος στην εργασία. Επομένως, φαίνεται από τις παραπάνω έρευνες πως και πριν αλλά και κατά τη διάρκεια της πανδημίας η εργασία είναι σημαντική για τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και έτσι βιώνουν το νόημα στην εργασία τους.

Στη συνέχεια, δεν φάνηκε το νόημα στην εργασία να σχετίζεται με το φύλο, κάτι που έρχεται σε συμφωνία με τις έρευνες των Μουτιάγκα και Πλατσίδου (2018) και Steger et al. (2012) Αντίθετα ευρήματα παρατηρούνται στην έρευνα των Lips-Wiersma και Wright (2012) και της Elizur (1994). Συγκεκριμένα στην έρευνα της Elizur (1994) αναφέρεται πως οι γυναίκες αναφέρουν υψηλότερο νόημα στην εργασία σε σχέση με τους άνδρες (Elizur, 1994). Αξίζει να σημειωθεί πως μόνο η παρούσα έρευνα και η έρευνα των Μουτιάγκα και Πλατσίδου (2018) αφορούν εκπαιδευτικούς. Επομένως, οδηγούμαστε στο συμπέρασμα πως το φύλο των εκπαιδευτικών δεν σχετίζεται με το νόημα στην εργασία.

Στη συνέχεια, στις έρευνες των Allan et al. (2014), Lips-Wiersma και Wright (2012), Lopez και Ramos (2016) και των Μουτιάγκα και Πλατσίδου (2018) δεν φάνηκε η ηλικία να σχετίζεται με το νόημα στην εργασία. Ούτε και στην παρούσα έρευνα βρέθηκε το νόημα στην εργασία να σχετίζεται με την ηλικία. Στις έρευνες όμως των Delle Fave et al. (2013), Inceoglu et al. (2012) και Steger et al. (2012) φάνηκε η ηλικία να σχετίζεται με το νόημα στην εργασία. Αξίζει να σημειωθεί πως μόνο η παρούσα έρευνα και η έρευνα των Μουτιάγκα και Πλατσίδου (2018) αφορούν εκπαιδευτικούς. Επομένως, ανεξάρτητα από το δείγμα, σε όλες τις παραπάνω έρευνες φάνηκε πως η ηλικία δεν σχετίζεται με το νόημα στην εργασία.

Επίσης, δεν φάνηκε η οικογενειακή κατάσταση να σχετίζεται με το νόημα στην εργασία, κάτι που έρχεται σε συμφωνία με την έρευνα των Μουτιάγκα και Πλατσίδου

(2018) αλλά έρχεται σε αντίθεση με την έρευνα του De Paulo (2016, όπως αναφέρεται στη Μουτιάγκα, 2016). Η έρευνα του De Paulo το 2016 (όπως αναφέρεται στη Μουτιάγκα, 2016) υποστηρίζει πως οι ανύπαντροι βιώνουν περισσότερο νόημα στην εργασία τους σε σχέση με τους παντρεμένους. Αξίζει όμως να σημειωθεί πως η έρευνα του De Paulo δεν αφορούσε εκπαιδευτικούς. Επομένως, από τις δύο ελληνικές έρευνες φαίνεται πως η οικογενειακή κατάσταση δεν σχετίζεται με το νόημα στη εργασία στους εκπαιδευτικούς.

Ακόμη, στην παρούσα έρευνα ούτε η εμπειρία φαίνεται να σχετίζεται το νόημα στην εργασία, εύρημα που έρχεται σε συμφωνία με τις Μουτιάγκα & Πλατσίδου (2018). Ίσως το παρόν εύρημα είναι λογικό αν το συνδυάσουμε με το ότι η ηλικία δεν σχετίζεται με το νόημα στην εργασία. Αντίθετα, όπως είδαμε προηγουμένως, η ηλικία και η προϋπηρεσία σχετίζονται με την παρουσία νοήματος στη ζωή.

Τέλος, στην παρούσα έρευνα φάνηκε η ειδικότητα των εκπαιδευτικών, αν είναι δηλαδή εκπαιδευτικοί γενικής ειδικής αγωγής, δεν σχετίζεται με το νόημα στην εργασία.

Συμπερασματικά, η παρούσα έρευνα κατέληξε στο συμπέρασμα πως τα επίπεδα νοήματος στην εργασία των εκπαιδευτικών είναι υψηλά. Ακόμη, φαίνεται πως τα δημογραφικά στοιχεία (φύλο, ηλικία, έτη εμπειρίας, οικογενειακή κατάσταση, ανώτατο επίπεδο σπουδών, ειδικότητα) των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, γενικής και ειδικής αγωγής, δεν σχετίζονται με το νόημα στην εργασία τους.

Το πώς σχετίζεται η παρουσία νοήματος στη ζωή με το νόημα στην εργασία θα αναφερθεί παρακάτω. Είναι σημαντικό όμως να επισημανθεί πως ενώ η ηλικία και τα έτη εμπειρίας των εκπαιδευτικών σχετίζονται με την παρουσία νοήματος ζωής, δεν ισχύει το ίδιο για το νόημα στην εργασία. Επίσης, ενώ η οικογενειακή κατάσταση σχετίζεται με την αναζήτηση νοήματος στη ζωή, δεν ισχύει το ίδιο για το νόημα στην εργασία. Ίσως επειδή η εργασία είναι ένας συγκεκριμένος τομέας της ζωής ενός ανθρώπου δεν φαίνεται κάποια διαφοροποίηση ως προς την ηλικία, τα έτη εμπειρίας ή την οικογενειακή κατάσταση ενώ το νόημα στη ζωή που αφορά ολόκληρη τη ζωή του ατόμου παρατηρούνται κάποιες διαφορές.

### *7.3. Η διερεύνηση του άγχους των εκπαιδευτικών*

Αξιολογήθηκε το άγχος που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διάρκεια της πανδημίας και το κατά πόσο γενικότερα νιώθουν πως η ζωή τους είναι αγχωτική (προσωπικό άγχος). Στη συνέχεια οι δύο αυτές μεταβλητές αθροίστηκαν για να αξιολογήσουν γενικότερα το άγχος τους. Είναι σημαντικό να αναφερθεί πως η παρούσα εργασία δεν αναφέρεται στο άγχος των εκπαιδευτικών όπως το έχουν εξετάσει οι προηγούμενες έρευνες αλλά στο άγχος τους σε περίοδο πανδημίας. Το γεγονός αυτό δυσχεραίνει τη σύγκριση των ευρημάτων της παρούσας έρευνας με αυτών προηγούμενων ερευνών. Φυσικά, δεν έχουν ακόμη δημοσιευτεί έρευνες που να αξιολογούν το άγχος των εκπαιδευτικών εν μέσω πανδημίας ώστε να γίνει άμεση σύγκριση.

Ένα άτομο μπορεί να βιώνει υψηλό άγχος αυτήν την περίοδο καθώς φοβάται για την πιθανή εκδήλωση της ασθένειας, τη βαρύτητα και την έκβασή της (Μπράβου και συν., 2020) ή ακόμη και για τον ενδεχόμενο θάνατο είτε του ίδιου είτε αγαπημένων του προσώπων στο περιβάλλον του. Καθώς η πανδημία εξακολουθεί να υπάρχει, το άτομο βιώνει παρατεταμένο άγχος και το διαχειρίζεται ανάλογα με την προσωπικότητα και την υποστήριξη που λαμβάνει από το περιβάλλον του.

Στην παρούσα έρευνα παρατηρήθηκαν μέτρια προς υψηλά επίπεδα άγχους, άγχους κατά τη διάρκεια της πανδημίας και προσωπικού άγχους των εκπαιδευτικών, με το προσωπικό άγχος να βρίσκεται σε υψηλότερα επίπεδα. Μέσω της ανάλυσης συσχετίσεων φάνηκε πως το άγχος κατά τη διάρκεια της πανδημίας, το προσωπικό άγχος των εκπαιδευτικών και, συνδυαστικά, το γενικό άγχος των εκπαιδευτικών συσχετίζονται μεταξύ τους. Αυτό επιβεβαιώνεται από τη βιβλιογραφία καθώς τα άτομα που αναφέρουν πως έχουν υψηλό στρες αυτήν την περίοδο, στην παρούσα έρευνα κατά τη διάρκεια της πανδημίας, νιώθουν πως και η ζωή τους συνολικά είναι αγχωτική (Park & Baumeister, 2017). Στην έρευνα της Μουτιάγκα (2016) φάνηκε πως οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν μέτρια επίπεδα στρες. Τα επίπεδα του άγχους στην παρούσα έρευνα είναι σε υψηλότερα επίπεδα σε σύγκριση με την έρευνα της Μουτιάγκα (2016). Μία τέτοια συνθήκη φαίνεται λογική καθώς η έρευνα της Μουτιάγκα (2016) πραγματοποιήθηκε πριν από την περίοδο της πανδημίας. Οι εκπαιδευτικοί την τωρινή περίοδο βιώνουν έντονο άγχος εξαιτίας της πανδημίας του κορωνοϊού το οποίο προστίθεται στο γενικότερο άγχος που βιώνουν, μαζί με άλλα τυχόν θέματα που τους προκαλούν άγχος.

Οπότε είναι λογικό το επίπεδο άγχους των εκπαιδευτικών στην παρούσα έρευνα να είναι σε υψηλότερα επίπεδα.

Στην παρούσα έρευνα δεν φάνηκε το φύλο να σχετίζεται με το άγχος των εκπαιδευτικών. Άλλες έρευνες αναδεικνύουν πως οι γυναίκες εκπαιδευτικοί βιώνουν περισσότερο άγχος σε σχέση με τους άνδρες συναδέλφους τους (Antoniou et al., 2006· Byrne, 1991· Georgas & Giakoumaki, 1984· Hui & Chan, 1996· Laughlin, 1984· Λεονταρή και συν., 1996· Payne & Furnham, 1987· Travers & Cooper, 1993), με τις γυναίκες να εμφανίζουν συχνότερα ψυχοσωματικά και σωματικά συμπτώματα που να συνδέονται με αυτό σε σχέση με τους άνδρες (Georgas & Giakoumaki, 1984). Κατά τους Λεονταρή και συν (1996) η διαφορά αυτή ίσως οφείλεται στον διαφορετικό τρόπο κοινωνικοποίησης και στους διαφορετικούς ρόλους των δύο φύλων. Ωστόσο σε άλλες έρευνες δεν διαπιστώθηκε τέτοια διαφορά (Fontana & Abouserie, 1993· Kyriacou & Chien, 2004· Παπαδόπουλος & Σταμόπουλος, 2011).

Στην παρούσα έρευνα δεν φάνηκε η ηλικία να σχετίζεται με το άγχος των εκπαιδευτικών, εύρημα που επιβεβαιώνεται και από τις έρευνες των Λεονταρή και συν. (1996), του Πολυχρονόπουλου (2008) και των Παπαδόπουλου και Σταμόπουλου (2011). Σε άλλες έρευνες διαπιστώθηκε πως η ηλικία σχετίζεται με το άγχος (Antoniou et al., 2006) και πιο συγκεκριμένα οι νέοι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν υψηλότερο άγχος (Μουτιάγκα, 2016· Πολυχρονόπουλος, 2008). Ακόμη, ούτε τα έτη εμπειρίας φαίνεται να σχετίζονται με το άγχος των εκπαιδευτικών. Σε άλλες έρευνες, παρόλα αυτά, διαπιστώθηκε πως οι άπειροι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν υψηλότερο άγχος (Μουτιάγκα, 2016· Πολυχρονόπουλος, 2008). Οι Kyriacou & Sutcliffe (1978· 1979), οι Παπαδόπουλος και Σταμόπουλος (2011), οι Damasio et al. (2013), οι Malik et al. (1991) αλλά και οι Λεονταρή και συν (1996) δεν βρήκαν το άγχος να σχετίζεται με τα χρόνια εμπειρίας. Ωστόσο στην έρευνα των Payne & Furnham (1987), των Λεβέντη και συν. (2019) και των Kyriacou & Chien (2004) παρουσιάστηκε διαφορά ανάλογα με τα έτη εμπειρίας.

Επιπροσθέτως, ούτε η οικογενειακή κατάσταση στην παρούσα έρευνα φαίνεται να σχετίζεται με το άγχος των εκπαιδευτικών, εύρημα που επιβεβαιώνεται και από προηγούμενες έρευνες (Kelly & Berthelsen, 1995· Λεονταρή και συν., 2000· Μουτιάγκα, 2016). Αντίθετα ευρήματα παρατηρούνται στην έρευνα του Byrne (1991). Επίσης, στην έρευνα των Παπαδόπουλου και Σταμόπουλου (2011) διαπιστώθηκε πως η οικογενειακή κατάσταση σχετίζεται με το άγχος των εκπαιδευτικών, με τους έγγαμους να είναι οι πιο αγχωμένοι. Αντίθετα, στην έρευνα του Πολυχρονόπουλου (2008), οι

έγγαμοι παρουσιάζουν λιγότερο άγχος σε σχέση με τους ανύπαντρους, τους διαζευγμένους και τους χήρους και αυτό επιβεβαιώνει την αξία της συντροφικότητας για την αποφυγή δυσάρεστων καταστάσεων.

Επίσης, το άγχος των εκπαιδευτικών δεν σχετίζεται με το ανώτατο επίπεδο σπουδών, επιβεβαιώνοντας τις έρευνες των Λεονταρή και συν. (2000) και των Παπαδόπουλου και Σταμόπουλου (2011). Αντίθετα ευρήματα παρατηρούνται στην έρευνα των Payne & Furnham (1987). Δεν φαίνεται, δηλαδή, πως τα ακαδημαϊκά προσόντα ενός εκπαιδευτικού σχετίζονται με την ένταση του άγχους που βιώνει είτε κατά τη διάρκεια της πανδημίας είτε συνολικά στη ζωή του.

Τέλος, στην παρούσα έρευνα φαίνεται πως η ειδικότητα των εκπαιδευτικών μπορεί να συσχετιστεί μόνο με το άγχος που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διάρκεια της πανδημίας, επιβεβαιώνοντας την έρευνα του Πολυχρονόπουλου (2008) για την συσχέτιση της ειδικότητας των εκπαιδευτικών με το άγχος τους. Αυτό ίσως μας οδηγήσει στο συμπέρασμα πως επειδή οι απαιτήσεις της κάθε ειδικότητας είναι διαφορετικές, ενδεχομένως επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί βιώνουν αυτό το άγχος κατά τη διάρκεια της πανδημίας και το κατά πόσο θα καταφέρουν να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις του επαγγέλματος κατά τη διάρκεια της πανδημίας. Τα επίπεδα άγχους κατά τη διάρκεια της πανδημίας είναι υψηλότερα στους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής. Αυτό ίσως συμβαίνει γιατί όσο είναι ανοιχτά τα σχολεία κατά τη διάρκεια της πανδημίας οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής έχουν να διαχειριστούν περισσότερους μαθητές σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής. Επομένως, οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής βιώνουν περισσότερο άγχος τόσο για το κατά πόσο θα καταφέρουν να διδάξουν αποτελεσματικά τους μαθητές τους όσο και για το κατά πόσο αποτελεσματικά θα επιτηρούν την τήρηση των μέτρων από τους μαθητές. .

Άτυπες συνεντεύξεις εκπαιδευτικών αναφέρουν ότι νιώθουν άγχος νιώθουν τόσο για την ασφάλεια των ίδιων, καθώς οι μεγαλύτεροι σε ηλικία φοβούνται για την υγεία τους, όσο και των μαθητών τους. Επίσης, αγχώνονται για το κατά πόσο θα διδάξουν αποτελεσματικά στους μαθητές τους παράλληλα με τα μέτρα (Συντακτική ομάδα ert. gr, 2020).

Συμπερασματικά, τα επίπεδα του άγχους των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης βρίσκονται σε μέτρια προς υψηλά επίπεδα. Πιο συγκεκριμένα, το άγχος που βιώνουν γενικά κατά τη διάρκεια της ζωής τους βρίσκεται σε υψηλότερα επίπεδα

σε σύγκριση με το άγχος που βιώνουν κατά τη διάρκεια της πανδημίας. Όσον αφορά τα δημογραφικά στοιχεία πέρα από την ειδικότητα των εκπαιδευτικών τα υπόλοιπα δημογραφικά στοιχεία δεν φαίνεται να επηρεάζουν το άγχος τους.

#### ***7.4. Η διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το ρόλο τους εν μέσω πανδημίας***

Στη συνέχεια, ακολούθησε η διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το ρόλο τους. Η εκπαίδευση είναι μια πολυεπίπεδη και πολυδιάστατη διαδικασία και τέτοιος αντίστοιχα είναι και ο ρόλος του εκπαιδευτικού (Δερμιτζάκης & Ιωαννίδης, 2004· Ντούσκας, χ.η.). Διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου. Μέσα στο ρόλο του περιλαμβάνεται η διδασκαλία των γνωστικών αντικειμένων, η συμβουλευτική, η συμμετοχή στη διοίκηση του σχολείου, η κοινωνικοποίηση και η διαπαιδαγώγηση των παιδιών (Κουδιγκέλη, 2017). Οι Beijaard et al. (2000) αναφέρουν πως ο εκπαιδευτικός θεωρείται γνώστης του αντικειμένου διδασκαλίας και της διδακτικής μεθοδολογίας αλλά και παιδαγωγός της νέας γενιάς.

Στην παρούσα έρευνα παρατηρήθηκαν μέτρια προς υψηλά επίπεδα στους μέσους όρους των απαντήσεών τους. Αυτό μας οδηγεί στο συμπέρασμα πως οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως έχει επηρεαστεί αρκετά ο ρόλος τους ως εκπαιδευτικοί κατά τη διάρκεια της πανδημίας. Οι πιθανές αλλαγές στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το ρόλο τους εν μέσω πανδημίας είναι εξαιρετικά σημαντικό και χρήσιμο να ερευνηθεί. Η σχετική πλειονότητα στην παρούσα έρευνα αναφέρει πως δεν ακυρώνεται ο παιδαγωγικός τους ρόλος εξαιτίας των νέων συνθηκών μέσα στις οποίες πραγματοποιείται το μάθημα. Η συντριπτική πλειονότητα, μάλιστα, συμφωνεί στο ότι αν οι εκπαιδευτικοί καταφέρουν να βοηθήσουν τους μαθητές τους να προσαρμοστούν με επιτυχία στις νέες συνθήκες θα ενισχύσει το ρόλο τους ως εκπαιδευτικοί.

Επίσης, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί συμφωνούν στο ότι λόγω των νέων μέτρων χάνεται ο δεσμός μεταξύ των μαθητών αλλά και μεταξύ των μαθητών και του δασκάλου. Η συντριπτική πλειοψηφία μάλιστα συμφωνεί στο ότι οι νέες συνθήκες διαταράσσουν το παιδαγωγικό κλίμα της τάξης. Για παράδειγμα, οι νέοι κανόνες που έχουν επιβληθεί χωρίς την από κοινού συνεργασία, μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών, αναφορικά με τη δημιουργία και την τήρησή τους θα επηρεάσει το παιδαγωγικό κλίμα



της τάξης. Η συνεχής υπενθύμιση για τήρηση των μέτρων δεν επιτρέπει την αυθόρμητη επικοινωνία αλλά και την άμεση φυσική επαφή (Συντακτική ομάδα *ert. gr*, 2020).

Η πλειονότητα συμφωνεί στο ότι ο τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί διαχειρίζονται το δικό τους άγχος θα επηρεάσει τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές θα διαχειριστούν το δικό τους άγχος. Παρόλο που στην παρούσα έρευνα φάνηκε πως οι εκπαιδευτικοί βιώνουν μέτρια προς υψηλά επίπεδα άγχους, νιώθουν πως μπορούν, και μάλιστα αποτελεί υποχρέωση για τους ίδιους, να βοηθήσουν τους μαθητές τους στο να προσαρμοστούν, ακόμη και ψυχολογικά, στις νέες συνθήκες που επέβαλε η πανδημία.

Μέσα και από την παρούσα έρευνα, επιβεβαιώνοντας τα όσα ανέφεραν οι εκπαιδευτικοί στις συνεντεύξεις τους (Συντακτική ομάδα *ert.gr*, 2020), φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί, λόγω των νέων μέτρων, περιορίζονται σε δασκαλοκεντρικές μεθόδους διδασκαλίας, όπως είναι η μετωπική διδασκαλία και δεν υλοποιούν την εκπαιδευτική πράξη με ενεργότερη συμμετοχή των μαθητών, όπως είναι οι ομαδοσυνεργατικές μέθοδοι διδασκαλίας. Έτσι, θεωρούν πως οι μέθοδοι μάθησης που χρησιμοποιούνται εν μέσω πανδημίας δεν μπορούν να συμβάλλουν στην ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών και μπορούν να επηρεάσουν άμεσα τις μαθησιακές τους επιδόσεις. Παρόλα αυτά, νιώθουν ότι μπορούν να βοηθήσουν άμεσα και εξατομικευμένα έναν μαθητή όταν το χρειάζεται και δεν θεωρούν πως χάθηκε το ενδιαφέρον των μαθητών τους για τη μάθηση εξαιτίας των περιορισμών που έχουν τεθεί.

Όσον αφορά τα δημογραφικά στοιχεία το φύλο και η οικογενειακή κατάσταση δεν φαίνεται να επηρεάζουν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το ρόλο τους εν μέσω πανδημίας. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών δεν επηρεάζονται ούτε από τον τομέα της εκπαίδευσης στον οποίο υπηρετούν (αν είναι δηλαδή εκπαιδευτικοί γενικής ή ειδικής αγωγής), ούτε από το ανώτατο επίπεδο σπουδών.

Το μόνο δημογραφικό στοιχείο που παρατηρήθηκε να επηρεάζει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το ρόλο τους εν μέσω πανδημίας είναι η ηλικία. Ενδεχομένως οι νεότεροι εκπαιδευτικοί, που είναι και πιο άπειροι, νιώθουν λιγότερη αυτοπεποίθηση σχετικά με το κατά πόσο θα μπορέσουν να ανταπεξέλθουν στο ρόλο τους σε σύγκριση με τους μεγαλύτερους σε ηλικίας, λόγω απειρίας.

### ***7.5. Η σχέση μεταξύ του νοήματος στη ζωή, του νοήματος στην εργασία, του άγχους και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών***

Ο βασικός σκοπός της έρευνας ήταν να διαπιστώσουμε εάν υπάρχει σχέση ανάμεσα στο νόημα στη ζωή, το νόημα στην εργασία και το άγχος αλλά και πώς αυτές οι μεταβλητές μπορούν να επηρεάσουν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το ρόλο τους εν μέσω πανδημίας. Αρχικά, στην παρούσα έρευνα παρατηρείται πως συσχετίζεται θετικά η παρουσία νοήματος στη ζωή με το νόημα στην εργασία εύρημα που συμφωνεί με αντίστοιχα στη βιβλιογραφία (Dik et al., 2008· Dik & Steger, 2008· Douglass et al., 2016· Minkkinen et al., 2020· Steger & Dik, 2009· Steger et al., 2010· Steger et al., 2012). Το νόημα στην εργασία μπορεί να προσφέρει μία πηγή νοήματος στη ζωή νιώθοντας ότι η ζωή του ατόμου έχει περισσότερο νόημα (Steger & Dik, 2009). Το νόημα στη ζωή βοηθά το άτομο να διαχειρίζεται με καλύτερο τρόπο τις καταστάσεις που εμφανίζονται στο εργασιακό του περιβάλλον και μπορεί να προσαρμοστεί καλύτερα στις συνθήκες (Reker & Wong, 2012). Σύμφωνα με τους Allan et al. (2014), δεν έχει μελετηθεί εκτεταμένα πώς το νόημα στην εργασία συνδέεται με την αναζήτηση του νοήματος στη ζωή. Στην παρούσα έρευνα δεν φάνηκε η αναζήτηση νοήματος στη ζωή να σχετίζεται με το νόημα στην εργασία. Καθώς τα επίπεδα νοήματος στην εργασία είναι υψηλά λογικά δεν νιώθουν την ανάγκη να προχωρήσουν σε κάποιου είδους αναζήτηση νοήματος. Αντίθετα, η παρουσία νοήματος στη ζωή συσχετίζεται με το νόημα στην εργασία και μάλιστα είναι και τα δύο σε υψηλά επίπεδα. Από τα αποτελέσματα αυτά μάλλον παρατηρείται πως οι εκπαιδευτικοί νιώθουν ότι η εργασία τους προσφέρει μια πηγή νοήματος στη ζωή και έτσι βιώνουν εντονότερα την παρουσία του νοήματος στη ζωή τους.

Στην παρούσα έρευνα δεν βρέθηκε η παρουσία νοήματος στη ζωή να συνδέεται με το άγχος. Αντίθετα, η αναζήτηση νοήματος στη ζωή συνδέεται και με το άγχος κατά τη διάρκεια της πανδημίας και με το προσωπικό άγχος των εκπαιδευτικών. Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνεται από τη βιβλιογραφία καθώς η αναζήτηση νοήματος στη ζωή με το άγχος συσχετίζονται θετικά (Pezirkianidis et al., 2016· Steger et al., 2009a). Το άτομο θα ξεκινήσει τη διαδικασία αναζήτησης νοήματος στη ζωή όταν η πραγματικότητα και το τι ελπίζει για τον ίδιο δεν βρίσκονται σε συμφωνία. Αισθάνεται ότι δεν μπορεί να ελέγξει το περιβάλλον του (Steger et al., 2008b). Πιθανόν ό,τι πίστευε για το νόημα στη ζωή του έρχεται σε σύγκρουση με την τρέχουσα κατάσταση που βιώνει με την

πανδημία του κορωνοϊού, που είναι μια πρωτόγνωρη και αγχογόνα κατάσταση για όλους.

Ενώ στην παρούσα έρευνα διαπιστώθηκε συσχέτιση της αναζήτησης νοήματος στη ζωή με το άγχος της τρέχουσας περιόδου, δηλαδή το άγχος κατά τη διάρκεια της πανδημίας, στη βιβλιογραφία δεν είχε διαπιστωθεί συσχέτιση της αναζήτησης νοήματος στη ζωή με το άγχος που βιώνει ένα άτομο αυτήν την περίοδο (Park & Baumeister, 2017). Παρόλα αυτά επιβεβαιώνει τη βιβλιογραφία στο ότι η αναζήτηση νοήματος στη ζωή συνδέεται με το άγχος.

Αξίζει να σημειωθεί πως στην παρούσα έρευνα δεν συνδέεται το νόημα στην εργασία με το άγχος, κάτι που επιβεβαιώνει και η έρευνα της Μουτιάγκα (2016). Αντίθετα, στην έρευνα των Minkkinen et al.(2020), που πραγματοποιήθηκε σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, φαίνεται πως το νόημα στην εργασία είναι προστατευτικός παράγοντας του άγχους.

Τέλος, στην παρούσα έρευνα παρατηρήθηκε θετική συσχέτιση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για το ρόλο τους κατά τη διάρκεια της πανδημίας με το άγχος που βιώνουν κατά τη διάρκεια της πανδημίας. Το άγχος που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί εξαιτίας αυτής της πρωτόγνωρης κατάστασης και ο φόβος μήπως κολλήσουν τον ιό και απειληθεί η υγεία τους ή η υγεία των κοντινών τους ανθρώπων πιθανώς να έχει προκαλέσει αλλαγές στις αντιλήψεις τους σχετικά με το ρόλο τους. Όπως φάνηκε από την παρούσα έρευνα, λόγω της κατάστασης κάποιοι εκπαιδευτικοί δεν διδάσκουν πλέον με κάποιες από τις μεθόδους που χρησιμοποιούσαν στο παρελθόν, ειδικά εκείνες που απαιτούν εγγύτητα και φυσική επαφή με τους μαθητές (για παράδειγμα οι ομαδοσυνεργατικές μέθοδοι), υπό το φόβο της νόσου και πρέπει να αλλάξουν εντελώς κάποιες από τις τεχνικές που χρησιμοποιούσαν στο παρελθόν. Αυτό τους προκαλεί ένα ακόμα άγχος σχετικά με το αν θα καταφέρουν να διδάσκουν αποτελεσματικά. Παρόλα αυτά, οι περισσότεροι νιώθουν πως αν καταφέρουν να διαχειριστούν το άγχος τους αποτελεσματικά και βοηθήσουν τους μαθητές τους να προσαρμοστούν στα νέα δεδομένα, θα ενισχύσει αρκετά το ρόλο τους ως εκπαιδευτικοί. Η κατάσταση στην οποία ζούμε όλοι είναι πρωτόγνωρη και είναι φυσιολογικό και το αίσθημα του άγχους αλλά και οι αλλαγές που έχουν προκληθεί στη ζωή μας, ακόμα και στην επαγγελματική.

Τέλος, παρατηρήθηκε και συσχέτιση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών με την αναζήτηση νοήματος στη ζωή. Πολλά από όσα ήξερε και πίστευε σχετικά με το ρόλο του ως εκπαιδευτικός και με τα καθήκοντα που έχει να εκτελέσει έρχονται σε

σύγκρουση με την τρέχουσα κατάσταση που βιώνει και με τα νέα μέτρα που πρέπει να λάβει. Ίσως τα όσα ήλπιζε για το ρόλο του ως εκπαιδευτικός με τα όσα βιώνει στην πραγματικότητα να μην έρχονται σε συμφωνία. Οι αλλαγές που έχουν προκληθεί στη ζωή μας, ακόμα και στην επαγγελματική μας ζωή, είναι πρωτόγνωρες και ίσως αποτελέσουν το έναυσμα για μια νέα διαδικασία αναζήτησης νοήματος στη ζωή. Η νέα κατάσταση που επικρατεί κατά τη διάρκεια της πανδημίας είναι πρωτόγνωρη για όλους. Άλλωστε συχνά, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, όταν ένα άτομο βιώνει μια ιδιαίτερα στρεσογόνα περίοδο προσπαθεί να δώσει νόημα σε αυτή (Steger et al., 2009).

## **7.6. Πρακτικές εφαρμογές**

Τέλος, θα γίνει αναφορά στις πρακτικές εφαρμογές των αποτελεσμάτων της έρευνας. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το ρόλο τους επηρεάζονται από το άγχος λόγω πανδημίας, όπως φάνηκε από τα αποτελέσματα της έρευνας. Επίσης, τα αποτελέσματα ανέδειξαν πως οι αντιλήψεις για το ρόλο τους σχετίζονται με το άγχος λόγω πανδημίας και με την αναζήτηση νοήματος στη ζωή. Ο σχεδιασμός ψυχοεκπαιδευτικών και ψυχοπαιδαγωγικών προγραμμάτων και συμβουλευτικών προσεγγίσεων στο πλαίσιο του σχολικού περιβάλλοντος είναι πολύ σημαντικός για την ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών, καθώς είναι πολύ σημαντική εν μέσω πανδημίας, αλλά και για τη διαχείριση του άγχους. Δευτερευόντως, αυτά τα προγράμματα και οι προσεγγίσεις μπορούν να εστιάσουν στην καλλιέργεια του νοήματος στη ζωή γιατί το άγχος σχετίζεται με το νόημα στη ζωή. Με την εφαρμογή των προγραμμάτων και των προσεγγίσεων θα βελτιωθεί και η αντίληψη για την αποτελεσματικότητα του ρόλου τους. Όπως είδαμε και από τα αποτελέσματα, οι μεταβλητές της παρούσας έρευνας συνδέονται άμεσα και έμμεσα μεταξύ τους.

Αναλυτικότερα, η βίωση θετικών συναισθημάτων από την πλευρά των εκπαιδευτικών θα βοηθήσει στο να νιώσουν την παρουσία του νοήματος στη ζωή τους. Με αυτόν τον τρόπο οι εκπαιδευτικοί ενδυναμώνονται ψυχολογικά και είναι πιο αποδοτικοί και πιο ικανοποιημένοι. Η θετική νοηματοδότηση των εμπειριών θα βοηθήσει στην επιτυχή αντιμετώπιση των καταστάσεων που δημιουργούν άγχος μέσα στο σχολείο και θα νιώθουν πιο χαρούμενοι και περισσότερο ψυχικά ανθεκτικοί, πιστεύοντας στις δυνάμεις τους.

Μέσω της νοηματοδότησης εναρμονίζονται οι αξίες, τα κίνητρα και οι πεποιθήσεις του εκπαιδευτικού με τον σκοπό και τις αξίες του εκπαιδευτικού οργανισμού που εργάζεται. Οι νέες πρωτόγνωρες συνθήκες εξαιτίας της πανδημίας έχουν επηρεάσει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το ρόλο τους και καλούνται να ανταποκριθούν στα νέα δεδομένα. Όταν νιώθουν ψυχικά ανθεκτικοί, διαχειρίζονται το άγχος τους και νιώθουν την παρουσία νοήματος στη ζωή τους θα είναι πιο αποδοτικοί, πιο δημιουργικοί, πιο αφοσιωμένοι στη δουλειά τους και θα προσπαθούν αρκετά για την επίτευξη των στόχων του σχολείου στο οποίο εργάζονται. Με άλλα λόγια οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν, για παράδειγμα μέσω της συνεχούς επιμόρφωσης, να εξελιχθούν. Φυσικά, τα προγράμματα και οι προσεγγίσεις δεν θα πρέπει να εστιάζουν μόνο στο άτομο αλλά και σε ολόκληρο το σχολικό οργανισμό καθώς, όπως φάνηκε από τη βιβλιογραφία, το θετικό σχολικό κλίμα και οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις επηρεάζονται αρκετά το νόημα στη ζωή αλλά και το άγχος. Επομένως, οι παρεμβάσεις και οι προσεγγίσεις θα πρέπει να προσαρμόζονται ανάλογα με τις συνθήκες που επικρατούν στο κάθε σχολείο.

Συμπεραίνοντας, διαπιστώθηκε πως το άγχος επηρεάζει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το ρόλο τους. Επίσης, διαπιστώθηκε πως το άγχος σχετίζεται με το νόημα στη ζωή. Άρα, αφού φαίνεται ότι το άγχος, οι αντιλήψεις για τον παιδαγωγικό τους ρόλο και το νόημα στη ζωή συνδέονται άμεσα και έμμεσα μεταξύ τους, η ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών, η σωστή διαχείριση και αντιμετώπιση του άγχους και η καλλιέργεια του νοήματος στη ζωή θα επηρεάσει θετικά και στο άγχος τους, μετριάζοντάς το, αλλά και στις αντιλήψεις τους καθώς θα νιώθουν αποδοτικοί και ικανοποιημένοι. Μέσα από τη νοηματοδότηση, τη σωστή διαχείριση του άγχους αλλά και με την ψυχολογική ενδυνάμωση που θα νιώθουν οι εκπαιδευτικοί θα μπορούν να αντιμετωπίσουν με επιτυχία οποιεσδήποτε δυσκολίες και προβλήματα και θα μπορούν να λαμβάνουν ευκολότερα αποφάσεις. Τα πλεονεκτήματα όμως των παραπάνω παρεμβάσεων και προσεγγίσεων επεκτείνονται και στη στάση των ίδιων των μαθητών. Δηλαδή, οι εκπαιδευτικοί που διαχειρίζονται αποτελεσματικά το άγχος και βιώνουν το νόημα στη ζωή τους ασκούν θετική επίδραση στους μαθητές τους καθώς οι μαθητές θα συμμετέχουν στη μάθηση πιο ενεργητικά αλλά και θα εξελιχθούν σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες. Επομένως, η τοποθέτηση ψυχολόγων και συμβούλων στα σχολεία θα ήταν πολύ σημαντική για τους λόγους που προαναφέρθηκαν.

## Κεφάλαιο 8<sup>ο</sup>

### Περιορισμοί της έρευνας –Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

#### 8.1. Περιορισμοί της έρευνας

Η έρευνα αυτή έρχεται να προσθέσει έναν ακόμη λίθο στη βιβλιογραφία σχετικά με το νόημα στη ζωή, το νόημα στην εργασία και το προσωπικό άγχος των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αλλά και πώς όλες αυτές οι μεταβλητές επιδρούν στις αντιλήψεις τους για τον παιδαγωγικό τους ρόλο υπό τις συνθήκες της πανδημίας Covid-19. Ωστόσο στο πλαίσιο της παρούσας διπλωματικής πρέπει να ληφθούν υπόψη και κάποιοι περιορισμοί.

Όσον αφορά το δείγμα, εφαρμόστηκε η μέθοδος της μη πιθανοτικής δειγματοληψίας ευχέρειας. Αυτό σημαίνει πως δεν ήταν τυχαίο το δείγμα αλλά ήταν δείγμα ευκολίας και σε συνδυασμό με τον μικρό αριθμό του δεν είναι δυνατό να γενικευτούν τα αποτελέσματα. Επίσης, η πλειονότητα του δείγματος είναι γυναίκες ωστόσο ίσως δεν είναι ένας ξεκάθαρος περιορισμός γιατί μόνο το άγχος σύμφωνα με τη βιβλιογραφία σχετίζεται με το φύλο και όχι οι υπόλοιπες μεταβλητές.

Ακόμη, ο στόχος ήταν να καλύψουμε περισσότερες πλευρές του ρόλου του εκπαιδευτικού, δηλαδή τον παιδαγωγικό, τον συμβουλευτικό και τον παραδοσιακό ρόλο. Έγινε απόπειρα μέσα από το αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο να καλυφθούν και οι τρεις πτυχές του ρόλου του εκπαιδευτικού. Δεν αναδείχθηκε όμως αυτό στην ανάλυση παραγόντων. Όπως φάνηκε από την παραγοντική ανάλυση, είχαμε μία λύση ενός παράγοντα που τον ονομάσαμε «παιδαγωγικός ρόλος». Ίσως θα έπρεπε να γίνει αναφορά γενικότερα στο ρόλο του εκπαιδευτικού. Επομένως, η μελέτη του ρόλου του εκπαιδευτικού δεν έγινε με την λεπτομέρεια που θα μπορούσε να γίνει. Με άλλα λόγια, θα μπορούσε να μελετηθεί περαιτέρω τόσο σε έκταση όσο και σε βάθος.

Επίσης, ίσως θα έπρεπε να μην υπάρχουν στο ερωτηματολόγιο μόνο δύο ερωτήσεις που να αξιολογούν το άγχος λόγω πανδημίας και το προσωπικό άγχος των εκπαιδευτικών. Ενδεχομένως να ήταν καλύτερο να τα διερευνήσουμε με περισσότερες ερωτήσεις, ίσως με τη μορφή ερωτήσεων επαλήθευσης.

Τέλος, στο παρόν ερευνητικό πρωτόκολλο χρησιμοποιήθηκε αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο για την διερεύνηση των αντιλήψεων για το ρόλο τους. Συνεπώς, υπάρχει ανάγκη στάθμισής του αλλά και προβληματισμός σχετικά με την εγκυρότητά του στα αποτελέσματα.

## **8.2. Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα**

Όσον αφορά τις προτάσεις για περαιτέρω έρευνα, μια ποιοτική έρευνα θα βοηθούσε στο να εξαχθούν ακόμα καλύτερα συμπεράσματα καθώς θα μπορούσε κανείς να καταλάβει ποιες εμπειρίες των εκπαιδευτικών τους βοηθούν να δημιουργήσουν νόημα στη ζωή τους και την εργασία τους. Επίσης, στην παρούσα έρευνα παρατηρήθηκε συσχέτιση των αντιλήψεων για το ρόλο τους εν μέσω πανδημίας και με το άγχος κατά τη διάρκεια της πανδημίας αλλά με την αναζήτηση νοήματος στη ζωή. Θα ήταν χρήσιμο να διερευνηθεί περαιτέρω, για να διαπιστώσουμε πώς αυτό το άγχος που βιώνουν σχετίζεται με τις αντιλήψεις για το ρόλο τους και με ποια ακριβώς συστατικά στοιχεία του ρόλου τους σχετίζονται. Ακόμη, σημαντικό είναι να διερευνηθεί βαθύτερα το πώς οι αντιλήψεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί για το ρόλο τους εν μέσω πανδημίας σχετίζονται με μια εκ νέου αναζήτηση νοήματος στη ζωή εν μέσω πανδημίας.

## Βιβλιογραφία

- Allan, B. A., Duffy, R. D., & Douglass, R. (2014). Meaning in life and work: A developmental perspective. *The Journal of Positive Psychology*, 10 (4), 323-331. <https://doi.org/10.1080/17439760.2014.950180>
- Allen,R.T.(1991). The Meaning of Life and Education. *Journal of Philosophy of Education*, 25(1), 47-58.<https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.1991.tb00248.x>
- Antoniou,A.S.,Polychroni,F., & Vlachakis,A.N.(2006). Gender and age differences in occupational stress and professional burnout between primary and high-school teachers in Greece. *Journal of Managerial Psychology*, 21(7), 682 - 690. <https://doi.org/10.1108/02683940610690213>
- Arnold, K. A., Turner, N., Barling, J., Kelloway, E. K., & McKee, M. C. (2007). Transformational Leadership and Psychological Well-Being: The Mediating Role of Meaningful Work. *Journal of Occupational Health Psychology*, 12(3), 193–203. <https://doi.org/10.1037/1076-8998.12.3.193>
- Arnoux-Nicolas C., Sovet L., Lhotellier L., Di Fabio A.,& Bernaud J.L. (2016). Perceived Work Conditions and Turnover Intentions: The Mediating Role of Meaning of Work. *Frontiers in Psychology*,7,1-9.
- Bachirova,T.(2005). Teacher Stress and Personal Values : An Exploratory Study. *School Psychology International*, 26(3), 340–352. <https://doi.org/10.1177/0143034305055978>
- Battista, J.,& Almond, R. (1973). The Development of Meaning in Life. *Psychiatry*, 36(4), 409-427. <https://doi.org/10.1080/00332747.1973.11023774>
- Baumeister, R.F. (1991). *Meanings of Life*. Guilford.
- Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107–128. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.07.001>
- Beijaard, D., Verloop N.,& Vermunt J.D. (2000). Teachers' perceptions of professional identity: an exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education*, 16, 749-764.



- Bonebright, C. A., Clay, D. L., & Ankenmann, R. D. (2000). The relationship of workaholism with work-life conflict, life satisfaction, and purpose in life. *Journal of Counseling Psychology*, 47(4), 469–477. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.47.4.469>
- Borg, M.G., Riding, R.J., & Falzon, J.M. (1991). Stress in teaching: A study of occupational stress and its determinants, job satisfaction and career commitment among primary school teachers. *Educational Psychology*, 11(1), 59-75. <https://doi.org/10.1080/0144341910110104>
- Byrne, B. M. (1991). Burnout: Investigating the impact of background variables for elementary, intermediate, secondary, and university educators. *Teaching and Teacher Education*, 7(2), 197–209. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(91\)90027-M](https://doi.org/10.1016/0742-051X(91)90027-M)
- Γεωργουλοπούλου, Ε.(χ.η.). *Προς έναν επανακαθορισμό της παιδαγωγικής σχέσης: ο διαδραστικός ρόλος του εκπαιδευτικού*. Ανακτήθηκε 10 Ιανουαρίου 2021 από [http://ipeir.pde.sch.gr/educonf/1/02\\_%CE%9F\\_%CE%A1%CE%9F%CE%9B%CE%9F%CE%A3\\_%CE%A4%CE%9F%CE%A5\\_%CE%95%CE%9A%CE%A0%CE%91%CE%99%CE%94%CE%95%CE%A5%CE%A4%CE%99%CE%9A%CE%9F%CE%A5\\_%CE%A3%CE%A4%CE%9F\\_%CE%A3%CE%A5%CE%93%CE%A7%CE%A1%CE%9F%CE%9D%CE%9F\\_%CE%A3%CE%A7%CE%9F%CE%9B%CE%95%CE%99%CE%9F.pdf](http://ipeir.pde.sch.gr/educonf/1/02_%CE%9F_%CE%A1%CE%9F%CE%9B%CE%9F%CE%A3_%CE%A4%CE%9F%CE%A5_%CE%95%CE%9A%CE%A0%CE%91%CE%99%CE%94%CE%95%CE%A5%CE%A4%CE%99%CE%9A%CE%9F%CE%A5_%CE%A3%CE%A4%CE%9F_%CE%A3%CE%A5%CE%93%CE%A7%CE%A1%CE%9F%CE%9D%CE%9F_%CE%A3%CE%A7%CE%9F%CE%9B%CE%95%CE%99%CE%9F.pdf)
- Γονιδάκης, Φ., Καραπατσιά, Μ., Μυλωνά, Κ., & Ξηρού, Ε. (2020). Η Ψυχοθεραπεία Εν Μέσω της Πανδημίας Covid-19. *Νέα Υγεία*, 107, 5-7. <https://neaygeia.gr/wp/wp-content/uploads/2020/05/%CE%A4%CE%95%CE%A5%CE%A7%CE%9F%CE%A3-107.pdf>
- Damasio Figueiredo, B., Pimenteira de Melo, R.L., & Pereira da Silva, J. (2013). Meaning in Life, Psychological Well-Being and Quality of Life in Teachers. *Paideia*, 23(54), 73-82. <http://dx.doi.org/10.1590/1982-43272354201309>
- Davis, C.G., & Nolen-Hoeksema, S. (2001). Loss and Meaning: How Do People Make Sense of Loss?. *American Behavioral Scientist*, 44(5), 726-741. <https://doi.org/10.1177/0002764201044005003>
- Davis, C. G., Nolen-Hoeksema, S., & Larson, J. (1998). Making sense of loss and benefiting from the experience: Two construals of meaning. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75(2), 561–574. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.75.2.561>

- Debats, D.L. (1999). Sources of meaning: An investigation of significant commitments in life. *Journal of Humanistic Psychology*, 39(4), 30-57. <https://doi.org/10.1177/0022167899394003>
- De Klerk, J. J. (2005). Spirituality, meaning in life, and work wellness: A research agenda. *The International Journal of Organizational Analysis*, 13(1), 64-88. <https://doi.org/10.1108/eb028998>
- Delle Fave, A., Brdar, I., Wissing, M.P., & Vella-Brodrick, D. (2013). Sources and motives for personal meaning in adulthood. *The Journal of Positive Psychology*, 8(6), 517-529. <https://doi.org/10.1080/17439760.2013.830761>
- Δερμιτζάκης, Μ.Δ., & Ιωαννίδης, Β. (2004). *Ο σύγχρονος ρόλος του εκπαιδευτικού. Αξιοποίηση αρχών της Προαγωγής της Υγείας στην εκπαιδευτική διαδικασία.* [http://benl.primedu.uoa.gr/database1/sygxronos\\_rolos\\_ekpaideftikou.pdf](http://benl.primedu.uoa.gr/database1/sygxronos_rolos_ekpaideftikou.pdf)
- Dik, B. J., Sargent, A. M., & Steger, M. F. (2008). Career Development Strivings: Assessing Goals and Motivation in Career Decision-Making and Planning. *Journal of Career Development*, 35(1), 23–41. <https://doi.org/10.1177/0894845308317934>
- Dik, B. J., & Steger, M. F. (2008). Randomized trial of a calling-infused career workshop incorporating counselor self-disclosure. *Journal of Vocational Behavior*, 73, 203–211. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2008.04.001>
- Dobrow, S. R., & Tosti-Kharas, J. (2011). Calling: The Development of a Scale Measure. *Personnel Psychology*, 64(4), 1001–1049. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.2011.01234.x>
- Domene, J. F. (2012). Calling and Career Outcome Expectations: The Mediating Role of Self-efficacy. *Journal of Career Assessment*, 20(3), 281–292. <https://doi.org/10.1177/1069072711434413>
- Douglass, R. P., Duffy, R. D., & Autin, K. L. (2016). Living a Calling, Nationality, and Life satisfaction: A Moderated, Multiple Mediator Model. *Journal of Career Assessment*, 24(2), 253–269. <https://doi.org/10.1177/1069072715580324>
- Duffy, R. D., & Sedlacek, W.E. (2007). The presence of and search for a calling: Connections to career development. *Journal of Vocational Behavior*, 70(3), 590–601. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jvb.2007.03>

- Elizur, D. (1994). Gender and Work values: A Comparative Analysis. *The Journal of Social Psychology, 134*(2), 201–212. <https://doi.org/10.1080/00224545.1994.9711383>
- Fairlie, P. (2011). Meaningful Work, Employee Engagement, and Other Key Employee Outcomes: Implications for Human Resource Development. *Advances in Developing Human Resources, 13*(4), 504-521. doi: [10.1177/1523422311431679](https://doi.org/10.1177/1523422311431679)
- Feldman, R.S. (2011). *Εξελικτική Ψυχολογία-Δια Βίου Ανάπτυξη* (Η.Γ. Μπεξεβέγκης, Μετ.). Gutenberg. (Το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε το 2008).
- Fontana, D., & Abouserie, R. (1993). Stress levels, gender and personality factors in teachers. *British Journal of Educational Psychology, 63*(2), 261–270. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1993.tb01056.x>
- Frankl, V. E. (1992). *Man's Search for Meaning*. Beacon Press. [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3403095/mod\\_resource/content/1/56ViktorFrankl\\_Mans%20Search.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3403095/mod_resource/content/1/56ViktorFrankl_Mans%20Search.pdf)
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *The American Psychologist, 56*(3), 218-226. doi: [10.1037/0003-066X.56.3.218](https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.218)
- Fouché, E., Rothmann, S. & Van der Vyver, C. (2017). Antecedents and outcomes of meaningful work among school teachers. *SA Journal of Industrial Psychology, 43*(1), 1-10. <https://doi.org/10.4102/sajip.v43i0.1398>
- Georgas, J., & Giakoumaki, E. (1984). Psychosocial Stress, Symptoms and Anxiety of Male and Female Teachers in Greece. *Journal of Human Stress, 10*(4), 191-197. <https://doi.org/10.1080/0097840X.1984.9936059>
- Geving, A. M. (2007). Identifying the types of student and teacher behaviours associated with teacher stress. *Teaching and Teacher Education, 23*(5), 624–640. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.02.006>
- Gillies, J., & Neimeyer, R. A. (2006). Loss, Grief, and the Search for Significance: Toward a Model of Meaning Reconstruction in Bereavement. *Journal of Constructivist Psychology, 19*(1), 31-65. <https://doi.org/10.1080/10720530500311182>

- Griffith, J., Steptoe, A., & Cropley M. (1999). An investigation of coping strategies associated with job stress in teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 69 (4),517-531. <https://doi.org/10.1348/000709999157879>
- Hagmaier,T.,& Abele,A.E.(2012). The multidimensionality of calling: Conceptualization, measurement and a bicultural perspective. *Journal of Vocational Behavior*,81(1),39-51. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2012.04.001>
- Harpaz, I., & Fu., X. (2002). The Structure of the Meaning of Work: A Relative Stability Amidst Change. *Human Relations*, 55(6), 639–667. <https://doi.org/10.1177/0018726702556002>
- Hui, E. K. P. & Chan, D. W. (1996): "Teacher stress and guidance work in Hong Kong secondary school teachers". *British Journal of Guidance and Counselling*, 24(2), 199-211. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.77.6.1271>
- Inceoglu, I., Segers, J., & Bartram, D. (2012). Age-related differences in work motivation. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*,85(2), 300-329. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8325.2011.02035.x>
- Janik, M., & Rothmann, S. (2015). Meaningful work and secondary school teachers' intention to leave. *South African Journal of Education*, 35(2), 1-13.doi: [10.15700/saje.v35n2a1008](https://doi.org/10.15700/saje.v35n2a1008)
- Kamdron, T. (2005). Work Motivation and Job Satisfaction of Estonian Higher Officials. *International Journal of Public Administration*,28 (13-14), 1211–1240. <https://doi.org/10.1080/01900690500241085>
- Kashdan, T. B., Rose, P., & Fincham, F. D. (2004). Curiosity and exploration: Facilitating positive subjective experiences and personal growth opportunities. *Journal of Personality Assessment*, 82(3), 291–305.doi: [10.1207/s15327752jpa8203\\_05](https://doi.org/10.1207/s15327752jpa8203_05)
- Kelly, A. L., & Berthelsen, D. C. (1995). Preschool teachers' experiences of stress. *Teaching and Teacher Education*, 11(4), 345–357. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(94\)00038-8](https://doi.org/10.1016/0742-051X(94)00038-8)
- Keshavarz,M., & Mohammadi,R.(2011). Occupational stress and Organizational performance, Case study: Iran. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 30, 390 – 394.

- Kimble, M. A. (1991). Aging and the Search for Meaning. *Journal of Religious Gerontology*, 7(1-2), 111-129. [https://doi.org/10.1300/J078V07N01\\_09](https://doi.org/10.1300/J078V07N01_09)
- King, L. A., & Napa, C. K. (1998). What makes a life good? *Journal of Personality and Social Psychology*, 75(1), 156–165. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.75.1.156>
- King, L. A., Hicks, J. A., Krull, J. L., & Del Gaiso, A. K. (2006). Positive affect and the experience of meaning in life. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90(1), 179–196. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.90.1.179>
- Klecker, B., & Loadman, W. (1999). Male elementary school teachers' ratings of job satisfaction by years of teaching experience. *Education*, 119, 504-513.
- Koenig, J. I., Walker, C.-D., Romeo, R. D., & Lupien, S. J. (2011). Effects of stress across the lifespan. *Stress: The International Journal on the Biology of Stress*, 14(5), 475–480. <https://doi.org/10.3109/10253890.2011.604879>
- Κουδιγκέλη, Φ.Δ. (2017). *Ψυχική Ανθεκτικότητα και Επαγγελματική Εξουθένωση σε Εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης* (Διδακτορική Διατριβή). Πάντειον Πανεπιστήμιο Κοινωνικών & Πολιτικών Επιστημών, Αθήνα. <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/42790>
- Krok, D. (2015). The role of meaning in life within the relations of religious coping and psychological well-being. *Journal of Religion and Health*, 54(6), 2292–2308. <https://doi.org/10.1007/s10943-014-9983-3>
- Kyriacou, C., & Chien, P.-Y. (2004). Teacher stress in Taiwanese primary schools. *Journal of Educational Enquiry*, 5(2), 86-104.
- Kyriacou, C., & Sutcliffe, J. (1978). Teacher Stress: Prevalence, Sources, And Symptoms. *British Journal of Educational Psychology*, 48(2), 159-167. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1978.tb02381.x>
- Kyriakou, C., & Sutcliffe, J. (1979). Teacher Stress and Satisfaction. *Educational Research*, 21(2), 89-96. <https://doi.org/10.1080/0013188790210202>
- Langle, A. (1992). What are we Looking for when we Search for Meaning? *Ultimate Reality and Meaning*, 1(4), 306-314.

- Larner, B., & Blow, A. (2011). A Model of Meaning-Making Coping and Growth in Combat Veterans. *American Psychological Association*, 15(3), 187-197. <https://doi.org/10.1037/a0024810>
- Laughlin, A. (1984). "Teacher stress in an Australian setting: the role of biographical mediators". *Educational Studies*, 10(1), 7-22. <https://doi.org/10.1080/0305569840100102>
- Lazarus, L. (2006). Occupational stress, negative affectivity and physical health in special and general education teachers in Greece. *British Journal of Special Education*, 33(4), 204-209. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.2006.00440.x>
- Lee, D. (2000). *Managing Employee Stress and Safety. A guide to minimizing stress-related cost while maximizing employee productivity.* <http://humannatureatwork.com/wp-content/uploads/2014/06/ManagingStress.pdf>
- Λεονταρή, Α., Κυρίδης, Α., & Γιαλαμάς, Β. (1996). Το στρες των εκπαιδευτικών. *Ψυχολογικά Θέματα*, 7 (2-3), 139-152.
- Λεονταρή, Α., Κυρίδης, Α., & Γιαλαμάς, Β. (2000). Το επαγγελματικό άγχος των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 30, 139-161. <https://ojs.lib.uom.gr/index.php/paidagogiki/article/view/6806>
- Lips-Wiersma, M., & Wright, S. (2012). Measuring the Meaning of Meaningful Work Development and Validation of the Comprehensive Meaningful Work Scale (CMWS). *Group and Organisation Management*, 37(5), 655-685. <https://doi.org/10.1177/1059601112461578>
- Lobene, E. V., & Meade, A. W. (2013). The Effects of Career Calling and Perceived Overqualification on Work Outcomes for Primary and Secondary School Teachers. *Journal of Career Development*, 40(6), 508-530. <https://doi.org/10.1177/0894845313495512>
- Lopez, F.G. & Ramos, K. (2016). An Exploration of Gender and Career Stage Differences on a Multidimensional Measure of Work Meaningfulness. *Journal of Career Assessment*, 25(3), 423-433. doi: [10.1177/1069072716639851](https://doi.org/10.1177/1069072716639851)
- Machell, K.A., Disabato, D.J., & Kashdan, T.B. (2015). Buffering the Negative Impact of Poverty on Youth: The Power of Purpose in Life. *Social Indicators Research*, 126(2), 845-861. <https://doi.org/10.1007/s11205-015-0917-6>

- Malik, J. L., Mueller, R. O., & Meinke, D. L. (1991). The effects of teaching experience and grade level taught on teacher stress: A LISREL analysis. *Teaching and Teacher Education*, 7(1), 57–62. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(91\)90057-V](https://doi.org/10.1016/0742-051X(91)90057-V)
- Μάνου, Ζ.(2019). *Το νόημα της ζωής ως κίνητρο για τη συμμετοχή των ενήλικων εκπαιδευόμενων σε προγράμματα δια βίου μάθησης* (Μεταπτυχιακή Εργασία). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη. <https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/23328/1/ManouZoiMsc2019.pdf>
- Mascaro, N., & Rosen, D. H. (2006). The Role of Existential Meaning as a Buffer Against Stress. *Journal of Humanistic Psychology*, 46(2), 168-190. <https://doi.org/10.1177/0022167805283779>
- Matuska, K.M., & Christiansen, C.H.(2008). A proposed model of lifestyle balance. *Journal of Occupational Science*, 15(1), 9–19. <https://doi.org/10.1080/14427591.2008.9686602>
- McAdams, D. P., de St. Aubin, E., & Logan, R. L. (1993). Generativity among young, midlife, and older adults. *Psychology and Aging*, 8(2), 221–230. <https://doi.org/10.1037/0882-7974.8.2.221>
- McKnight, P. E., & Kashdan, T. B. (2009). Purpose in Life as a System that Creates and Sustains Health and Well-Being: An Integrative, Testable Theory. *Review of General Psychology*, 13(3), 242-251. <https://doi.org/10.1037/a0017152>
- Minkkinen, J., Auvinen, E., & Mauno, S.(2020). Meaningful Work Protects Teachers' Self-Rated Health under Stressors. *Journal of Positive School Psychology*, 4(2), 14-152. doi: [10.47602/jpsp.v4i2.209](https://doi.org/10.47602/jpsp.v4i2.209)
- Μουτιάγκα, Σ.(2016). *Η Απόδοση νοήματος στην εργασία και η επίδρασή της στο εργασιακό στρες Ελλήνων εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης* (Μεταπτυχιακή Εργασία). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη. <https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/19608/6/MoutiagkaSophiaMsc2016.pdf>
- Μουτιάγκα, Σ., & Πλατσίδου, Μ. (2018). Η Απόδοση Νοήματος στην Εργασία Ελλήνων Εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης: Επιδράσεις Δημογραφικών Παραγόντων και σχέση με το Εργασιακό Στρες. *Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής*, 33, 35-66.

- Μπράβου, Α., Μαδούρου, Κ., Βασιλείου, Γ., & Γονιδάκης, Φ. (2020). *Ψυχική Διαχείριση της Επιδημίας Covid-19 στο Γενικό Πληθυσμό*. [https://eody.gov.gr/wp-content/uploads/2020/03/psychiki\\_diaxeirisi.pdf](https://eody.gov.gr/wp-content/uploads/2020/03/psychiki_diaxeirisi.pdf)
- Newcomb, M. D., & Harlow, L. L. (1986). Life events and substance use among adolescents: Mediating effects of perceived loss of control and meaninglessness in life. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(3), 564–577. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.51.3.564>
- Ντούσκας, Ν. (χ.η.) *Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο σύγχρονο σχολείο*. Ανακτήθηκε 10 Ιανουαρίου 2021 από: [http://ipeir.pde.sch.gr/educonf/1/02\\_%CE%9F\\_%CE%A1%CE%9F%CE%9B%CE%9F%CE%A3\\_%CE%A4%CE%9F%CE%A5\\_%CE%95%CE%9A%CE%A0%CE%91%CE%99%CE%94%CE%95%CE%A5%CE%A4%CE%99%CE%9A%CE%9F%CE%A5\\_%CE%A3%CE%A4%CE%9F\\_%CE%A3%CE%A5%CE%93%CE%A7%CE%A1%CE%9F%CE%9D%CE%9F\\_%CE%A3%CE%A7%CE%9F%CE%9B%CE%95%CE%99%CE%9F.pdf](http://ipeir.pde.sch.gr/educonf/1/02_%CE%9F_%CE%A1%CE%9F%CE%9B%CE%9F%CE%A3_%CE%A4%CE%9F%CE%A5_%CE%95%CE%9A%CE%A0%CE%91%CE%99%CE%94%CE%95%CE%A5%CE%A4%CE%99%CE%9A%CE%9F%CE%A5_%CE%A3%CE%A4%CE%9F_%CE%A3%CE%A5%CE%93%CE%A7%CE%A1%CE%9F%CE%9D%CE%9F_%CE%A3%CE%A7%CE%9F%CE%9B%CE%95%CE%99%CE%9F.pdf)
- Οικονομίδης, Β.Δ. (χ.η.). *Το παιδαγωγικό κλίμα της σχολικής τάξης και ο ρόλος του εκπαιδευτικού*. Ανακτήθηκε 10 Ιανουαρίου 2021 από: <https://eclass.edc.uoc.gr/modules/document/file.php/PTPE129/%CE%9F%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CE%BD%CE%BF%CE%BC%CE%AF%CE%B4%CE%B7%CF%82%2C%20%CE%A0%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B1%CE%B3%CF%89%CE%B3%CE%B9%CE%BA%CF%8C%20%CE%BA%CE%BB%CE%AF%CE%BC%CE%B1.pdf>
- Ölmez, F. (2016). An insight into professional identities of Turkish EFL instructors. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 2(4), 1226-1235.
- Otero, J.M., Castro, C., Santiago, M.J., & Villaedefrancos, E. (2010). Exploring Stress, Burnout, and Job Dissatisfaction in Secondary School Teachers. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 10(1), 107-123.
- Παπαδόπουλος, Ι., & Σταμόπουλος, Κ. (2011). *Δημογραφικά χαρακτηριστικά εκπαιδευτικών και εργασιακό άγχος*. [https://www.plogos.gr/TEYXH/2011\\_2web/4stamopoulos.pdf](https://www.plogos.gr/TEYXH/2011_2web/4stamopoulos.pdf)
- Park, C., & Ai, L.A. (2006). Meaning Making and Growth: New Directions for Research on Survivors of Trauma. *Journal of Loss and Trauma*, 11(5), 389-407. doi: [10.1080/15325020600685295](https://doi.org/10.1080/15325020600685295)



- Park, J., & Baumeister, R. F. (2017). Meaning in life and adjustment to daily stressors. *The Journal of Positive Psychology*, 12(4), 333-341. <https://doi.org/10.1080/17439760.2016.1209542>
- Park, C. L., & Folkman, S. (1997). Meaning in the Context of Stress and Coping. *Review of General Psychology*, 1(2), 115-144. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.1.2.115>
- Payne, M. A., & Furnham, A. (1987). Dimensions of occupational stress in West Indian secondary school teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 57(2), 141–150. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1987.tb03148.x>
- Pezirkianidis, C., Galanakis, M., Karakasidou, I., & Stalikas, A. (2016a). Validation of the Meaning in Life Questionnaire (MLQ) in a Greek Sample. *Psychology*, 7(13), 1518-1530. doi: [10.4236/psych.2016.713148](https://doi.org/10.4236/psych.2016.713148)
- Pezirkianidis, C., Stalikas, A., Efstathiou, E., & Karakasidou, E. (2016b). The Relationship Between Meaning in Life, Emotions and Psychological Illness: The Moderating Role of the Effects of the Economic Crisis. *The European Journal of Counselling Psychology*, 4(1), 77-100. doi: [10.5964/ejcop.v4i1.75](https://doi.org/10.5964/ejcop.v4i1.75)
- Piccolo, R. F., & Colquitt, J. A. (2006). Transformational Leadership and Job Behaviors: The Mediating Role of Core Job Characteristics. *Academy of Management Journal*, 49(2), 327–340. <https://doi.org/10.5465/AMJ.2006.20786079>
- Pithers, R. T., & Soden, R. (1998). Scottish and Australian teacher stress and strain: a comparative study. *British Journal of Educational Psychology*, 68(2), 269-279. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1998.tb01289.x>
- Πολυκανδριώτη, Μ., & Κουτσοπούλου, Β. (2014). Άγχος σε μη-ψυχιατρικούς ασθενείς. *Το Βήμα του Ασκληπιού*, 12(1), 54-65.
- Πολυχρονόπουλος, Μ.Κ. (2008). *Παράγοντες ψυχικής υγείας του Έλληνα Δασκάλου και η σχέση τους με την Επαγγελματική Εξουθένωση (Διδακτορική Διατριβή)*. Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος. <https://hellanicus.lib.aegean.gr/bitstream/handle/11610/10886/file0.pdf?sequence=2>
- Poom-Valickis, K., Oder, T., & Lepik, M. (2012). Teachers' Beliefs Regarding their Professional Role: a Gardener, Lighthouse or Circus Director? *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 69, 233-241. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.11.404>

- Reker, G.T., & Wong, P.T.P. (1988). Aging as an individual process: Toward a theory of personal meaning. In J. E. Birren & V. L. Bengtson (Eds.), *Emergent theories of aging* (pp. 214-246). Springer.  
[https://www.researchgate.net/publication/266261451\\_Aging\\_as\\_an\\_individual\\_process\\_Toward\\_a\\_theory\\_of\\_personal\\_meaning](https://www.researchgate.net/publication/266261451_Aging_as_an_individual_process_Toward_a_theory_of_personal_meaning)
- Reker G. T.,& Wong P. T. P., (2012). Personal meaning in life and psychosocial adaptation in the later years. In P. T. P. Wong (Ed.), *Personality and clinical psychology series. The human quest for meaning: Theories, research, and applications* (pp. 433-456). Routledge. <http://www.drpaullwong.com/wp-content/uploads/2013/09/Reker-Wong-2012-Personal-meaning-in-life-and-psychosocial-adaptation-in-the-later-years.pdf>
- Robak, R. W., & Griffin, P. W. (2000). Purpose in life: What is its relationship to happiness, depression, and grieving? *North American Journal of Psychology*, 2(1), 113–119.
- Rosso,B.D.,& Dekas,K.H.,& Wrzesniewski,A. (2010). On the meaning of work: A theoretical integration and review. *Research in Organizational Behaviour*,30,91-127.
- Sapolsky,R.M.(1996). Why stress is bad for your brain. *Science*, 273, 749-750.  
<https://doi.org/10.1126/science.273.5276.749>
- Schinkel,A., De Ruyter,D.J.,& Aviram,A. (2016). Education and Life’s Meaning. *Journal of Philosophy of Education*,50(3),398-418. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12146>
- Schnell, T.(2009). The Sources of Meaning and Meaning in Life Questionnaire (SoMe): Relations to demographics and well-being. *Journal of Positive Psychology*, 4(6), 483-499. <https://doi.org/10.1080/17439760903271074>
- Schnell, T. & Becker, P. (2006). Personality and meaning in life. *Personality and Individual Differences*, 41(1), 117–129. doi: [10.1016/j.paid.2005.11.030](https://doi.org/10.1016/j.paid.2005.11.030)
- Σιούρλα, Ε.(2018). *Η επίδραση της πνευματικής ευεξίας και του νοήματος της ζωής στην ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών* (Μεταπτυχιακή Εργασία). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη.  
<https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/21419/7/SiourlaElephtheriaMsc2018.pdf>
- Smilanksy,J.(1984). External and internal correlates of teachers’ satisfaction and willingness to report stress. *British Journal of Educational Psychology*, 54(1), 84–92.  
<https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1984.tb00847.x>

- Sparks, J. R., & Schenk, J. A. (2001). Explaining the effects of transformational leadership: An investigation of the effects of higher-order motives in multilevel marketing organizations. *Journal of Organizational Behavior*, 22(8), 849–869. <https://doi.org/10.1002/job.116>
- Steger, M.F. (2017). Creating Meaning and Purpose at Work. In L.G. Oades, M.F. Steger, A.D. Fave & J. Passmore (Eds.), *The Wiley Blackwell Handbook of the Psychology of Positivity and Strengths – Based Approaches at Work* (p.p. 60-81). John Wiley & Sons. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1002/9781118977620#page=78>
- Steger, M. F., & Dik, B. J. (2009). If one is looking for meaning in life, does it help to find meaning in work? *Applied Psychology: Health and Well-being*, 1(3), 303-320. <https://doi.org/10.1111/j.1758-0854.2009.01018.x>
- Steger, M. F., Dik, B. J., & Duffy, R. D. (2012). Measuring Meaningful Work: The Work and Meaning Inventory (WAMI). *Journal of Career Assessment*, 20(3), 322-337. <https://doi.org/10.1177/1069072711436160>
- Steger, M. F., Frazier, P., Oishi, S., & Kaler, M. (2006). The Meaning in Life Questionnaire: Assessing the Presence of and Search for Meaning in Life. *Journal of Counseling Psychology*, 53(1), 80–93. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.53.1.80>
- Steger, M. F., Frazier, P.A., & Zacchanini, J. L. (2008a). Terrorism in Two Cultures: Stress and Growth Following September 11 and the Madrid Train Bombings. *Journal of Loss and Trauma*, 13 (6), 511-527. <https://doi.org/10.1080/15325020802173660>
- Steger, M.F., & Kashdan, T.B. (2007). Stability and specificity of meaning in life and life satisfaction over one year. *Journal of Happiness Studies*, 8(2), 161-179. <https://doi.org/10.1007/s10902-006-9011-8>
- Steger, M.F., Kashdan, T.B., Sullivan, A. B., & Lorentz, D. (2008b). Understanding the Search for Meaning in Life: Personality, Cognitive Style, and the Dynamic Between Seeking and Experiencing Meaning. *Journal of Personality*, 76(2), 199-228. doi: [10.1111/j.1467-6494.2007.00484.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2007.00484.x)
- Steger, M. F., Kawabata, Y., Shimai, S., & Otake, K. (2008c). The meaningful life in Japan and the United States: Levels and correlates of meaning in life. *Journal of Research in Personality*, 42(3), 660–678. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jrp.2007.09.003>

- Steger, M. F., Mann, J. R., Michels, P., & Cooper, T. C. (2009a). Meaning in life, anxiety, depression, and general health among smoking cessation patients. *Journal of Psychosomatic Research*, 67(4), 353–358. doi: [10.1016/j.jpsychores.2009.02.006](https://doi.org/10.1016/j.jpsychores.2009.02.006)
- Steger, M. F., Oishi, S., & Kashdan, T. B. (2009b). Meaning in life across the life span: Levels and correlates of meaning in life from emerging adulthood to older adulthood. *The Journal of Positive Psychology*, 4(1), 43–52. <https://doi.org/10.1080/17439760802303127>
- Steger, M. F., Pickering, N. K., Shin, J. Y., & Dik, B. J. (2010). Calling in Work: Secular or Sacred? *Journal of Career Assessment*, 18(1), 82–96. <https://doi.org/10.1177/1069072709350905>
- Steger, M. F., & Shin, J. Y. (2010). The relevance of the Meaning in Life Questionnaire to therapeutic practice: A look at the initial evidence. *International Forum for Logotherapy*, 33(2), 95–104.
- Stixrud, W. R. (2012). Why Stress Is Such a Big Deal. *Journal of Management Education*, 36(2), 135–142. <https://doi.org/10.1177/1052562911430317>
- Συντακτική ομάδα ert.gr. (2020). Δάσκαλοι και μαθητές στον καιρό της πανδημίας όπου όλα αλλάζουν. <https://www.ert.gr/eidiseis/ellada/kinonia/daskaloi-kai-mathites-ston-kairo-tis-pandimias-opoy-ola-allazoun/>
- Σωτηροπούλου, Κ.Ι. (2006). *Επαγγελματική Ικανοποίηση & Πηγές Εργασιακού Άγχους στις Ειδικότητες των Επαγγελματιών Μηχανικών στην Ελλάδα* (Διδακτορική Διατριβή). ΕΚΠΑ, Αθήνα. <https://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/21275#page/1/mode/2up>
- Torrey, C. L., & Duffy, R. D. (2012). Calling and Well-Being Among Adults: Differential Relations by Employment Status. *Journal of Career Assessment*, 20(4), 415–425. <https://doi.org/10.1177/1069072712448894>
- Travers, C. J., & Cooper, C. L. (1993). Mental health, job satisfaction and occupational stress among UK teachers. *Work & Stress: An International Journal of Work, Health & Organisations*, 7(3), 203–219. <https://doi.org/10.1080/02678379308257062>
- Τριανταφυλλίδου, Μ. (2020). Οι επιπτώσεις της πανδημίας COVID-19 στην ψυχική υγεία. *Το Βήμα του Ασκληπιού*, 19(4), 274–294. doi: [10.5281/zenodo.4061809](https://doi.org/10.5281/zenodo.4061809)

- Tummers, L. G., & Knies, E. (2013). Leadership and Meaningful Work in the Public Sector. *Public Administrative Review*, 73(6), 859–866. <https://doi.org/10.1111/puar.12138>
- Ugwy, F.O., & Onyishi, I.E. (2018). Linking perceived organizational frustration to work engagement: The moderating roles of sense of calling and psychological meaningfulness. *Journal of Career Assessment*, 26(2), 220–239. <https://doi.org/10.1177/1069072717692735>
- Updegraff, J. A., Emanuel, A. S., Suh, E. M., & Gallagher, K. M. (2010). Sheltering the self from the storm: Self-construal abstractness and the stability of self-esteem. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 36(1), 97–108. <https://doi.org/10.1177/0146167209353331>
- Van Wingerden, J., & Poell, R.F. (2019). Meaningful work and resilience among teachers: The mediating role of work engagement and job crafting. *PLoS ONE* 14(9), 1-13. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0222518>
- Wong, P.T.P. (1997). Meaning-centered counseling: A cognitive-behavioral approach to logotherapy. *The International Forum for Logotherapy*, 20, 85–94.
- Wong, P. (2011). *The Positive Psychology of Meaning in Life and Well-Being*. <http://www.drpaulwong.com/the-positive-psychology-of-meaning-in-life-and-well-being/>
- Yalom, I. D. (1980). *Existential Psychotherapy*. Basic Books.
- Yang, X., Ge, C., Hu, B., Chi, T., & Wang, L. (2009). Relationship between quality of life and occupational stress among teachers. *Public Health*, 123, 750–755.
- Zimbardo, P. G., & Boyd, J. N. (1999). Putting time in perspective: A valid, reliable individual-differences metric. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77(6), 1271–1288. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.77.6.1271>

## Παράρτημα

### *Ερωτηματολόγιο*

Αγαπητές και αγαπητοί εκπαιδευτικοί,

σας καλούμε να συμμετάσχετε στην παρούσα έρευνα προκειμένου, με τη βοήθεια σας, να καταφέρουμε να κατανοήσουμε πληρέστερα ποιες παράμετροι μπορεί να επηρεάζουν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τον παιδαγωγικό τους ρόλο εν μέσω της πανδημίας του κορωνοϊού.

Η συμμετοχή σας στην έρευνα αν και πολύτιμη είναι *μη δεσμευτική, προαιρετική και ανώνυμη*. Παρακαλούμε να απαντήσετε όσο μπορείτε πιο ειλικρινά και με ακρίβεια, έχοντας υπόψη ότι οι απαντήσεις είναι υποκειμενικές και δεν υπάρχουν σωστές και λάθος απαντήσεις.

Η έρευνα έχει σχεδιαστεί σύμφωνα με τις επιταγές του Κώδικα Ερευνητικής Δεοντολογίας. Όλες οι πληροφορίες που θα συλλεχθούν είναι εμπιστευτικές και θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για τις ανάγκες της έρευνας.

Σας ευχαριστούμε θερμά για τη συμμετοχή σας.

Με εκτίμηση,

Αφροδίτη Τριανταφυλλίδου, III20044@uom.edu.gr

### **Δημογραφικά στοιχεία:**

Φύλο: Άνδρας  Γυναίκα

Ηλικία:

Οικογενειακή Κατάσταση: Άγαμος/η/-Χωρίς σχέση-Διαζευγμένος/η-Χήρος/α

Έγγαμοι-Σε σχέση-Σε συμβίωση

Διάρκεια Επαγγελματικής Εμπειρίας σε έτη:

Ανώτατο Επίπεδο Σπουδών: Βασικό Πτυχίο

Πλέον του Βασικού (2<sup>ο</sup> Πτυχίο, Μεταπτυχιακό/  
Διδακτορικό)

Είμαι Εκπαιδευτικός: Στη Γενική Αγωγή  Στην Ειδική Αγωγή

## Μέρος 1<sup>ο</sup>

Αφιερώστε λίγο χρόνο να σκεφτείτε τι σας κάνει να αισθάνεστε ότι η ζωή και η ύπαρξή σας είναι σημαντική και σπουδαία για εσάς. Παρακαλώ να απαντήσετε στις παρακάτω δηλώσεις, σημειώνοντας την απάντησή σας με βάση την εξής διαβάθμιση: 1=Απόλυτα Λάθος, 2=Περισσότερο Λάθος, 3=Αρκετά Λάθος, 4=Ούτε σωστό/Ούτε λάθος, 5=Αρκετά Σωστό, 6=Περισσότερο Σωστό, 7=Απόλυτα Σωστό.

### Πόσο αληθές είναι:

1. Αντιλαμβάνομαι το νόημα της ζωής μου.	1	2	3	4	5	6	7
2. Αναζητώ κάτι που να με κάνει να αισθάνομαι ότι η ζωή μου έχει νόημα.	1	2	3	4	5	6	7
3. Ψάχνω διαρκώς να βρω τον σκοπό της ζωής μου.	1	2	3	4	5	6	7
4. Η ζωή μου είναι σαφώς προσανατολισμένη σε έναν σκοπό.	1	2	3	4	5	6	7
5. Έχω μια καλή αντίληψη του τι δίνει νόημα στη ζωή μου.	1	2	3	4	5	6	7
6. Έχω ανακαλύψει έναν ικανοποιητικό σκοπό στη ζωή μου.	1	2	3	4	5	6	7
7. Πάντα αναζητώ κάτι που να με κάνει να αισθάνομαι ότι η ζωή μου είναι σημαντική.	1	2	3	4	5	6	7
8. Αναζητώ έναν σκοπό ή μία αποστολή στη ζωή μου.	1	2	3	4	5	6	7

9. Η ζωή μου δεν έχει κάποιο ξεκάθαρο σκοπό.	1	2	3	4	5	6	7
10. Ψάχνω για ένα νόημα στη ζωή μου.	1	2	3	4	5	6	7

## Μέρος 2°

Η εργασία μπορεί να σημαίνει πολλά διαφορετικά πράγματα για διαφορετικούς ανθρώπους. Οι παρακάτω δηλώσεις αφορούν τον τρόπο με τον οποίο εσείς αντιλαμβάνεστε τον ρόλο της εργασίας στη ζωή σας.

Πόσο αληθινή είναι κάθε πρόταση για σας και την εργασία σας;

	Τελείως Αναληθές	Μάλλον Αναληθές	Ούτε Αληθές/ Ούτε Αναληθές	Μάλλον Αληθές	Τελείως Αληθές
1.Έχω βρει μια δουλειά με νόημα.	1	2	3	4	5
2.Θεωρώ ότι η δουλειά μου συμβάλει στην προσωπική μου εξέλιξη.	1	2	3	4	5
3.Στην πραγματικότητα η δουλειά μου δεν επηρεάζει τον κόσμο.	1	2	3	4	5
4.Κατανοώ τον τρόπο με τον οποίο η δουλειά μου συμβάλει στο να έχει νόημα η ζωή μου.	1	2	3	4	5
5.Έχω καλή αίσθηση για το τι κάνει τη δουλειά μου να έχει νόημα.	1	2	3	4	5
6.Ξέρω ότι η δουλειά μου έχει θετική επίδραση στον κόσμο.	1	2	3	4	5
7.Η δουλειά μου με	1	2	3	4	5



βοηθά να κατανοώ τον εαυτό μου καλύτερα.					
8.Έχω ανακαλύψει μια δουλειά που έχει έναν σκοπό που με ικανοποιεί.	1	2	3	4	5
9.Η δουλειά μου με βοηθά να κατανοώ τον κόσμο γύρω μου.	1	2	3	4	5
10.Η δουλειά που κάνω εξυπηρετεί έναν ανώτερο σκοπό.	1	2	3	4	5

### **Μέρος 3<sup>ο</sup>**

Παρακαλώ αξιολογήστε το προσωπικό σας άγχος:

	1.Καθόλου	2.Σχεδόν καθόλου	3.Λίγο	4.Ούτε λίγο/ Ούτε πολύ	5.Αρκετά	6.Πολύ	7.Πάρα πολύ
1.Πόσο άγχος αισθάνεστε αυτή την περίοδο λόγω της πανδημίας;							
2.Πόσο νιώθετε ότι η ζωή σας συνολικά είναι αγχωτική;							

#### Μέρος 4°

Φέρνοντας στο νου σας τις νέες συνθήκες που επέβαλε η πανδημία στα σχολεία, παρακαλώ να απαντήσετε στις παρακάτω δηλώσεις όσο μπορείτε πιο ειλικρινά.

	1.Απόλυτα λάθος	2.Περισσότερο λάθος	3.Ούτε σωστό/ούτε λάθος	4.Αρκετά σωστό	5.Απόλυτα σωστό
1.Αισθάνομαι ότι μπορώ να βοηθήσω τους μαθητές μου να προσαρμοστούν στις νέες συνθήκες που επέβαλε η πανδημία.					
2.Αισθάνομαι πως χάνεται το ενδιαφέρον των μαθητών για τη μάθηση λόγω των περιορισμών που έχουν τεθεί.					
3.Οι νέες συνθήκες διαταράσσουν το παιδαγωγικό κλίμα της τάξης.					
4.Θεωρώ πως η ψυχολογική υποστήριξη των μαθητών για την προσαρμογή τους στις νέες συνθήκες δεν ανήκει στις υποχρεώσεις του εκπαιδευτικού.					
5.Οι νέες μέθοδοι εκπαίδευσης (σύγχρονη και ασύγχρονη) δεν μπορούν να συμβάλλουν στην ολόπλευρη					

ανάπτυξη των μαθητών.					
6. Αισθάνομαι ότι δεν μπορώ πλέον να σχεδιάσω και να υλοποιήσω την εκπαιδευτική πράξη με ενεργότερη συμμετοχή των μαθητών, όπως είναι οι ομαδοσυνεργατικές μέθοδοι διδασκαλίας.					
7. Αισθάνομαι ότι χάνεται ο δεσμός μεταξύ του μαθητή και του εκπαιδευτικού μέσα την τάξη.					
8. Αισθάνομαι ότι ακυρώνεται ο παιδαγωγικός μου ρόλος λόγω των συνθηκών κάτω από τις οποίες πραγματοποιείται το μάθημα και με τους περιορισμούς που έχουν επιβληθεί.					
9. Αισθάνομαι ότι δεν μπορώ να βοηθήσω άμεσα και εξατομικευμένα έναν μαθητή όταν το χρειάζεται.					
10. Αισθάνομαι ότι λόγω των νέων συνθηκών περιορίζομαι σε δασκαλοκεντρικές μεθόδους, όπως είναι η					

μετωπική διδασκαλία.					
11.Οι νέες συνθήκες μπορεί να επηρεάσουν τις μαθησιακές επιδόσεις των μαθητών.					
12.Ο τρόπος που διαχειρίζομαι το δικό μου άγχος επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά διαχειρίζονται το δικό τους άγχος.					
13.Αισθάνομαι ότι χάνεται ο δεσμός μεταξύ των μαθητών μέσα στην τάξη.					
14.Αν καταφέρω να βοηθήσω τους μαθητές μου να προσαρμοστούν στις νέες συνθήκες με επιτυχία, αυτό θα ενισχύσει τον ρόλο μου ως εκπαιδευτικό.					
15. Οι νέοι κανόνες που έχουν επιβληθεί χωρίς την από κοινού συνεργασία, μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών, αναφορικά με τη δημιουργία και την τήρησή τους θα επηρεάσει το παιδαγωγικό κλίμα της τάξης.					

**Σας ευχαριστώ πολύ για το χρόνο σας!**