

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΙΡΑΙΩΣ
ΤΜΗΜΑ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗΣ ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ



ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΣΤΗΝ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ
ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ

Η ΣΧΕΣΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΕΞΟΥΘΕΝΩΣΗΣ
ΚΑΙ ΨΥΧΙΚΗΣ ΑΝΘΕΚΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΤΩΝ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ Η ΣΥΣΧΕΤΙΣΗ ΜΕ ΤΙΣ
ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ ΤΗΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΕΥΗΜΕΡΙΑΣ

Γεωργοπούλου Γεωργία

Διπλωματική Εργασία υποβληθείσα στο Τμήμα Οικονομικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Πειραιώς ως μέρος των απαιτήσεων για την απόκτηση Μεταπτυχιακού Διπλώματος Ειδίκευσης στην Οικονομική της Εκπαίδευσης και Διαχείριση Εκπαιδευτικών Μονάδων

Πειραιάς, Φεβρουάριος 2022

UNIVERSITY OF PIRAEUS
DEPARTMENT OF ECONOMICS



MASTER PROGRAM
IN ECONOMICS IN EDUCATION AND
MANAGEMENT OF EDUCATIONAL UNITS

THE RELATIONSHIP BETWEEN BURNOUT AND
RESILIENCE OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS
AND THE CORRELATION WITH THE DIMENSIONS
OF OCCUPATIONAL WELL-BEING

By
Georgopoulou Georgia

Master Thesis submitted to the Department of Economics of the University of Piraeus in partial fulfillment of the requirements for the degree of Master of Arts in Economics in Education and Management of Educational Units

Piraeus, Greece, February 2022

*Στην οικογένειά μου που με στηρίζει
σε όλα μου τα βήματα και τις αποφάσεις μου*

Ευχαριστίες

Ολοκληρώνοντας το συγκεκριμένο μεταπτυχιακό, θα ήθελα να ευχαριστήσω κάποιους ανθρώπους, οι οποίοι στάθηκαν πολύτιμοι σύμμαχοι σε όλη τη διάρκεια της πορείας μου, καθώς με στήριξαν, με συμβούλευσαν και με καθοδήγησαν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο.

Αρχικά, θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους τους καθηγητές του μεταπτυχιακού προγράμματος «Οικονομικά της Εκπαίδευσης και Διαχείριση Εκπαιδευτικών Μονάδων» για τις πολύτιμες γνώσεις που μου προσέφεραν κατά τη διάρκεια των σπουδών μου. Ένα μεγάλο «ευχαριστώ» οφείλω στην επιβλέπουσα καθηγήτρια της διπλωματικής μου εργασίας, κυρία Άννα Σαΐτη, καθώς και στην συνεργάτιδά της κυρία Μελλομένη Ανυσιάδου, για την επιστημονική καθοδήγηση και τις υποδείξεις τους, τόσο κατά τη διάρκεια σχεδιασμού και διεξαγωγής της έρευνας, όσο και κατά τη συγγραφή της εργασίας.

Φυσικά, θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένεια μου και, ιδιαίτερα, τους γονείς μου, καθώς χωρίς την υποστήριξη τους δεν θα είχα καταφέρει να ανταπεξέλθω στο συγκεκριμένο μεταπτυχιακό. Με στηρίζουν σε όλα τα βήματα της ζωής μου και υπήρξαν πάντα στο πλευρό μου, με κάθε δυνατό τρόπο, κατά τη διάρκεια των σπουδών μου. Παράλληλα, δεν θα μπορούσα να μην ευχαριστήσω τις καλύτερες μου φίλες, που αποτελούν τη δεύτερη οικογένεια μου, στηρίζοντας με συναισθηματικά κάθε φορά που το είχα ανάγκη. Τέλος, ένα μεγάλο ευχαριστώ στον άνθρωπο που μπήκε απροσδόκητα στη ζωή μου, τη γέμισε φως και με στήριξε.

Επιπλέον, ευχαριστώ τους συμφοιτητές μου, με τις οποίες μοιραστήκαμε άγχος, αγωνίες, προβληματισμούς αλλά και μοναδικές εμπειρίες και παραγωγικές συνεργασίες.

Τέλος, ευχαριστώ όλους τους εκπαιδευτικούς που δέχτηκαν να συμμετάσχουν στην έρευνα, καθώς χωρίς την πολύτιμη βοήθεια τους δεν θα μπορούσε να έχει ολοκληρωθεί η έρευνα.

Η σχέση επαγγελματικής εξουθένωσης και ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και η συσχέτιση με τις διαστάσεις της επαγγελματικής ευημερίας

Σημαντικοί όροι: επαγγελματική εξουθένωση, επαγγελματική ευημερία, ψυχική ανθεκτικότητα, εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, συσχέτιση

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν η συσχέτιση και διερεύνηση της επαγγελματικής εξουθένωσης με την ψυχική ανθεκτικότητα που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς και η συσχέτιση των δύο παραπάνω εννοιών με τις κύριες συνιστώσες της επαγγελματικής ευημερίας. Παράλληλα, μελετήθηκε η καταγραφή των επιπέδων επαγγελματικής εξουθένωσης, ψυχικής ανθεκτικότητας και επαγγελματικής ευημερίας και η διερεύνηση σε σχέση με τα δημογραφικά στοιχεία. Τέλος, διερευνήθηκαν οι προβλεπτικοί παράγοντες της επαγγελματικής εξουθένωσης σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Βιβλιογραφικά, η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών αναφέρεται στην κόπωση και στο χρόνιο άγχος που δημιουργείται από διάφορους παράγοντες που αναφέρονται στο εργασιακό τους περιβάλλον. Ένας όμως από τους παράγοντες που λειτουργεί ανασταλτικά στην εμφάνιση του συνδρόμου της επαγγελματικής εξουθένωσης είναι η ψυχική ανθεκτικότητα. Η ψυχική ανθεκτικότητα, με τη σειρά της, επηρεάζει θετικά την επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών. Επομένως, και η επαγγελματική εξουθένωση ανήκει στο αρνητικό κομμάτι της επαγγελματικής ευημερίας, καθώς η απώλεια ευημερίας και των μηχανισμών που την ευνοούν, όπως είναι η ψυχική ανθεκτικότητα, μπορεί να οδηγήσει σε επαγγελματική εξουθένωση. Ωστόσο, στην Ελλάδα οι παραπάνω έννοιες έχουν μελετηθεί μεμονωμένα και είναι ελάχιστες οι έρευνες που επιχειρούν τη σύνδεσή και των τριών. Επομένως, στην παρούσα έρευνα, όπως αναφέρθηκε, επιχειρείται η συσχέτιση και διερεύνηση τους.

Η έρευνα διενεργήθηκε σε 120 εκπαιδευτικούς που εργάζονται στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση από όλη την Ελλάδα. Πιο συγκεκριμένα, το δείγμα αποτελείται από εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από δημόσια και ιδιωτικά σχολεία, δημοτικά και

νηπιαγωγεία όλης της Ελλάδας, οι οποίοι συμπλήρωσαν ηλεκτρονικά το ερωτηματολόγιο της έρευνας. Η ανάλυση που έγινε στα δεδομένα ήταν ποσοτική.

Τα κυριότερα ευρήματα φανερώνουν ότι οι εκπαιδευτικοί βιώνουν σε μέτριο προς χαμηλό βαθμό επαγγελματική εξουθένωση, ενώ η ψυχική ανθεκτικότητα και η επαγγελματική τους ευημερία βρίσκεται σε μέτριο προς υψηλό βαθμό. Παράλληλα, σε σχέση με τα δημογραφικά στοιχεία, βρέθηκε ότι μεγαλύτερα επίπεδα επαγγελματικής ευημερίας φαίνεται ότι βιώνουν οι κάτοχοι μόνο βασικού πτυχίου σε αντιδιαστολή με όσους έχουν μεταπτυχιακό, καθώς και οι εκπαιδευτικοί στο νηπιαγωγείο σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς στο δημοτικό. Επιπλέον, όσοι εργάζονται σε δημόσια σχολεία νιώθουν περισσότερο ψυχικά ανθεκτικοί σε σύγκριση με όσους εργάζονται σε ιδιωτικά σχολεία. Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι δεν είναι παντρεμένοι νιώθουν υψηλότερη επαγγελματική επάρκεια και ικανότητα σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι είναι παντρεμένοι ή διαζευγμένοι.

Παράλληλα, βρέθηκε ότι όσο περισσότερο ψυχικά ανθεκτικοί είναι οι εκπαιδευτικοί, τόσο λιγότερο πιθανόν είναι να εμφανίσουν επαγγελματική εξουθένωση. Επιπλέον, όσο μεγαλύτερη επαγγελματική ευημερία βιώνουν οι εκπαιδευτικοί, τόσο λιγότερο πιθανόν είναι να εμφανίσουν επαγγελματική εξουθένωση και τόσο μεγαλύτερη ψυχική ανθεκτικότητα βιώνουν. Τέλος, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι ο υψηλότερος βαθμός ικανοποίησης από τον φόρτο εργασίας και την εργασιακή ατμόσφαιρα, η θετική αποδοχή των αλλαγών και οι ασφαλείς σχέσεις, οδηγούν σε χαμηλότερα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης.

Συμπερασματικά, αν και η επαγγελματική ευημερία και η ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών βρίσκονται σε ικανοποιητικό επίπεδο, με αποτέλεσμα να είναι λιγότερο πιθανόν να εμφανίσουν επαγγελματική εξουθένωση, η περαιτέρω διερεύνηση του θέματος μπορεί να βοηθήσει σε ενίσχυση αυτών, κάτι το οποίο μπορεί να φέρει θετικές αλλαγές στη σχολική κοινότητα.

The relationship between burnout and resilience of primary school teachers and the correlation with the dimensions of occupational well-being

Keywords: burnout, occupational well-being, resilience, primary school teachers, correlation

Abstract

The purpose of this study was to correlate and investigate burnout with the resilience of primary school teachers, as well as the correlation of the above two, with the main dimensions of occupational well-being. At the same time, were recorded the levels of burnout, resilience and occupational well-being and they were investigated in relation with the demographic data. Finally, the predictors of burnout in primary school teachers were investigated.

Bibliographically, the burnout of teachers refers to the weariness and chronic stress that comes from various factors related to their work environment. But one of the factors that inhibits the appearance of burnout syndrome is resilience. Resilience affects the occupational well-being of teachers in a positive way. Therefore, burnout also belongs to the negative part of occupational well-being, since the lack of well-being and the mechanisms that strengthen it, such as resilience, can lead to burnout. However, in Greece the above concepts have been studied separately and there are few researches that attempt to connect all three. Therefore, in the present research, as mentioned, an attempt is made to correlate and investigate them.

The research was conducted on 120 teachers working in Primary Education from all over Greece. More specifically, the sample consists of primary school teachers from public and private schools, primary and kindergartens, throughout Greece, who filled in the survey questionnaire electronically. The analysis of the data was quantitative.

The main findings showed that teachers have medium to low levels of burnout, while their resilience and occupational well-being are at medium to high levels. At the same time, in relation to the demographic data, it was found that higher levels of occupational well-being seem to be experienced by those with only a basic degree in contrast to those with a master's degree, as well as teachers in kindergarten compared to teachers in primary school. In addition, those who work in public schools have more resilience than those who work in private schools. Also, teachers who are not married feel higher occupational well-being and ability compared

to teachers who are married or divorced. At the same time, it was found that the more resilient teachers are, the less likely they are to show burnout. In addition, the more occupational well-being teachers have, the less likely they are to experience burnout and the greater they are to experience resilience. Finally, the results showed that the higher degree of satisfaction from the workload and the working atmosphere, the positive acceptance of the changes and the secure relationships, lead to lower levels of burnout.

In conclusion, although teachers' resilience and occupational well-being are at a satisfactory level, so they also less likely to experience burnout, further investigation may help to strengthen them, which can bring about positive changes in school community.

Περιεχόμενα

Περίληψη	v
Abstract	vii
Κατάλογος Πινάκων	xiii
Κατάλογος Διαγραμμάτων	xiv
Εισαγωγή	1

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Θεωρητικό Μέρος

1.1 Επαγγελματική Εξουθένωση	4
1.1.1 Ορισμός – Συμπτώματα	4
1.1.2 Στάδια Επαγγελματικής Εξουθένωσης	5
1.1.3 Διαστάσεις	5
1.1.4 Αίτια Επαγγελματικής Εξουθένωσης	6
1.1.5 Επαγγελματική Εξουθένωση Εκπαιδευτικών	6
1.1.6 Επισκόπηση ερευνών	7
1.2 Ψυχική Ανθεκτικότητα	9
1.2.1 Ορισμός, Μορφές και Διαστάσεις	9
1.2.2 Προστατευτικοί Παράγοντες και Παράγοντες Επικινδυνότητας Ψυχικής Ανθεκτικότητας	11
1.2.3 Χαρακτηριστικά του Ψυχικά Ανθεκτικού Ατόμου	13
1.2.4 Ψυχική Ανθεκτικότητα Εκπαιδευτικών	13
1.2.4.1 Παράγοντες που Αναστέλλουν τη Ψυχική Ανθεκτικότητα των Εκπαιδευτικών	14
1.2.4.2 Παράγοντες που Συμβάλλουν στην Ψυχική Ανθεκτικότητα των Εκπαιδευτικών	15
1.2.5 Επισκόπηση ερευνών	17
1.3 Επαγγελματική Ευημερία	18

1.3.1 Η Έννοια της «Ευημερίας»	18
1.3.2 Διαστάσεις Ευημερίας	19
1.3.3 Η Έννοια της «Επαγγελματικής Ευημερίας»	20
1.3.4 Επαγγελματική Ευημερία Εκπαιδευτικών	20
1.3.5 Παράγοντες που Επηρεάζουν την Ευημερία Εκπαιδευτικών	20
1.3.5.1 Εργασιακές Συνθήκες	22
1.3.5.2 Φόρτος Εργασίας	23
1.3.5.3 Εργασιακή Κοινότητα	23
1.3.5.4 Επαγγελματική Ικανότητα	24
1.3.6 Επισκόπηση ερευνών	24
1.4 Σχέση μεταξύ Επαγγελματικής Εξουθένωσης, Επαγγελματικής Ευημερίας και Ψυχικής Ανθεκτικότητας	27

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Μεθοδολογία

2.1 Ερευνητικός Σκοπός	29
2.1.1 Επιμέρους Στόχοι	29
2.2 Μεθοδολογία της Έρευνας	29
2.3 Δείγμα	30
2.3.1 Καθορισμός Πληθυσμού Έρευνας	30
2.3.2 Καθορισμός Δείγματος Ποσοτικότροπής Έρευνας	30
2.4 Δημογραφικά Χαρακτηριστικά του Δείγματος	30
2.4.1 Φύλο	30
2.4.2 Ηλικία	31
2.4.3 Εκπαιδευτική Επιμόρφωση	32
2.4.4 Έτη Προϋπηρεσίας	32
2.4.5 Εμπειρία σε Θέση Ευθύνης	33
2.4.6 Ειδικότητα	33

2.4.7 Χώρος Εργασίας	34
2.4.8 Ιδιωτική – Δημόσια Εκπαίδευση	34
2.4.9 Σχέση Εργασίας	34
2.4.10 Οικογενειακή Κατάσταση	35
2.4.11 Αριθμός Τέκνων	36
2.5 Μέσα Συλλογής Δεδομένων Ποσοτικοποίησης Ερευνητικής Προσέγγισης	37
2.5.1 Δημογραφικά Στοιχεία	38
2.5.2 Κλίμακα Επαγγελματικής Εξουθένωσης (Maslach Burnout Inventory - General Survey)	38
2.5.3 Κλίμακα Ψυχικής Ανθεκτικότητας Connor – Davidson Resilience Scale (CD-RISC)	39
2.5.4 Κλίμακα Επαγγελματικής Ευημερίας	39
2.6 Διαδικασία	40

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Αποτελέσματα

3.1 Δείκτες Αξιοπιστίας των Κλιμάκων και των Διαστάσεών τους	41
3.2 Περιγραφικοί Στατιστικοί Δείκτες των Κλιμάκων και των Διαστάσεών τους	43
3.3 Συναφειακή Προσέγγιση (συνάφειες – συσχετίσεις)	45
3.4 Απλή Ανάλυση Διακύμανσης	56
3.5 Ανάλυση Παλινδρόμησης	60

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: Συζήτηση

4.1 Επίπεδα Επαγγελματικής Εξουθένωσης, Ψυχικής Ανθεκτικότητας και Επαγγελματικής Ευημερίας	62
4.2 Διερεύνηση της Επαγγελματικής Εξουθένωσης,	

της Ψυχικής Ανθεκτικότητας και της Επαγγελματικής Ενημερίας σε σχέση με τα Δημογραφικά Στοιχεία	63
4.3 Συσχέτιση των Επιμέρους Διαστάσεων της Επαγγελματικής Εξουθένωσης, της Ψυχικής Ανθεκτικότητας και της Επαγγελματικής Ενημερίας	65
4.4 Συσχετίσεις μεταξύ Επαγγελματικής Εξουθένωσης, Ψυχικής Ανθεκτικότητας και Επαγγελματικής Ενημερίας και μεταξύ των επιμέρους Διαστάσεών τους	66
4.5 Προβλεπτικοί Παράγοντες της Επαγγελματικής Εξουθένωσης	68
4.6 Περιορισμοί και Προτάσεις	68
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	70
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	80

Κατάλογος Πινάκων

3.1 Reliability Analysis – Διαστάσεις Επαγγελματικής Εξουθένωσης	41
3.2 Reliability Analysis – Διαστάσεις Ψυχικής Ανθεκτικότητας	42
3.3 Reliability Analysis – Διαστάσεις Επαγγελματικής Ευημερίας	42
3.4 Περιγραφικοί Στατιστικοί Δείκτες και Συντελεστές Αξιοπιστίας της κλίμακας της Επαγγελματικής Εξουθένωσης για το Συνολικό Δείγμα	43
3.5 Περιγραφικοί Στατιστικοί Δείκτες και Συντελεστές Αξιοπιστίας της κλίμακας της Ψυχικής Ανθεκτικότητας για το Συνολικό Δείγμα	44
3.6 Περιγραφικοί Στατιστικοί Δείκτες και Συντελεστές Αξιοπιστίας της κλίμακας της Επαγγελματικής Ευημερίας για το Συνολικό Δείγμα	45
3.7 Ενδοσυνάφειες (δείκτες Spearman’s rho) μεταξύ των παραγόντων της κλίμακας επαγγελματικής εξουθένωσης	46
3.8 Ενδοσυνάφειες (δείκτες Spearman’s rho) μεταξύ των παραγόντων της κλίμακας ψυχικής ανθεκτικότητας	47
3.9 Ενδοσυνάφειες (δείκτες Spearman’s rho) μεταξύ των παραγόντων της κλίμακας επαγγελματικής ευημερίας	48
3.10 Διασυνάφειες (δείκτες Spearman’s rho) μεταξύ των παραγόντων της κλίμακας επαγγελματικής εξουθένωσης και της κλίμακας ψυχικής ανθεκτικότητας	49
3.11 Διασυνάφειες (δείκτες Spearman’s rho) μεταξύ των παραγόντων της κλίμακας επαγγελματικής εξουθένωσης και της κλίμακας επαγγελματικής ευημερίας	52
3.12 Διασυνάφειες (δείκτες Spearman’s rho) μεταξύ των παραγόντων της κλίμακας επαγγελματικής ευημερίας και της κλίμακας ψυχικής ανθεκτικότητας	54
3.13 Επίπεδο σπουδών – Εργασιακές συνθήκες – Εργασιακή κοινότητα – Επαγγελματική ευημερία	57
3.14 Χώρος εργασίας – Εργασιακή κοινότητα – Επαγγελματική ικανότητα	58
3.15 Δημόσια ή Ιδιωτική εκπαίδευση – Προσωπική ικανότητα – Εμπιστοσύνη στη διαίσθηση – Θετική αποδοχή της αλλαγής – Ψυχική ανθεκτικότητα	59
3.16 Οικογενειακή κατάσταση – Επαγγελματική ικανότητα	59
3.17 Προβλεπτικοί παράγοντες επαγγελματικής εξουθένωσης	61

Κατάλογος Διαγραμμάτων

2.1 Σχετικές Συχνότητες ως προς το φύλο των εκπαιδευτικών	31
2.2 Συχνότητα εμφάνισης των ηλικιακών ομάδων των συμμετεχόντων	32
2.3 Συχνότητα εμφάνισης των ετών προϋπηρεσίας των συμμετεχόντων	33
2.4 Σχετικές Συχνότητες ως προς την ειδικότητα των εκπαιδευτικών	34
2.5 Σχετικές Συχνότητες ως προς τη σχέση εργασίας των εκπαιδευτικών	35
2.6 Σχετικές Συχνότητες ως προς την οικογενειακή κατάσταση των εκπαιδευτικών	36
2.7 Συχνότητα εμφάνισης του αριθμού των παιδιών των συμμετεχόντων	37

Εισαγωγή

Μια από τις πλέον σύγχρονες προσεγγίσεις είναι η θετική ψυχολογία, η οποία ορίζεται ως «η επιστημονική μελέτη των δυνατοτήτων και των θετικών χαρακτηριστικών και εστιάζει όχι μόνο στην αποκατάσταση των «αδυναμιών», αλλά κυρίως στην ενίσχυση των θετικών γνωρισμάτων του ατόμου». Αναλυτικότερα, βασική συνεισφορά της θετικής ψυχολογίας, αποτελεί «η απομάκρυνση από την παραδοσιακή κλινική προσέγγιση, η οποία εστιάζει στον εντοπισμό και στη βελτίωση δυσκολιών ή αδυναμιών, προς ένα μοντέλο το οποίο εστιάζει στην πρόληψη, στην αξιοποίηση των δυνατοτήτων και στην ενδυνάμωση των ατόμων και των συστημάτων που τα περιβάλλουν» (Χατζηχρήστου, 2011β, σ.40).

Η ψυχική ανθεκτικότητα αποτελεί μια από τις σημαντικότερες έννοιες που μελετώνται στο πλαίσιο της θετικής ψυχολογίας και συμβάλει στην προαγωγή της επαγγελματικής και προσωπικής ευεξίας. Πιο συγκεκριμένα, ορίζεται ως «η ικανότητα του ατόμου να παρουσιάζει ψυχολογική επάρκεια και ομαλή προσαρμογή παρά τις αντίξοες συνθήκες» (Χατζηχρήστου, 2011β, σ.40).

Αναλυτικότερα, για την εκπαιδευτική κοινότητα, είναι μια έννοια εξίσου σημαντική για εκπαιδευτικούς και για μαθητές. Πρωτίστως, όμως, πρέπει οι ίδιοι εκπαιδευτικοί να είναι ψυχικά ανθεκτικοί, ώστε να προάγουν και μαθητές με ψυχική ανθεκτικότητα, εφόδιο αναγκαίο για την εξέλιξη της ζωής τους.

Παρ' όλα αυτά οι εκπαιδευτικοί συχνά αντιμετωπίζουν δυσκολίες που είναι έξω από τα όρια τους με αποτέλεσμα να παρουσιάζουν συμπτώματα σωματικής και ψυχικής κόπωσης. Άλλωστε, τα τελευταία χρόνια αρκετές έρευνες εστιάζουν στην κόπωση και στο παρατεταμένο άγχος που δημιουργείται από διάφορους παράγοντες αφορούν το εργασιακό τους περιβάλλον. Η συνθήκη αυτή ορίζεται στη βιβλιογραφία ως επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών και έχει αντίκτυπο στην εργασία τους αλλά και στη συμπεριφορά τους (Farber, 2000).

Επομένως, πρέπει να ενισχυθούν οι προστατευτικοί παράγοντες που λειτουργούν ανασταλτικά στην εμφάνιση της επαγγελματικής εξουθένωσης. Ένας από αυτούς τους παράγοντες είναι η ψυχική ανθεκτικότητα. Λόγω του φόρτου εργασίας, του στρες και των καθημερινών προκλήσεων που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί, η ψυχική ανθεκτικότητα αποτελεί μία μείζονος σημασίας ικανότητα για να προχωρήσουν, να ευημερήσουν και να προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα και στους μαθητές τους. Η ψυχική ανθεκτικότητα μπορεί να δημιουργήσουν στους εκπαιδευτικούς το συναίσθημα της ευημερίας και της ικανοποίησης (Howard & Johnson, 2004).

Πιο συγκεκριμένα, η ευημερία των εκπαιδευτικών έχει ως αποτέλεσμα υγιή επαγγελματική ζωή, όπου θα έχουν τη δυνατότητα οι εκπαιδευτικοί να βιώσουν προσωπική ανάπτυξη, καλές σχέσεις με τους συνεργάτες τους, κοινωνική αποδοχή και πνευματική πληρότητα. Γενικότερα η ευημερία αποτελεί *«συνάρτηση της σωματικής και ψυχικής υγείας, των προσωπικών αντιλήψεων αλλά και του πλέγματος των κοινωνικών σχέσεων των ατόμων»* (Keyes, 1998, σ.129)

Η επαγγελματική ευημερία έχει τρεις συνισταμένες, την επαγγελματική εξουθένωση, την επαγγελματική ικανοποίηση αλλά και τον επαγγελματικό ενθουσιασμό. Η επαγγελματική εξουθένωση αφορά το αρνητικό κομμάτι της επαγγελματικής ευημερίας. Βέβαια, η ευημερία δεν είναι το αντίθετο της εξουθένωσης. Ωστόσο, η έλλειψη ευημερίας και των παραγόντων που την προάγουν, όπως είναι η ψυχική ανθεκτικότητα, μπορεί να οδηγήσει σε επαγγελματική εξουθένωση (Warr, 1990).

Διεθνώς υπάρχουν έρευνες που αναδεικνύουν την ψυχική ανθεκτικότητα ως προστατευτικό παράγοντα της επαγγελματικής εξουθένωσης. Ωστόσο, στην Ελλάδα οι δύο έννοιες έχουν μελετηθεί ξεχωριστά και είναι η σύνδεση τους υπάρχει σε ελάχιστες έρευνες. Επιπλέον, δεν έχει μελετηθεί εκτενώς η ευημερία των εκπαιδευτικών, όπως αυτή διαμορφώνεται από τις συνθήκες εργασίας, το φόρτο εργασίας των εκπαιδευτικών, την εργασιακή κοινότητα και τις δυνατότητες για επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, καθώς και η σχέση της με την ψυχική ανθεκτικότητα και την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών. Ως τώρα έχουν μελετηθεί αναλυτικά και μεμονωμένα η ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών, η επαγγελματική τους εξουθένωση, η επαγγελματική ικανοποίηση και γενικότερα το στρες των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, η επαγγελματική ικανοποίηση θεωρείται απλά ένας δείκτης της επαγγελματικής ευημερίας του ατόμου. Η επαγγελματική ευημερία που περιλαμβάνει την εργασιακή, την σωματική και την κοινωνική κατάσταση των εργαζομένων δεν έχει μελετηθεί στον Ελλαδικό χώρο (Gu & Day, 2007. Hong, 2012).

Επομένως, στην παρούσα μελέτη επιχειρείται η συσχέτιση και διερεύνηση της επαγγελματικής εξουθένωσης με την ψυχική ανθεκτικότητα που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς και η συσχέτιση των δύο παραπάνω εννοιών με τις κύριες συνιστώσες της επαγγελματικής ευημερίας. Παράλληλα, επιχειρείται η καταγραφή των επιπέδων επαγγελματικής εξουθένωσης, ψυχικής ανθεκτικότητας και επαγγελματικής ευημερίας και η διερεύνηση σε σχέση με τα δημογραφικά στοιχεία. Για την διεξαγωγή της έρευνας χρησιμοποιήθηκε ποσοτικότροπη έρευνα, όπου αξιοποιήθηκε ως μεθοδολογικό

εργαλείο το ερωτηματολόγιο. Ως προς το δείγμα της έρευνας, είναι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από δημόσια και ιδιωτικά σχολεία, δημοτικά και νηπιαγωγεία όλης της Ελλάδας.

Βεβαίως, τα δεδομένα της έρευνας στην ψυχική ανθεκτικότητα, την επαγγελματική εξουθένωση και την επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών είναι ιδιαίτερα σημαντικά καθώς μπορούν να συμβάλουν στη δημιουργία παρεμβάσεων και στρατηγικών, στοχεύοντας στην ενδυνάμωση της ψυχικής ανθεκτικότητας και ευημερίας και την ελάττωση της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών. Κατ' επέκταση αυτό μπορεί να οδηγήσει στο σχεδιασμό και στην υλοποίηση μορφών εκπαιδευτικής και κοινωνικής πολιτικής, στην θετική ενίσχυση της εκπαίδευσης και στη δημιουργία παρεμβάσεων που αφορούν τη ψυχική υγεία (Luthar, & Cicchetti, 2000).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

1.1 Επαγγελματική Εξουθένωση

1.1.1 Ορισμός – Συμπτώματα

Η επαγγελματική εξουθένωση πρωτοεμφανίστηκε τη δεκαετία του 1970, όπου χρησιμοποιήθηκε από τον Freudenberger. Αναφερόταν σε εθελοντές και επαγγελματίες της ψυχικής υγείας, οι οποίοι ένα χρόνο αφού άρχισαν τη δουλειά τους στα ιδρύματα, παρουσίασαν συμπτώματα σωματικής κόπωσης και ψυχικής φθοράς (Freudenberger, 1974). Από τότε, έχουν γίνει πολλές έρευνες που βοήθησαν στην εξέταση του φαινομένου, σχετίζοντας την έννοια της επαγγελματικής εξουθένωσης με τα επαγγέλματα διδασκαλίας και άλλα επαγγέλματα που σχετίζονται με τον άνθρωπο. (Κάντας, 1996. Αβεντισιάν-Παγοροπούλου, Κουμπιάς, & Γιαβρίμης, 2002).

Η επαγγελματική εξουθένωση είναι μια μορφή μακροχρόνιου επαγγελματικού στρες που ξεπερνά τα όρια της ατομικής ανθεκτικότητας και χαρακτηρίζεται από σωματική, ψυχική και πνευματική εξάντληση. Ο εργαζόμενος δεν αντλεί πλέον ικανοποίηση από τη δουλειά και την απόδοσή του και έχει αρνητικά συναισθήματα για τη δουλειά του και τον εαυτό του (Κυγιάκου, 1987. Maslach, 1993). Είναι ένα σύνδρομο που περιλαμβάνει μια σειρά από συμπτώματα που εμφανίζονται ταυτόχρονα. Στη βιβλιογραφία έχουν αναφερθεί διάφορα συμπτώματα. Υπάρχουν ψυχοσωματικά και οργανικά συμπτώματα, όπως πονοκέφαλος, κόπωση, διαταραχή ύπνου, έλκος στομάχου και απώλεια κιλών. Παράλληλα, υπάρχουν αλλαγές στη συμπεριφορά, όπως περισσότερη κατανάλωση αλκοόλ και επιθετικότητα, καθώς και συναισθηματικά και ψυχιατρικά συμπτώματα. Αναλυτικότερα, η κατάθλιψη, η ψυχική εξάντληση, η ανάπτυξη αρνητικών σκέψεων απέναντι στον εαυτό και τη ζωή, η χαμηλή αυτοεκτίμηση, τα αισθήματα αποτυχίας, οι φοβίες, η δυσκολία συγκέντρωσης και οι εναλλαγές της διάθεσης είναι κάποια από αυτά. Τέλος, αλλάζουν ο τρόπος δουλειάς και η εργασιακή απόδοση. Όλα τα παραπάνω έχουν ως αποτέλεσμα μειωμένη παραγωγικότητα, έλλειψη ενδιαφέροντος, περισσότερες απουσίες, αποστασιοποίηση από την εργασία, και γενικότερα αρνητική διάθεση απέναντι σε αυτή (Δεμερούτη, 2001. Παπαδάτου & Αναγνωστόπουλος, 2012. Schaufeli & Buunk, 1992).

1.1.2 Στάδια Επαγγελματικής Εξουθένωσης

Η επαγγελματική εξουθένωση δεν εμφανίζεται απότομα, αλλά είναι «μακροχρόνια διαδικασία, που καταλήγει σε αποτυχία προσαρμογής του ατόμου στο επαγγελματικό άγχος που νιώθει» (Κάντας, 1996, σ.73). Με βάση τους Edelmich και Brodsky (1980), πρόκειται για μια διεργασία που ακολουθεί τέσσερα συνεχόμενα στάδια. Στο πρώτο στάδιο ο εργαζόμενος μόλις έχει ξεκινήσει την εργασία και έχει υψηλούς στόχους, οι οποίοι πολλές φορές δεν είναι ρεαλιστικοί. Θεωρεί ότι μέσα από το επάγγελμά του, οι προσδοκίες του θα ανταμειφθούν και θα απολαύσει την ηθική και υλική ανταμοιβή που αναζητά. Πρόκειται για το στάδιο του ενθουσιασμού. Στη συνέχεια, ακολουθεί το στάδιο της αμφιβολίας και της αδράνειας. Σε αυτό το στάδιο ο εργαζόμενος αρχίζει να συνειδητοποιεί ότι η δουλειά του δεν είναι ισάξια των προσδοκιών και των επιθυμιών του, παρ' ότι προσφέρει πολλά. Αντί, όμως, να αναθεωρήσει τις υπερβολικά υψηλές προσδοκίες του, αναζητά πρώτα τις αιτίες στον ίδιο και, σε δεύτερο χρόνο, στο εργασιακό περιβάλλον, το οποίο απομυθοποιεί. Το τρίτο στάδιο αναφέρεται στην απογοήτευση και τη ματαιώση, όπου ο εργαζόμενος χάνει το θάρρος του, συχνά βιώνει κατάθλιψη και αδιέξοδα συναισθήματα. Έτσι, επειδή είναι απογοητευμένος είτε αναθεωρεί τις μη ρεαλιστικές του προσδοκίες, είτε απομακρύνεται από τον εργασιακό του χώρο. Το τελικό στάδιο είναι εκείνο της απάθειας, όπου ο εργαζόμενος ασχολείται ελάχιστα με τη δουλειά του, δεν ενδιαφέρεται για τις ανάγκες των αποδεκτών των υπηρεσιών του και διατηρεί τη θέση του για βιοποριστικούς λόγους. Σημειώνεται ότι κατά τα δύο τελευταία στάδια συνήθως αναγνωρίζονται τα συμπτώματα της επαγγελματικής εξουθένωσης (Παπαδάτου & Αναγνωστόπουλος, 2012).

1.1.3 Διαστάσεις

Η πιο διαδεδομένη και ευρέως χρησιμοποιούμενη κλίμακα είναι αυτή της επαγγελματικής εξουθένωσης των Maslach και Jackson (1981). Σύμφωνα με αυτή την προσέγγιση, διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης είναι η συναισθηματική εξάντληση, η αποπροσωποποίηση και η μειωμένη προσωπική επίτευξη. Η συναισθηματική εξάντληση είναι η ψυχική κόπωση του εργαζομένου, ενώ η αποπροσωποποίηση αφορά την αδιαφορία του ατόμου για την εργασία και για άλλα άτομα (π.χ. πελάτες) και εκδηλώνεται ως κυνισμός. Τέλος, η μειωμένη προσωπική επίτευξη αφορά μια προσωπική αξιολόγηση της απόδοσης και των ικανοτήτων του ατόμου και εκδηλώνεται με μείωση της αποτελεσματικότητας του ατόμου στην αντιμετώπιση των προβλημάτων που έχουν οι αποδέχτες των υπηρεσιών του και στην παροχή βοήθειας στον χώρο εργασίας του. Οι τρεις διαστάσεις μπορούν να συνυπάρχουν, συνήθως, όμως, υπάρχει

μια εξελικτική διαδικασία, ακολουθούμενη από τα αισθήματα συναισθηματικής εξάντλησης, μετά το αίσθημα αποπροσωποποίησης και, τέλος, αυτό οδηγεί σε αίσθημα μειωμένης προσωπικής επίτευξης (Maslach, 1993). Αφού άλλαξαν οι πρώτες διαγνωστικές κλίμακες, οι καινούργιες διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης είναι η συναισθηματική εξάντληση, ο κυνισμός (αντί της αποπροσωποποίησης) και η επαγγελματική αναποτελεσματικότητα (αντί της μειωμένης προσωπικής επίτευξης). Ο κυνισμός αναφέρεται, πλέον, στην δημιουργία αρνητικών αντιλήψεων και στην αποστασιοποίηση από την εργασία και από άλλους ανθρώπους, πέρα από τους αποδέκτες των υπηρεσιών. Η τρίτη διάσταση έχει μετονομαστεί σε «επαγγελματική αναποτελεσματικότητα», ώστε να περιλάβει τις αυτοαναφορές σχετικά με την αναποτελεσματικότητα και την έλλειψη επιτευγμάτων και παραγωγικότητας (Schaufeli, Leiter, Maslach, & Jackson, 1996).

1.1.4 Αίτια Επαγγελματικής Εξουθένωσης

Οι συνθήκες που προωθούν την επαγγελματική εξουθένωση μπορεί να είναι εξωγενείς και να σχετίζονται με χαρακτηριστικά της θέσης εργασίας και του χώρου εργασίας. Αναλυτικότερα, αυτά μπορεί να είναι οι συνδέσεις με πελάτες, το επίπεδο αυτονομίας, η σύγκρουση ή ασάφεια ρόλων, η ηγεσία, η εποπτεία, η οργανωτική δομή, οι χρηματικές απολαβές, το ψυχολογικό κλίμα, το ωράριο και η παρουσία ή μη υποστηρικτικού περιβάλλοντος. Ταυτόχρονα, δημογραφικά στοιχεία του ατόμου, όπως το φύλο, η ηλικία και η οικογενειακή κατάσταση, είναι διαμεσολαβητές για την αύξηση ή τη μείωση του στρες. Φυσικά, εσωτερικοί προσωπικοί παράγοντες μπορούν να παίξουν τον ίδιο ρόλο. Στους παράγοντες αυτούς συμπεριλαμβάνονται η προσωπικότητα, οι επιθυμίες, οι προσωπικοί και οι επαγγελματικοί στόχοι, τα κίνητρα, τα επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας, οι στρατηγικές αντιμετώπισης και οι προσδοκίες από τον τον εαυτό και τον εργασιακό πλαίσιο (Κάντας, 1996. Antoniou, Polychroni & Vlachakis, 2006). Φαίνεται ότι είναι ένα πολυπαραγοντικό φαινόμενο, με τις ρίζες και στο περιβάλλον και στο άτομο, τα χαρακτηριστικά των οποίων αλληλεπιδρούν συνεχώς και οι διαφορές ανάμεσα τους μπορεί να οδηγήσουν σε χρόνιο στρες και, κατά συνέπεια, σε επαγγελματική εξουθένωση (Παπαδάτου & Αναγνωστόπουλος, 2012).

1.1.5 Επαγγελματική Εξουθένωση Εκπαιδευτικών

Εστιάζοντας στην επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών, οι σύγχρονες μελέτες δείχνουν ότι τα τελευταία χρόνια είναι ένα σημαντικό πρόβλημα για τους δασκάλους και τους καθηγητές (Πατσάλης & Παπουτσάκη, 2010). Δεδομένων των κοινωνικοοικονομικών συνθηκών, της συνεχούς αξιολόγησης τόσο των δασκάλων όσο και των εκπαιδευτικών

δραστηριοτήτων, καθώς και των κοινωνικών προσδοκιών για βελτιωμένη εκπαιδευτική απόδοση, το άγχος των εκπαιδευτικών αυξάνεται, το οποίο οδηγεί σε αρνητικό αντίκτυπο στους ίδιους, στους μαθητές και στο εκπαιδευτικό σύστημα γενικότερα (Κάμτσιος & Λώλης, 2016).

Κατά τη διάρκεια ερευνών εντοπίστηκαν πολλοί «εσωτερικοί» και «εξωτερικοί» παράγοντες που επιδρούν στην εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και στην εμφάνιση επαγγελματικής εξουθένωσης. Αυτοί οι παράγοντες περιλαμβάνουν το φύλο, την ηλικία, την οικογενειακή κατάσταση και την εκπαιδευτική εμπειρία. Επιπλέον, η ίδια η φύση της διδασκαλίας, ο βαθμός αυτονομίας και ανεξαρτησίας και η ποιότητα συνεργασίας με τους νέους είναι παράγοντες που έχουν αναφερθεί. Η αλληλεπίδραση με τους μαθητές (προβλήματα πειθαρχίας, μειωμένη παρακίνηση) είναι μια ακόμα αιτία επαγγελματικής εξουθένωσης. Ταυτόχρονα, «εξωτερικοί» οργανωτικοί παράγοντες που σχετίζονται με την εργασία μπορούν να επηρεάσουν την ικανοποίηση ή μη των εκπαιδευτικών. Οι παράγοντες αυτοί περιλαμβάνουν τη σχολική ηγεσία, την εποπτεία του προσωπικού, τις εγκαταστάσεις, τη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, τη σχολική κουλτούρα και κλίμα, τις χρηματικές απολαβές και τις προοπτικές εξέλιξης. Επιπλέον, η κακή οργάνωση του σχολείου και η έλλειψη διοικητικής και επιστημονικής υποστήριξης είναι από τις κύριες αιτίες που μπορούν να οδηγήσουν στην εξουθένωση των εκπαιδευτικών. Τέλος, είναι πιθανόν παράγοντες του ευρύτερου κοινωνικού πλαισίου, όπως οι αλλαγές που επιβάλλονται στην εκπαίδευση και το πώς αντιλαμβάνονται οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί από την κοινωνία, να επηρεάσουν τη ψυχολογική τους κατάσταση (Van Horn, Schaufeli, Greenglass, & Burke, 1997. Anastasiou & Parakostantinou, 2014. Koustelios, 2001).

1.1.6 Ερευνητικά Δεδομένα

Στη Σουηδία, μελετήθηκε σε 30 σχολεία από τους Jacobsson και Pousette (2001, σ.158) η χρήση καθημερινώς πέντε οργανωτικών στρατηγικών και η σύνδεση τους με την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών και τα προβλήματα σχολικού συντονισμού. Η σημαντικότερη στρατηγική ήταν η «επαγγελματική εκτίμηση – σεβασμός», ακολουθούμενη από την «προσπάθεια επίτευξης στόχων». Λίγοι εκπαιδευτικοί θεώρησαν αναγκαία την «αμοιβαία προσαρμογή», ενώ η «τήρηση των κανόνων ρουτίνας» και η «υπακοή στον προϊστάμενο» δεν κρίθηκαν σημαντικά από κανένα σχεδόν δάσκαλο. Επίσης, βρέθηκε ότι η «προσπάθεια επίτευξης στόχων» εμφανίζει λιγότερα προβλήματα συντονισμού και χαμηλότερα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης συγκριτικά με την «επαγγελματική εκτίμηση».

Οι Aloe, Shisler, Norris, Nickerson και Rinker (2014) εφάρμοσαν μια πολυπαραγοντική μετα-ανάλυση για να εξετάσουν τη σχέση μεταξύ της κακής συμπεριφοράς του μαθητή και τις τρεις διαστάσεις της εξουθένωσης των εκπαιδευτικών. Τα ευρήματα φανέρωσαν ότι όλες οι διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών έχουν σχέση με την κακή συμπεριφορά των μαθητών. Ο μεγαλύτερος αντίκτυπος της ανάρμοστης συμπεριφοράς των μαθητών φαινόταν στη συναισθηματική εξάντληση των δασκάλων, έπειτα στην αποπροσωποποίηση, και, μετά, στην προσωπική ολοκλήρωση.

Ένα χρόνο αργότερα, το 2015, οι Van Maele και Van Houtte διερεύνησαν, το 2008-2009 σε 673 εκπαιδευτικούς από 58 δημοτικά σχολεία του Βελγίου, το αν η εμπιστοσύνη στον εργασιακό χώρο των εκπαιδευτικών έχει σχέση με τις τρεις διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης. Διαπιστώθηκε ότι η εμπιστοσύνη μπορεί να ρυθμίσει την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών. Πιο συγκεκριμένα, βρέθηκε ότι η συναισθηματική εξάντληση των δασκάλων σχετίζεται στενά με την εμπιστοσύνης που έχουν στους διευθυντές. Ταυτόχρονα, η εμπιστοσύνη των εκπαιδευτικών στους μαθητές συνδέθηκε πιο έντονα με την επαγγελματική εξουθένωση, συγκριτικά με την εμπιστοσύνη σε διευθυντές ή συναδέλφους.

Στην Ελλάδα, οι πηγές εργασιακού στρες και η επαγγελματική εξουθένωση που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται δημοτικά και γυμνάσια διερευνήθηκαν από τους Antonίου και συν. (2006). Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 493 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι συμπλήρωσαν μια κλίμακα αυτό-αναφοράς με συγκεκριμένους παράγοντες εργασιακού άγχους, καθώς και το Maslach Burnout Inventory. Τα προβλήματα που σχετίζονται με το πώς οι εκπαιδευτικοί αλληλοεπιδράνε με τους μαθητές, πώς διαχειρίζονται όσους έχουν δύσκολη συμπεριφορά και η αδιαφορία ορισμένων μαθητών, διαπιστώθηκε ότι ήταν οι πιο σημαντικές πηγές άγχους. Επιπλέον, υψηλότερα επίπεδα εργασιακού άγχους παρουσιάζουν οι γυναίκες εκπαιδευτικοί, αναφορικά με το πώς αλληλεπιδρούν με τους μαθητές και τους συναδέλφους τους, με το πόση πρόοδο σημειώνουν οι μαθητές τους, τον φόρτο εργασίας που τους δίνεται και τη συναισθηματική εξάντληση που βιώνουν. Ταυτόχρονα, η επαγγελματική εξουθένωση είναι μεγαλύτερη στους νέους εκπαιδευτικούς, κυρίως όσον αφορά τη συναισθηματική εξάντληση και την αποδέσμευση από το επάγγελμα, ενώ οι μεγαλύτεροι δάσκαλοι αγχώνονται περισσότερο για το αν και κατά πόσο τους υποστηρίζει η κυβέρνηση.

Παράλληλα, η επαγγελματική εξουθένωση σε δασκάλους πρωτοβάθμιας γενικής και ειδικής Εκπαίδευσης διερευνήθηκε και από τους Κολιάδη και συν. (2000). Μέσα από τη

μελέτη τους, διαπιστώθηκε η ύπαρξή του φαινομένου με αυξημένο τον παράγοντα της αποπροσωποποίησης στους άντρες συγκριτικά με τις γυναίκες. Επίσης, βρέθηκε ότι οι δάσκαλοι γενικής εκπαίδευσης έχουν αυξημένη συναισθηματική εξάντληση και αποπροσωποποίηση σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής. Επιπλέον, οι Αβενιτσιάν – Παγοροπούλου και συν. (2002) σε έρευνά τους χρησιμοποίησαν το MBI, σε δείγμα 411 εκπαιδευτικών από ελληνικά δημόσια και ιδιωτικά σχολεία. Η μελέτη έδειξε ότι το αίσθημα αποπροσωποποίησης στους άγαμους εκπαιδευτικούς των μικρότερων τάξεων ήταν αυξημένο, συγκριτικά με τους έγγαμους. Αντίθετα, οι έγγαμοι εκπαιδευτικοί, ανεξαρτήτως φύλου, είχαν αυξημένη προσωπική επίτευξη σε σχέση με τους άγαμους.

Οι Κάμτσιου και Λώλη, το 2016, σε δείγμα 1447 δασκάλων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι είναι από όλες τις ειδικότητες, εξέτασαν την επαγγελματική τους εξουθένωση, καθώς και τη σχέση της με ατομικά χαρακτηριστικά και με καθημερινές αγχωτικές συνθήκες στον εκπαιδευτικό χώρο. Βρέθηκε ότι είναι συναισθηματικά εξαντλημένοι σε υψηλό βαθμό, βιώνουν χαμηλή προσωπική επίτευξη και αποπροσωποποίηση σε μέτριο προς υψηλό βαθμό, κάτι το οποίο αποδεικνύει ότι οι εκπαιδευτικοί είναι επαγγελματικά εξουθενωμένοι. Επιπλέον, φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί γυμνασίου έχουν αυξημένο το αίσθημα της αποπροσωποποίησης, συγκριτικά με τους δασκάλους προσχολικής αγωγής και πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Παράλληλα, φάνηκε ότι η αίσθηση προσωπικής επίτευξης των εκπαιδευτικών αυξάνεται με τα χρόνια προϋπηρεσίας. Τέλος, όσον αφορά στην επίδραση του φύλου, βρέθηκε ότι οι άνδρες εκπαιδευτικοί είχαν αυξημένη αποπροσωποποίηση και υψηλότερο αίσθημα προσωπικής επίτευξης, συγκριτικά με τις γυναίκες εκπαιδευτικούς, ενώ δεν υπήρξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στα επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης.

1.2 Ψυχική Ανθεκτικότητα

1.2.1 Ορισμός, Μορφές και Διαστάσεις

Τις τελευταίες δεκαετίες, η ψυχική ανθεκτικότητα αποτελεί αντικείμενο πολλών μελετών. Άρχισε να εμφανίζεται περί το 1970 στο χώρο της αναπτυξιακής ψυχοπαθολογίας. Ωστόσο, δεν υπάρχει ένας γενικά αποδεκτός ορισμός της Ψυχικής Ανθεκτικότητας (Luthar & Cicchetti, 2000). Βέβαια, οι περισσότεροι ορισμοί που χρησιμοποιούνται βιβλιογραφικά έχουν πολλές κοινές πτυχές, καθώς αφορούν τη δυνατότητα του ανθρώπου να αντιμετωπίσει τις δυσκολίες που του παρουσιάζονται και προσδίδουν στην ψυχική ανθεκτικότητα σημαντικά ίδια χαρακτηριστικά, τα οποία είναι η προσαρμογή, η αποφασιστικότητα, η ψυχική ισορροπία, η

ατομική ικανότητα, η αισιοδοξία, και η αποδοχή (Wagnild, 2016. Henderson & Milstein, 1996).

Ανάλογα με τον κάθε ορισμό, η ψυχική ανθεκτικότητα μπορεί να πάρει διάφορες μορφές (Masten & Wright, 2010, σ.215). Η πρώτη μορφή ψυχικής ανθεκτικότητας αφορά την *«αντίσταση στις δυσκολίες»*. Η αντίσταση έχει να κάνει με τη διατήρηση της φυσιολογικής λειτουργίας του ατόμου, πριν, κατά τη διάρκεια και μετά από μία αντιξοότητα. Δηλαδή, μια προσπάθεια διατήρησης ή αποκατάστασης της εσωτερικής και εξωτερικής ισορροπίας, μέσω των ανθρώπινων σκέψεων και συμπεριφορών, έχει μικρή ή καθόλου προσωρινή επίδραση στην ατομική λειτουργία (Bonanno, 2004). Η δεύτερη μορφή της ψυχικής ανθεκτικότητας αφορά *«την ανάρρωση ή ανάκαμψη»*, η οποία είναι και η πιο συνηθισμένη στους ορισμούς που υπάρχουν. Η ανάρρωση ή ανάκαμψη είναι ουσιαστικά η σταδιακή επιστροφή του ατόμου στο προηγούμενο ή φυσιολογικό επίπεδο λειτουργίας, μετά από κάποιο στρεσογόνο ή τραυματικό γεγονός (Lepore & Revenson, 2006, σ.28). Η *«ομαλοποίηση»* είναι η τρίτη μορφή ψυχικής ανθεκτικότητας και χαρακτηρίζει κυρίως παιδιά που ζουν αρχικά σε αντίξοα περιβάλλοντα, ενώ, έπειτα, με την αλλαγή σε ένα υγιέστερο περιβάλλον, η ανάπτυξή τους ευνοείται και φτάνει σε φυσιολογικά επίπεδα (Masten & Wright, 2010, σ.216). Τέλος, μία άλλη μορφή ψυχικής ανθεκτικότητας είναι η *«ανασυγκρότηση»*. Αφορά την αναδόμηση των αντιλήψεων, των πεποιθήσεων και των συμπεριφορών του ατόμου, έτσι ώστε να μπορεί να προσαρμόζεται στις δυσκολίες που υπάρχουν ή θα υπάρξουν (Lepore & Revenson, 2006, σ.30). Μια συναφής έννοια είναι της *«μεταμόρφωσης»*, όταν, δηλαδή, βελτιώνεται η φυσιολογική λειτουργικότητα μετά από ένα στρεσογόνο γεγονός (Masten & Wright, 2010, σ.218).

Καταλήγοντας, ωστόσο, σε έναν γενικό ορισμό, η ψυχική ανθεκτικότητα αναφέρεται *«στη διαδικασία της θετικής προσαρμογής, παρά τις δύσκολες και αντίξοες συνθήκες και παρά την έκθεση σε παράγοντες επικινδυνότητας»* (Masten, 2007, σ.923). Επομένως, η έννοια της ψυχικής ανθεκτικότητας περιλαμβάνει την αξιολόγηση δύο βασικών διαστάσεων. Η πρώτη διάσταση δείχνει το κατά πόσο ένα άτομο τα πάει καλά στη ζωή του, αναφορικά με τις συμπεριφορές που αναμένονται και τα αναπτυξιακά επιτεύγματα που πρέπει να ακολουθηθούν. Παράλληλα, ο βαθμό έκθεσης σε δύσκολες καταστάσεις, οι οποίες δύναται να επηρεάσουν αρνητικά τη φυσιολογική ανάπτυξη των ατόμων, αποτελεί τη δεύτερη διάσταση (Χατζηχρήστου, 2011).

1.2.2 Προστατευτικοί Παράγοντες και Παράγοντες Επικινδυνότητας Ψυχικής Ανθεκτικότητας

Η ψυχική ανθεκτικότητα αναφέρεται στην αλληλεπίδραση των προστατευτικών παραγόντων και των παραγόντων επικινδυνότητας του ατόμου και του περιβάλλοντός του και υπερβαίνει την έννοια ενός σταθερού προσωπικού χαρακτηριστικού (Rutter, 2006). Αναλυτικότερα, ως παράγοντες επικινδυνότητας ορίζονται «οι μεταβλητές, οι οποίες αυξάνουν την πιθανότητα εμφάνισης προβλημάτων σε διάφορους τομείς της ανθρώπινης ζωής», ενώ οι προστατευτικοί παράγοντες αναφέρονται «στους παράγοντες οι οποίοι μειώνουν την παραπάνω πιθανότητα ή σχετίζονται με αυξημένη πιθανότητα εμφάνισης θετικών αποτελεσμάτων και βελτίωσης της ψυχικής υγείας» (Masten & Obradovic, 2006, σ.15).

Επομένως, η ψυχική ανθεκτικότητα δεν θεωρείται ένα σταθερό χαρακτηριστικό γνώρισμα του ανθρώπου, αλλά μια δυναμική και συνεχής διαδικασία που μπορεί να αλλάξει ανάλογα με τις περιβαλλοντικές συνθήκες (Kolar, 2011). Έτσι, ανάλογα με το πλαίσιο και την αλληλεπίδραση ατομικών και κοινωνικών παραγόντων, ένα άτομο δύναται να είναι ψυχικώς ανθεκτικό σε μια φάση της ζωής του και σε μια άλλη όχι (Χατζηχρήστου, 2011).

Ιδιαίτερη σημασία στη μελέτη της ψυχικής ανθεκτικότητας έχουν οι προστατευτικοί παράγοντες, αυτοί, δηλαδή, που έχουν θετικό αντίκτυπο και που βοηθούν το άτομο να ξεπερνάει τις δυσκολίες και να τα καταφέρνει στη ζωή του. Πιο συγκεκριμένα, αυτοί οι παράγοντες μπορούν να διαφοροποιηθούν μεταξύ εσωτερικών και εξωτερικών δυνατοτήτων (internal and external assets) και πηγών στήριξης (resources). Οι εσωτερικές και εξωτερικές δυνατότητες είναι χαρακτηριστικά του ατόμου ή μιας κατάστασης που μπορούν να μετρηθούν και αποτελούν προβλεπτικούς παράγοντες για την ύπαρξη θετικής έκβασης στο μέλλον ως προς μια συνθήκη. Παράλληλα, οι πηγές στήριξης αναφέρονται, κυρίως, στους ανθρώπινους, κοινωνικούς και υλικούς πόρους που διαθέτουν και χρησιμοποιούν τα άτομα για προσαρμογή. (Morrison, Brown, D’Incau, O’Farrell, & Furlong, 2006).

Μεταξύ των προστατευτικών παραγόντων που εντοπίζονται στο άτομο είναι η θετική ιδιοσυγκρασία του ανθρώπου, η υψηλή αυτοεκτίμηση, η προσαρμοστικότητα, ο αυτοέλεγχος, το υψηλό νοητικό δυναμικό, το αίσθημα αισιοδοξίας για το μέλλον, η ύπαρξη νοήματος στη ζωή, το χιούμορ και η κοινωνικότητα (Noltmeyer & Bush, 2013).

Στο επίπεδο της οικογένειας, οι γονείς παίζουν σημαντικό ρόλο στην ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας των παιδιών (Χατζηχρήστου, 2011). Γενικότερα, στους οικογενειακούς προστατευτικούς παράγοντες της ψυχικής ανθεκτικότητας συμπεριλαμβάνονται η θετική-υποστηρικτική ατμόσφαιρα της οικογένειας, οι ζεστές σχέσεις μεταξύ των μελών, το καλό μορφωτικό και κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο, η ποιοτική επικοινωνία, η αμοιβαία

υποστήριξη και οι ισχυρές συναισθηματικές συνδέσεις (Nolttemeyer & Bush, 2013. Luthar & Zelazo, 2003).

Οι περιβαλλοντικοί προστατευτικοί παράγοντες περιλαμβάνουν τη δημιουργία καλών και υποστηρικτικών σχέσεων με άτομα από το ευρύτερο οικογενειακό, εργασιακό και κοινωνικό περιβάλλον. Για παράδειγμα, ένα σχολικό περιβάλλον που προωθεί στενές διαπροσωπικές σχέσεις μπορεί να αναπτύξει την ανθεκτικότητα. Επιπλέον, οι κοινωνικές δεξιότητες, καθώς και η ύπαρξη σχέσεων με φορείς και ομάδες της κοινότητας, η δημόσια ασφάλεια, οι καλές σχέσεις στη γειτονιά, η παροχή κοινωνικών υπηρεσιών υψηλής ποιότητας και η παροχή υπηρεσιών υγείας συνιστώνται σημαντικοί προστατευτικοί παράγοντες (Le Cornu, 2009. Blum & Libbey, 2004).

Όπως αναφέρθηκε, όμως, πριν, οι παράγοντες κινδύνου παίζουν βασικό ρόλο στη θεωρία της ψυχικής ανθεκτικότητας. Αναλυτικότερα, στο σχολείο, στις σχέσεις με τους συνομηλίκους, στην οικογένεια, στο άτομο και στην κοινότητα μπορούν να εντοπιστούν οι παράγοντες κινδύνου. Βιβλιογραφικά, οι συνέπειες του πολέμου, των φυσικών καταστροφών, της τρομοκρατίας, της ενδοοικογενειακής βίας, του διαζυγίου, της κακοποίησης και άλλων τραυματικών γεγονότων της ζωής και χρόνιων καταστάσεων, όπως η φτώχεια, αποτελούν παράγοντες κινδύνου για την ανάπτυξη του παιδιού. Επίσης, ένας σημαντικός παράγοντας επικινδυνότητας, ο οποίος συνδέεται με χαμηλή επίδοση, εγκατάλειψη του σχολείου και διάφορα προβλήματα συμπεριφοράς είναι το υποβαθμισμένο σχολικό περιβάλλον (Reddy, Rhodes, & Mulhall, 2003. Masten, 2007).

Η έρευνα για την ανθεκτικότητα συχνά εξετάζει τη συσσωρευτική παρουσία διαφόρων αρνητικών παραγόντων και ερευνάται ο αντίκτυπος του συσσωρευτικού κινδύνου. Συχνά ζητείται από το άτομο να αντιμετωπίσει πολλούς παράγοντες επικινδυνότητας, πολλαπλασιάζοντας έτσι τον κίνδυνο μιας αρνητικής έκβασης. Επίσης, όσο περισσότερο εκτίθεται ένα άτομο σε παράγοντες επικινδυνότητας, τόσο πιο πιθανό είναι να επηρεαστεί αρνητικά (Masten & Wright, 2010).

1.2.3 Χαρακτηριστικά του Ψυχικά Ανθεκτικού Ατόμου

Τα ψυχικά ανθεκτικά άτομα διαχειρίζονται σωστά το άγχος, διατηρούν τον σκοπό τους και παραμένουν αισιόδοξα, παρά τις δυσκολίες, ανακάμπτουν γρήγορα από τις αντιξοότητες, και βρίσκουν ισορροπία ανάμεσα στην προσωπική ζωή και την εργασία. Επιπλέον, διαθέτουν αναπτυγμένες κοινωνικές δεξιότητες και δημιουργούν υγιείς σχέσεις με τους άλλους.

Παράλληλα, έχουν την ικανότητα να επιλύουν προβλήματα, να σκέφτονται κριτικά και να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες (Benard, 2004). Σύμφωνα με τους Wolin & Wolin (1993) τα άτομα με ψυχική ανθεκτικότητα έχουν διορατικότητα, ανεξαρτησία, ικανότητα για δημιουργία υγιών σχέσεων, δημιουργικότητα, πρωτοβουλία, χιούμορ και ήθος.

Παράλληλα, οι άνθρωποι οι οποίοι διαθέτουν υψηλή ψυχική ανθεκτικότητα απολαμβάνουν τις αλλαγές και τις δυσκολίες. Συμμετέχουν περισσότερο στην εργασία τους, όσο γίνεται πιο σκληρή και πιο πολύπλοκη, ενώ έχουν την τάση να σκέφτονται το στρες ως κανονικό μέρος της ζωής. Ωστόσο, οι περισσότερες από τις ιδιότητες που σχετίζονται με την ψυχική ανθεκτικότητα μπορεί να είναι αποτέλεσμα μαθησιακής διαδικασίας (Higgins, 1994).

1.2.4 Ψυχική Ανθεκτικότητα Εκπαιδευτικών

Η πλειονότητα των ερευνών αναφέρεται στην ψυχική ανθεκτικότητα των μαθητών και στον τρόπο με τον οποίο τα σχολεία μπορούν να ενισχύσουν τη ψυχική τους ανθεκτικότητα. Ωστόσο, το ενδιαφέρον πρέπει να εστιαστεί και στα επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών, καθώς οι εκπαιδευτικοί είναι πρότυπα προς μίμηση για τους μαθητές και θα πρέπει να παρουσιάζουν ανάλογες συμπεριφορές ή στάσεις που διακρίνονται από στοιχεία ψυχικής ανθεκτικότητας (Χατζηχρήστου, 2008).

Παρ' όλα αυτά κατά την διάρκεια της επαγγελματικής τους πορείας οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν συνθήκες που τους προκαλούν στρες και άγχος (Bobek, 2002). Αυτό το άγχος προέρχεται από την προσωπική πίεση αλλά και από τις δύσκολες επαγγελματικές καταστάσεις στο σχολείο και γενικότερα στο περιβάλλον. Γενικά, οι δυσμενείς συνθήκες είναι παράγοντες κινδύνου, οι οποίοι αποτελούν εμπόδιο στο έργο των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, μερικοί εκπαιδευτικοί υπολείπονται σημαντικά, καθώς δεν έχουν τις κατάλληλες γνώσεις για τη σωστή διαχείριση της τάξης, γνώσεις που χρειάζονται για τη συνδιδασκαλία παιδιών με ειδικές ανάγκες, γνώσεις και διδακτικές τεχνικές που κάνουν τη μάθηση πιο ενδιαφέρουσα και ποιοτική, αλλά και γνώσεις που θα βοηθήσουν τον εκπαιδευτικό να καταλάβει καλύτερα τους μαθητές και εν γένει το σχολικό πλαίσιο (Day & Gu, 2009).

Ωστόσο, πολλοί εκπαιδευτικοί έχουν κατορθώσει, παρά τις πιέσεις που δέχονται, να διατηρήσουν την ψυχική τους ανθεκτικότητα. Η αξιοποίηση των προσωπικών και εξωτερικών διαθέσιμων πόρων από τους εκπαιδευτικούς για να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες και το θετικό αποτέλεσμα που βιώνουν στην εργασία τους, ενεργοποιούν τους προστατευτικούς παράγοντες για την ενίσχυση της ψυχικής τους ανθεκτικότητας (Bobek, 2002. Sumsion, 2004).

Οι ψυχικά ανθεκτικοί εκπαιδευτικοί ανταποκρίνονται θετικά σε ένα στρεσογόνο σχολικό περιβάλλον, εφαρμόζουν αποτελεσματικές στρατηγικές στον χειρισμό δύσκολων μαθητών και είναι ικανοποιημένοι από το επάγγελμά τους (Day & Gu, 2009. Howard & Johnson, 2004). Οι ψυχικά ανθεκτικοί εκπαιδευτικοί έχουν αίσθηση αυτεπάρκειας, ισχυρά κίνητρα, ηθικό σκοπό, αίσθηση του χιούμορ, αποτελεσματικές στρατηγικές και μπορούν να συνεργαστούν με άλλους. Επίσης, συνήθως υποστηρίζονται απ' τους συναδέλφους τους και την ηγεσία (Price, Mansfield & McConney, 2012). Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί με ψυχική ανθεκτικότητα είναι ευέλικτοι, αισιόδοξοι, δέχονται με χαρά τη βοήθεια και τις συμβουλές, διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους, φροντίζουν για τη δική τους ευημερία και επικεντρώνονται στη μάθηση και τη βελτίωση (Weare, 2004).

1.2.4.1 Παράγοντες που Αναστέλλουν τη Ψυχική Ανθεκτικότητα των Εκπαιδευτικών

Οι προκλήσεις που καλούνται να αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευτικοί πολλές φορές θεωρούνται παράγοντες κινδύνου στο επάγγελμά τους. Αρχικά, οι υποχρεώσεις τους είναι πολλές και έχουν πολύ υψηλές απαιτήσεις από τον ρόλο τους, χωρίς να υπάρχει κατάλληλη καθοδήγηση, με αποτέλεσμα να υπάρχει αβεβαιότητα. Έτσι, οι προσπάθειές τους ματαιώνονται και τα αποθέματα ψυχικής ανθεκτικότητας μειώνονται. (McCann & Johannessen, 2004).

Παράλληλα, το γεγονός ότι οι ομάδες μαθητών προέρχονται από διαφορετικό κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο και διαφορετικό εθνικό υπόβαθρο, δημιουργεί συχνά άγχος στους εκπαιδευτικούς και είναι ένας ακόμα παράγοντας που επιδρά αρνητικά στην ψυχική τους ανθεκτικότητα. Επίσης, οι γονείς ορισμένες φορές έχουν ανταγωνιστική στάση προς το σχολείο, παρεμβαίνοντας στο έργο των εκπαιδευτικών και δημιουργώντας συχνά αρνητικό κλίμα. Ένας ακόμα ανασταλτικός παράγοντας για την ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών είναι η έλλειψη ευκαιριών για υποστήριξη και επαγγελματική εξέλιξη στο σχολικό περιβάλλον (Ingersoll, 2001). Παράλληλα, σημαντικό ρόλο έχει το ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί είναι μεγαλύτερη σε ηλικία και έχουν περιορισμένη ευελιξία προσαρμογής στα νέα δεδομένα.

Σύμφωνα με τους Beltman, Mansfield & Price (2011) παράγοντες κινδύνου που επιδρούν αρνητικά στη ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών είναι η αρνητική αυτοπεποίθηση και εμπιστοσύνη που μπορεί να νιώθουν, η απροθυμία να ζητήσουν βοήθεια για τη δουλειά τους, η σύγκρουση μεταξύ προσωπικών αντιλήψεων και πρακτικών του σχολείου, η μη

υποστηρικτική ηγεσία, ο μεγάλος φόρτος εργασίας, καθώς και ο πολύς χρόνος που χρειάζεται για τα εξωδιδασκικά καθήκοντα (Fantilli & McDougal, 2009. Howard & Johnson, 2004).

Πέρα των παραπάνω, η μεταβλητότητα και η αστάθεια που αντιμετωπίζει ο σύγχρονος άνθρωπος λόγω των συνεχών μακροοικονομικών, τεχνολογικών και πολιτικών εξελίξεων, επηρεάζουν και το σχολικό πλαίσιο, καθώς και τη ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών. Αναλυτικότερα, οι συνεχιζόμενες κυβερνητικές μεταρρυθμίσεις για την ευθυγράμμιση του εκπαιδευτικού συστήματος με τις εξελίξεις, ενδέχεται να αυξήσουν προσωρινά την αβεβαιότητα, το άγχος και τον φόρτο εργασίας για τους εκπαιδευτικούς (Gu & Day, 2007). Επιπλέον, η οικονομική κρίση που έχει επέλθει τα τελευταία χρόνια λόγω της παγκοσμιοποίησης και των εξελίξεων, έχει μεγάλες επιπτώσεις στην ποιότητα της εκπαίδευσης και έχει προκαλέσει ψυχολογικό στρες στους εκπαιδευτικούς, διότι δυσκολεύει το εκπαιδευτικό τους έργο και μπορεί να λειτουργήσει σε κάποτε ως παράγοντας κινδύνου (Botou, Mylonakou – Keke, Kalouri & Tsergas, 2017).

1.2.4.2 Παράγοντες που Συμβάλλουν στη Ψυχική Ανθεκτικότητα των Εκπαιδευτικών

Οι Henderson & Milstein (2008) επισήμαναν έξι βασικούς παράγοντες για την ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας στο σχολικό πλαίσιο, οι οποίοι συνθέτουν τον τροχό της ψυχικής ανθεκτικότητας και μπορούν να εφαρμοστούν και για τους εκπαιδευτικούς. Ένας από αυτούς τους παράγοντες είναι η ύπαρξη ξεκάθαρων ορίων και σαφών κανόνων, αλλά και η συνεισφορά όλων των εκπαιδευτικών στη διαμόρφωσή τους. Παράλληλα, η ανάπτυξη θετικών κοινωνικών σχέσεων είναι ένας παράγοντας που μπορεί να ενισχύσει τη ψυχική ανθεκτικότητα. Γι' αυτό πρέπει να δίνονται ευκαιρίες επικοινωνίας μεταξύ των συναδέλφων στο σχολείο μέσω της κοινής λήψης αποφάσεων, προκειμένου να διαμορφωθεί το αίσθημα της ομάδας που προσπαθεί για την επίτευξη ίδιων σκοπών. Επιπλέον, η εκμάθηση δεξιοτήτων χρήσιμων για τη ζωή είναι ένας προστατευτικός παράγοντας, καθώς οι συνεχείς κοινωνικές αλλαγές επιτάσσουν την ενημέρωση και επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Γι' αυτό το σχολείο θα πρέπει να δίνει ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης και αναβάθμισης των εκπαιδευτικών, καθώς και ενίσχυσης της αυτοεκτίμησή τους. Επίσης, ένας σημαντικός παράγοντας για την προώθηση της ψυχικής ανθεκτικότητας είναι η δημιουργία μιας υποστηρικτικής ατμόσφαιρας στο σχολικό περιβάλλον και η αναγνώριση των προσπαθειών των δασκάλων μέσω ανατροφοδότησης τόσο από τα αφεντικά όσο και από τους συναδέλφους. Παράλληλα, η αίσθηση στασιμότητας που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί πολλές φορές έχει ως

αποτέλεσμα να κλονίζεται η ψυχική τους ανθεκτικότητα. Οι ανώτεροι στόχοι, που υπερβαίνουν τα στενά πλαίσια του ρόλου των εκπαιδευτικών, αποτελούν κινητήρια δύναμη. Επομένως, το να έχει κανείς υψηλές προσδοκίες και να τις εκφράζει λειτουργεί ως προστατευτικός παράγοντας. Τέλος, η παροχή ευκαιριών για ουσιώδη συμμετοχή λειτουργεί προστατευτικά, καθώς έτσι τους δίνεται η ευκαιρία να αποκτήσουν νέες δεξιότητες και να συμμετάσχουν σε δραστηριότητες που είναι μια νέα πρόκληση για τους ίδιους.

Γενικότερα, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να καλλιεργήσουν τη ψυχική τους ανθεκτικότητα εγκαθιδρύοντας προσωπικές πηγές στήριξης, όπως τα προσωπικά κίνητρα, καθώς και αρχές και αισθήματα, όπως η αισιοδοξία, η πίστη και το δίκαιο, που προάγουν ένα αρμονικό ακαδημαϊκό περιβάλλον. Ταυτόχρονα, μπορούν να την αναπτύξουν καθιερώνοντας ή κατανοώντας τρόπους κινητοποίησης των περιβαλλοντικών πόρων, όπως είναι οι σχέσεις εντός και εκτός της εργασίας, καθώς και τα δίκτυα υποστήριξης (Mansfield, Beltman, Broadley & Weatherby- Fell, 2016). Πολύ σημαντικός παράγοντας για τους εκπαιδευτικούς είναι το είδος της σχέσης που δημιουργούν, τόσο με τους μαθητές τους, όσο και με άλλους εκπαιδευτικούς, τη διεύθυνση αλλά και την ευρύτερη κοινωνία. Η ύπαρξη αγάπης, υποστήριξης και ασφάλειας στις σχέσεις αυτές, ενισχύει τη ψυχική ανθεκτικότητα, επειδή το άτομο ανατροφοδοτείται με θετικό τρόπο, ενδυναμώνεται και εκφράζεται δημιουργικότερα και αποτελεσματικότερα (Luthar & Brown, 2007).

Οι Beltman, Mansfield και Price (2011) αναφέρουν ότι τα αλτρουιστικά κίνητρα, η δυνατή εσωτερική παρακίνηση, η αισιοδοξία, η υψηλή αυτο-αποτελεσματικότητα, η υποστήριξη από τους συναδέλφους και η ισχυρή ηγεσία που νοιάζεται αποτελούν προστατευτικοί παράγοντες για την ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών είναι (Sinclair, 2008. Chong & Low, 2009. Howard & Johnson, 2004). Γενικότερα, η διοικητική υποστήριξη και η συλλογικότητα συμβάλλουν σημαντικά στην ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, η ισορροπία επαγγελματικής και προσωπικής ζωής, καθώς και οι κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες είναι από τους σημαντικότερους παράγοντες που ενισχύουν σημαντικά την ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών (Beltman et al., 2011).

1.2.5 Επισκόπηση ερευνών

Στον Ελλαδικό χώρο διεξήχθη έρευνα από τους Botou, Mylonakou – Keke, Kalouri και Tsergas (2017) σε 568 δασκάλους της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και βρέθηκε ότι η ψυχική τους ανθεκτικότητα βρίσκεται σε ικανοποιητικό επίπεδο και δεν είναι επηρεασμένοι από την

οικονομική κρίση. Η έρευνα έδειξε σε αυτό βοήθησαν οι οικογενειακές σχέσεις, καθώς και οι φιλικές σχέσεις μεταξύ των συναδέλφων. Βέβαια, από άλλες έρευνες φαίνεται ότι υπάρχει αρνητική συσχέτιση μεταξύ οικονομικής κρίσης και των επιπτώσεων που έχει στην ψυχική υγεία των ανθρώπων. Επομένως, η οικονομική κρίση και οι ραγδαίες αλλαγές που φέρνει στο επάγγελμα των εκπαιδευτικών σίγουρα αποτελεί παράγοντα κινδύνου που μπορεί να επηρεάσει μακροπρόθεσμα τη ψυχική τους ανθεκτικότητα.

Παράλληλα, οι Θεοδοσάκη και Ζωγράφου (2016) διενέργησαν έρευνα σε εκπαιδευτικούς της Ν. Εύβοιας και της Αττικής και βρήκαν ότι η θρησκευτικότητα-πνευματικότητα συνδέεται επίσης με την ψυχική ανθεκτικότητα. Επειδή η πίστη στο Θεό ενισχύει την ψυχική ανθεκτικότητα καλλιεργώντας την ελπίδα και την αίσθηση του ανήκειν, όσο πιο θρησκευόμενος είναι ένας εκπαιδευτικός, τόσο περισσότερο ψυχικά ανθεκτικός είναι. Ωστόσο η ψυχική ανθεκτικότητα μπορεί να μειωθεί, αν η πνευματικότητα-θρησκευτικότητα προωθεί τη μοιρολατρία που οδηγεί στην αποθάρρυνση.

Επιπλέον, σύμφωνα με βιβλιογραφική έρευνα των Mansfield et al. (2016), μεταξύ 2000 έως 2014 διενεργήθηκαν 71 έρευνες σε Ηνωμένο Βασίλειο, Αυστραλία, Ιρλανδία, Ευρώπη και Νότια Αφρική και διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί καλλιεργούν τη ψυχική τους ανθεκτικότητα μέσω της δημιουργίας προστατευτικών προσωπικών και περιβαλλοντικών πηγών στήριξης, σε συνδυάζοντας στρατηγικές αντιμετώπισης. Η παραπάνω έρευνα επιβεβαιώνεται σε πολλά σημεία και από την έρευνα των Howard και Johnson (2004) για τη ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών σε μειονοτικά σχολεία. Επειδή διεξήχθη σε μειονοτικά σχολεία, βοήθησε στο να επιβεβαιωθούν οι πηγές στήριξης και οι στρατηγικές αντιμετώπισης που επιφέρουν καρπούς διότι οι αντίξοες συνθήκες ήταν μέρος της καθημερινότητας των εκπαιδευτικών και οι απαντήσεις στηρίχθηκαν στην καθημερινότητά τους.

Παράλληλα, σύμφωνα με έρευνα των Patterson, Collins & Abbott (2004), η λήψη αποφάσεων, η αναζήτηση επαγγελματικής εξέλιξης, η επίλυση προβλήματος, η στήριξη από φίλους και συνεργάτες και η δυνατότητα ευελιξίας, είναι στρατηγικές που χρησιμοποιούνται από τους εκπαιδευτικούς με ψυχική ανθεκτικότητα. Επιπλέον, σύμφωνα με τους Kourkoutas και Giouazolias (2015) οι επιρροές και η σημασία της αποτελεσματικής οργάνωσης συνεισφέρουν στη συμβολή της ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών.

Στο Ηνωμένο Βασίλειο, εκτεταμένη έρευνα έδειξε ότι στις περιπτώσεις κατά τις οποίες οι εκπαιδευτικοί χαρακτηρίζονταν από ψυχική ανθεκτικότητα οι μαθητές συμπεριφέρονταν

αντίστοιχα ή και καλύτερα από το αναμενόμενο. Επιπλέον, διαπιστώθηκε ότι τα ατομικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών έχουν σημαντικό αντίκτυπο στην πρόοδο των μαθητών σε σύγκριση με τα σχολικά χαρακτηριστικά (Sammons et al., 2007).

Οι Day & Gu (2009) στη μελέτη τους τόνισαν ότι ένα σημαντικό στοιχείο που επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να παραμείνουν στο επάγγελμά τους είναι να παραμείνουν παρακινημένοι και αφοσιωμένοι στο ρόλο τους. Επιπλέον, δόθηκε μεγάλη σημασία στην εκπαίδευση και προετοιμασία των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματική αντιμετώπιση δύσκολων συνθηκών.

Τέλος, στην Αυστραλία το πρόγραμμα σπουδών ορίζει ορισμένες κοινωνικές και ατομικές ικανότητες, που συνδέονται άμεσα ή έμμεσα με τη ψυχική ανθεκτικότητα και τις οποίες οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να διαθέτουν. Αυτές τις δεξιότητες, όπως είναι η αυτοδιαχείριση και η κοινωνική ευαισθητοποίηση, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να τις διδάσκουν στην τάξη αλλά και κατά την αλληλεπίδρασή τους με τους μαθητές, τους συναδέλφους και τα μέλη της ευρύτερης κοινότητας (ACARA, 2012).

1.3 Επαγγελματική Ευημερία

1.3.1 Η Έννοια της «Ευημερίας»

Η ευημερία (well-being) είναι μια έννοια που διερευνάται 40 χρόνια τώρα στον χώρο της ψυχολογίας και της εκπαίδευσης. Αναλυτικότερα, ο όρος ευημερία δηλώνει ευμάρεια και ευζωία. Είναι μια πολυδιάστατη έννοια, συνάρτηση του πλέγματος της σωματικής και ψυχικής υγείας, των ατομικών αντιλήψεων και των ατομικών κοινωνικών σχέσεων (Kamil, 2014). Πρόκειται για τη θετική συναισθηματική κατάσταση, που προκύπτει από συγκεκριμένους περιβαλλοντικούς παράγοντες, ατομικές ανάγκες και προσδοκίες του ατόμου, που υπάρχουν όλα μαζί σε αρμονία (Engels, Aelterman, Van Petegem & Schepens, 2004).

Κατά καιρούς, η έννοια της ευημερίας προσπάθησε να οριστεί και να κατανοηθεί από διάφορους ερευνητές. Συμπέραναν ότι αποτελεί μία έννοια με πολλές διαστάσεις, στην οποία είναι δύσκολο να δοθεί ορισμός, από τη μία γιατί υπάρχει αλλαγή και εξέλιξη στη σημασία της με την πάροδο των χρόνων και από την άλλη γιατί οι άνθρωποι της δίνουν νόημα υποκειμενικά ανάλογα με τις πεποιθήσεις, την κουλτούρα, τις αξίες και την παιδεία της εκάστοτε κοινωνίας (McCallum και Price, 2016). Επομένως, στοχεύοντας στην κατανόηση της έννοιας της ευημερίας, θα πρέπει να εξετάζονται, σε προσωπικό και επαγγελματικό επίπεδο, όλες οι μορφές της, δηλαδή η υποκειμενική, η γνωστική, η συναισθηματική και η ψυχοσωματική ευημερία. Τέλος, σημαντικό είναι ότι η ευημερία δεν είναι μια μόνιμη συνθήκη, αλλά δυναμική

και για αυτό το λόγο είναι αναγκαίο να καταβάλλεται προσπάθεια για τη διατήρησή της (Dodge, Daly, Huyton & Sanders, 2012).

1.3.2 Διαστάσεις Ευημερίας

Η έρευνα για την ευημερία παρέχει πολλαπλές διαστάσεις για την έννοια, όπως σωματική, ψυχοσυναισθηματική, οικονομική και οικογενειακή.

Η ευημερία του ατόμου όμως αναφέρεται κυρίως στην αντικειμενική και στην υποκειμενική διάσταση. Στην αντικειμενική διάσταση η ευημερία προσδιορίζεται και αποκτά μορφή μέσα από τους δείκτες της ποιότητας ζωής, δηλαδή τους υλικούς πόρους και τις κοινωνικές και ανθρώπινες ανάγκες. Οι υλικοί πόροι περιλαμβάνουν το εισόδημα, τον τρόπο διαβίωσης και την καλή διατροφή, ενώ οι κοινωνικές και ανθρώπινες ανάγκες αποτελούνται από την εκπαίδευση, την υγεία, την ασφάλεια, την ποιότητα του περιβάλλοντος καθώς και τα κοινωνικά- πολιτικά δικαιώματα (Western & Tomaszewski, 2016. Alatartseva & Barysheva, 2015). Γενικότερα, η αντικειμενική ευημερία αποτελείται από αντικειμενικές αρχές που περιγράφουν τη βέλτιστη ζωή με βιοτικούς και υλικούς όρους. Η αντικειμενική ευημερία έχει οικονομική και κοινωνική διάσταση και διαφαίνεται μέσα από το Ακαθάριστο Εθνικό Προϊόν, το κατά κεφαλήν εισόδημα, τις συνθήκες διαβίωσης, την εργασία, την εκπαίδευση και τη φτώχεια (Guillén-Royo & Velazco, 2006).

Από την άλλη, η υποκειμενική ευημερία, ορίζεται ανάλογα με το πώς αξιολογείται η ζωή ενός ατόμου από τον ίδιο, ακολουθώντας τα προσωπικά του κριτήρια. Ο Veenhoven (1984) ορίζει την υποκειμενική ευημερία ως την αυτοεκτίμηση του ατόμου για τη ζωή του και την ευημερία του, δηλαδή τον βαθμό στον οποίο ένα άτομο κρίνει και αξιολογεί την συνολική ποιότητα της ζωής του, ανάλογα με τα προσωπικά χαρακτηριστικά του. Οι άνθρωποι αντιδρούν διαφορετικά στις ίδιες συνθήκες ανάλογα με τις εμπειρίες και τις αξίες τους, επομένως μόνο οι κοινωνικοί δείκτες δεν αρκούν για να χαρακτηριστεί η ποιότητα ζωής τους (Alatartseva & Barysheva, 2015). Επιπλέον, αξίζει να σημειωθεί ότι η υποκειμενική ευημερία αποτελείται από γνωστικές (ικανοποίηση από τη ζωή) και συναισθηματικές διαστάσεις (θετικό- αρνητικό συναίσθημα) (Diener & Lucas, 1999. Albuquerque, de Lima, Figueiredo & Matos, 2012. Western & Tomaszewski, 2016). Πιο ειδικά, το άτομο εκτός από τις αξιολογήσεις που κάνει με βάση την γνώση του για το πόσο ευχαριστημένος είναι από τη ζωή του, βιώνει και τα αντίστοιχα συναισθήματα. Επομένως, ένα άτομο χαρακτηρίζεται από υψηλή υποκειμενική ευημερία όταν αισθάνεται μεγάλη ευχαρίστηση και ικανοποίηση από τη ζωή του και βιώνει περισσότερα θετικά και λιγότερο αρνητικά συναισθήματα (Deci & Ryan 2008).

1.3.3 Η Έννοια της «Επαγγελματικής Ευημερίας»

Εξειδικεύοντας τον όρο ευημερία, ως επαγγελματική ευημερία ερμηνεύεται η θετική αξιολόγηση διαφόρων πτυχών του επαγγέλματος ενός ατόμου, είτε καθαρά εργασιακών είτε όχι. Περιέχει στοιχεία και επαγγελματικά όσο και προσωπικά του εκάστοτε εργαζομένου (Horn, Taris, Schaufeli & Schreurs, 2004).

Παλαιότερα, ο όρος που κυριαρχούσε στις θεωρητικές μελέτες ήταν αυτός της «επαγγελματικής ικανοποίησης», έννοια προσανατολισμένη αποκλειστικά στις πτυχές εκείνες που σχετίζονται με εργασιακά ζητήματα. Ωστόσο, η έννοια της επαγγελματικής ευημερίας είναι ευρύτερη μίας και λαμβάνει υπόψη την εργασιακή, την σωματική και την κοινωνική κατάσταση του εκάστοτε εργαζομένου. Ως εκ τούτου δεν πρέπει να συγχέονται οι δύο έννοιες καθώς η επαγγελματική ικανοποίηση θεωρείται απλά ένας δείκτης της επαγγελματικής ευημερίας του ατόμου (Wapous & Lawler, 1972).

1.3.4 Επαγγελματική Ευημερία Εκπαιδευτικών

Η ευημερία των εκπαιδευτικών στο σχολείο σημαίνει έναν υγιή δάσκαλο και μια αρμονική επαγγελματική ζωή, όπου θα υπάρχει ευκαιρία για τον εκπαιδευτικό να αναπτυχθεί προσωπικά, να δημιουργήσει θετικές σχέσεις με συναδέλφους, να λάβει κοινωνική αναγνώριση και να ολοκληρωθεί πνευματικά. Η βάση για να γίνουν και να παραμείνουν αποτελεσματικοί οι εκπαιδευτικοί είναι η ευημερία των εκπαιδευτικών και η θετική επαγγελματική τους ταυτότητα. Αναλυτικότερα, ευημερία ως συνδυασμός προσωπικής και επαγγελματικής ανάπτυξης είναι μια κατάσταση με την οποία οι εκπαιδευτικοί νιώθουν αποτελεσματικοί και χρήσιμοι και συνδέεται στενά με τη δημιουργικότητα, την παραγωγικότητα και την όλη κοινωνική προσφορά των εκπαιδευτικών (Keyes, 1998). Μάλιστα, σύμφωνα με τους Aelterman, Engels, Van Petegem και Pierre Verhaeghe (2007) με τη μέτρηση της ευημερίας στο σχολείο είναι σαν να καθορίζεται η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

1.3.5 Παράγοντες που Επηρεάζουν την Ευημερία Εκπαιδευτικών

Σε κάθε περίπτωση, πρέπει να εντοπιστούν οι παράγοντες που εξηγούν την επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών, ώστε τα σχολεία να μπορούν να αναλάβουν δράση για τη βελτίωση της ευημερίας τους. Στη βιβλιογραφία οι παράγοντες αυτοί απαντώνται σε μία πληθώρα διαχωρισμών. Συχνά διακρίνονται σε ατομικούς, επαγγελματικούς και οργανωτικούς παράγοντες (.Devos, Bouckenpooghe, Engels, Hotton, & Aelterman, 2007. Briones, Tabernerro & Arenas, 2010. Kamil, 2014). Οι παράγοντες που αφορούν το άτομο περιλαμβάνουν

προσωπικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών όπως είναι η ηλικία και το φύλο, ενώ οι επαγγελματικοί περιλαμβάνουν στοιχεία της εργασίας τους όπως τα χρόνια προϋπηρεσίας και η κατοχή τίτλων σπουδών και, τέλος, οι οργανωτικοί αποτελούνται από στοιχεία σχετικά με τη συνολική λειτουργία της σχολικής μονάδας, περιλαμβάνοντας το μοντέλο ηγεσίας της διεύθυνσης, τον αριθμό των μαθητών ανά τάξη και το σχολικό κλίμα εν γένει. Εναλλακτικά, οι Dinham και Scott (1998) διακρίνουν το σύνολο των παραγόντων σε ενδογενείς, εξωγενείς και σχολικούς.

Οι Aelterman και συν. (2007) χωρίζουν τους παράγοντες σε προσωπικούς και σχολικούς. Οι προσωπικοί ή ατομικοί παράγοντες σχετίζονται αποκλειστικά με τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών. Αυτά είναι τα δημογραφικά τους στοιχεία, η κατάσταση της οικογενείας τους, ο καιρός προϋπηρεσίας και η σχέση εργασίας. Παράλληλα, η προοπτική για προσωπική εξέλιξη και η κατάσταση της υγείας των εκπαιδευτικών, σε σωματικό και σε ψυχικό επίπεδο, αποτελούν και αυτά ατομικά χαρακτηριστικά διαμόρφωσης της ευημερίας τους (Van Petegem, Creemers, Rossel & Aelterman, 2005. Konu, Viitanen & Lintonen, 2010).

Οι σχολικοί παράγοντες αφορούν τη διεύθυνση και το κλίμα του σχολείου. Σύμφωνα με τους Konu και συν. (2010), το κλίμα του σχολείου και οι κοινωνικές σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών, μαθητών και διευθυντή αποτελούν παράγοντες που επηρεάζουν όχι μόνο την επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών αλλά του συνόλου της σχολικής μονάδας. Πιο συγκεκριμένα, τα χαρακτηριστικά του διευθυντή της σχολικής μονάδας, δηλαδή τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του και τα επαγγελματικά του γνωρίσματα, που είναι τα έτη υπηρεσίας, τα χρόνια εμπειρίας στη διοίκηση, το μοντέλο ηγεσίας που εφαρμόζει καθώς και η κατοχή άλλων πρόσθετων τίτλων σπουδών επηρεάζουν την επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών. Παράλληλα, το κλίμα που υπάρχει στο σχολείο καθορίζεται από το πώς διαπλέκονται μεταξύ τους και λειτουργούν οι διάφοροι παράγοντες που ανήκουν στο εσωτερικό πλαίσιο λειτουργίας της σχολικής μονάδας, και αποτελεί αξιοσημείωτο παράγοντα επίδρασης στην επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών (Sotiriou & Iordanidis, 2014). Επομένως, η σχολική κουλτούρα ενός εκπαιδευτικού ιδρύματος, οι νοοτροπίες που επικρατούν και οι σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των συναδέλφων είναι στοιχεία ιδιαίτερης σημασίας για την ύπαρξη ή την απουσία της επαγγελματικής ευημερίας των εκπαιδευτικών. Ακόμη, το ελκρινές κλίμα σεβασμού και συνεργασίας στο πλαίσιο του συλλόγου διδασκόντων δημιουργούν ευκαιρίες για κοινωνική και συναισθηματική συμπαράσταση (Aelterman κ. συν., 2007 · Kamil, 2014). Επομένως, η επικοινωνία είναι αβίαστη, ευχάριστη και συνεχής,

ενθαρρύνοντας τους εκπαιδευτικούς και αυξάνοντας τα επίπεδα της ευημερίας τους (Retallick & Butt, 2004).

Επίσης, το κλίμα που επικρατεί μέσα στην σχολική τάξη και οι συμπεριφορές των μαθητών καθορίζουν το αίσθημα αποτελεσματικότητας που διακατέχει τους εκπαιδευτικούς και, άρα, και την επαγγελματική τους ευημερία (Aelterman et al., 2007. Van Petegem κ. συν., 2005). Σύμφωνα με έρευνα του Kamil (2014), όταν οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν θετικές συμπεριφορές προς τους μαθητές τους, εκείνοι το εκλαμβάνουν και ανταποκρίνονται αντίστοιχα, γεγονός που αποτελεί εξήγηση για τη θετική σύνδεση ευημερίας και κλίματος τάξης.

Η παρούσα εργασία εστιάζει στην επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών στον σχολικό χώρο, λαμβάνοντας υπόψη τις εργασιακές συνθήκες, τον φόρτος εργασίας, την εργασιακή κοινότητα, καθώς και την επαγγελματική ικανότητα. Αυτές οι τέσσερις παράμετροι επηρεάζουν την καθημερινότητα των εκπαιδευτικών στον σχολικό χώρο. Η προσέγγιση αυτή στηρίζεται στο μοντέλο της επαγγελματικής ευημερίας στο χώρο του σχολείου, το οποίο υιοθετήθηκε από τους Saaranen, Tossavainen, Turunen, Kiviniemi και Vertio (2007).

1.3.5.1 Εργασιακές Συνθήκες

Σύμφωνα με τους Saaranen et al., (2007), το εργασιακό περιβάλλον, η καταλληλότητα του σχολικού κτιρίου, η παρουσία ή μη δυσάρεστων θορύβων, ο επαρκής υλικοτεχνικός εξοπλισμός που χρειάζεται για την υποστήριξη της διδασκαλίας και τις καλές εργονομικές θέσεις, διαμορφώνουν τις συνθήκες εργασίας για τους εκπαιδευτικούς. Επομένως, παράγοντες που σχετίζονται με τις συνθήκες εργασίας έχουν σημαντικό αντίκτυπο στην ευημερία των εργαζομένων (Hallinger, 2003). Αναλυτικότερα, η ραγδαία εξέλιξη της τεχνολογίας έχει κάνει απαραίτητη την ενσωμάτωση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία, με αποτέλεσμα να είναι πολύ σημαντική η ύπαρξη κατάλληλου υλικοτεχνικού εξοπλισμού και εποπτικών μέσων για όλους τους εκπαιδευτικούς, για τη διευκόλυνση της εκπαίδευσης και της μάθησης των μαθητών. Εξίσου σημαντική είναι η παρουσία κατάλληλων σχολικών κτιρίων που ενθαρρύνουν τη μάθηση, καθώς ο σχολικός παράγοντας παίζει σημαντικό ρόλο στην ευημερία μαθητών και εκπαιδευτικών. (Aelterman et al., 2007).

1.3.5.2 Φόρτος Εργασίας

Η δεύτερη διάσταση της επαγγελματικής ευημερίας των εκπαιδευτικών αφορά τους ίδιους και τον φόρτο εργασίας τους. Αναλυτικότερα, δίνεται έμφαση στην ατομική υγεία των εκπαιδευτικών που απορρέει από τον σωματικό και ψυχικό φόρτο εργασίας (Saarannen et al.,

2007) και στον ελεύθερο χρόνο, ο οποίος μπορεί να βελτιώσει τις συνθήκες ζωής και να βοηθήσει στην ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων (Ho, 1996). Ο αυξημένος φόρτος εργασίας συνεπάγεται αρνητικά συναισθήματα όπως εξάντληση, στρες, καθώς και χαμηλότερη αποδοτικότητα στην εργασία, με αποτέλεσμα να επηρεάζεται η επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών (Warr, 1990). Στον σχολικό χώρο, ο φόρτος εργασίας εξαρτάται από οργανωσιακές παράμετρος που επηρεάζουν τη συνολική ευημερία των εκπαιδευτικών, όπως είναι το πλήθος των μαθητών, το μέγεθος της κάθε τάξης, η δουλειά για το σπίτι και τα εξωδιδασκτικά καθήκοντα, (Devos et al., 2007).

1.3.5.3 Εργασιακή Κοινότητα

Η εργασιακή κοινότητα είναι μια άλλη πτυχή της επαγγελματικής ευημερίας των εκπαιδευτικών. Με τον όρο αυτό οι Saarannan et al., (2007) εννοούν τις εργασιακές απαιτήσεις, την κοινωνική υποστήριξη, την ατμόσφαιρα, τη συνεργασία, τον τρόπο οργάνωσης του σχολείου και, τέλος, τον διευθυντή που καθορίζει το περιβάλλον του σχολείου. Επομένως, εννοούν όλες τις ψυχοκοινωνικές παραμέτρους που καθορίζουν τις εργασιακές σχέσεις. Οι επαγγελματικές απαιτήσεις περιλαμβάνουν τις αλλαγές και τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις που συχνά επηρεάζουν με αρνητικό τρόπο την ψυχολογία των εκπαιδευτικών, αφού όταν οι ανάγκες παραμερίζονται και οι άνθρωποι εμπλέκονται σε καταστάσεις που δεν επιθυμούν, τότε κλονίζεται σημαντικά η ευημερία τους.

Σαφώς η κοινωνική υποστήριξη στον εργασιακό χώρο είναι ένας βασικός παράγοντας για την αντιμετώπιση δυσμενών καταστάσεων που υπονομεύουν την επαγγελματική ευημερία (Aelterman et al., 2007). Αναλυτικότερα, η ποιότητα των σχέσεων εργαζομένων- συναδέλφων επιδρά στην ευημερία. Επιπλέον, η υποστήριξη από τη διεύθυνση του σχολείου είναι ιδιαίτερα σημαντική, διότι το να νιώθουν οι εκπαιδευτικοί ότι υποστηρίζονται από το διευθυντή είναι μεγάλο προνόμιο για την ανάπτυξη μιας πιο θετικής σχέσης με τους συναδέλφους αλλά και με τους γονείς των μαθητών, για να νιώθουν λιγότερη εργασιακό άγχος. Αντίθετα, η επαγγελματική ευημερία επηρεάζεται αρνητικά από την χαμηλή υποστήριξη από το διευθυντή και από την αυξημένη πίεση (Keyes, 1998. Aelterman et al., 2007).

1.3.5.4 Επαγγελματική Ικανότητα

Η επαγγελματική ικανότητα και οι ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης που παρέχονται στους εκπαιδευτικούς αποτελούν την τελευταία διάσταση της επαγγελματικής τους ευημερίας (Saaranen et al., 2007). Η επαγγελματική ικανότητα αφορά τη βελτίωση των επαγγελματικών

δεξιοτήτων, την παροχή ενδοϋπηρεσιακής εκπαίδευσης, το να δουλεύουν οι εκπαιδευτικοί βάση των αναγκών του σχολείου, το να συμμετέχουν έμπρακτα και το να βιώνουν την εργασία τους με ευχάριστο τρόπο, ώστε να βελτιώνουν την επαγγελματική τους ευημερία. Παράλληλα, σύμφωνα με τους Karasek και Theorell (1990) η επαγγελματική ικανότητα επιτρέπει στα άτομα να επηρεάσουν και να αναπτύξουν την επαγγελματική τους εξέλιξη βελτιώνοντας παράλληλα την ευημερία τους. Τέλος, οι Tschannen – Moran και Hoy (2001) εξισώσουν την επαγγελματική ικανότητα με την αυτεπάρκεια. Σύμφωνα με αυτούς, η αυτεπάρκεια είναι η ανάγκη των εργαζομένων να αισθάνονται ότι είναι ικανοί να χειριστούν την εργασία που θα εκτελεστεί.

1.3.6 Επισκόπηση ερευνών

Σύμφωνα με έρευνες ένα σημαντικό ζήτημα που επηρεάζει αρνητικά την επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών στις ΗΠΑ είναι οι φτωχές εργασιακές συνθήκες. Βεβαίως, και στην Ελλάδα η ανάγκη για ύπαρξη καλών εργασιακών συνθηκών για τους εκπαιδευτικούς είναι ένα σταθερό αίτημα των ίδιων των εκπαιδευτικών, οι οποίοι βρίσκονται συχνά σε ακατάλληλα κτίρια, χωρίς προσωπικό χώρο μελέτης, ενώ υπολείπεται υλικοτεχνικός εξοπλισμός (Ross, Romer & Horner, 2011).

Αναλυτικότερα, στο Ηνωμένο Βασίλειο οι Griva & Joeke (2003) βρήκαν ότι οι ανάγκες εργασίας είναι ο πιο σταθερός δείκτης για τη μέτρηση της ευημερίας ενώ ο έλεγχος και η στήριξη από το κοινωνικό περιβάλλον φαίνεται να έχουν μικρότερη προβλεπτική δύναμη. Επιπλέον, η σωματική εξάντληση, οι περιβαλλοντικοί κίνδυνοι και η σημασία της εργασίας επηρεάζουν σημαντικά τα επίπεδα ευημερίας. Σε σύγκριση με τους Ευρωπαίους εκπαιδευτικούς, οι συνάδελφοί τους στο Ηνωμένο Βασίλειο βρίσκονται σε χειρότερη θέση σε όλες τις μετρήσεις της ευημερίας. Επίσης, φαίνεται ότι χρησιμοποιούν διαφορετικές στρατηγικές διαχείρισης του άγχους, δουλεύουν σε δύσκολες συνθήκες και αναφέρουν πολύ χαμηλά επίπεδα ψυχολογικής και σωματικής ευημερίας.

Επίσης, στην ίδια έρευνα που έγινε στις ΗΠΑ βρέθηκε ότι όταν οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν έλλειψη συναισθηματικής υποστήριξης στο σχολικό πλαίσιο διακυβεύεται η ευημερία τους. Τέλος οι Valentine & Prater (2011) διαπίστωσαν ότι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματική διαχείριση των σχολείων επηρεάζονται από το επίπεδο εκπαίδευσης του διευθυντή. Η ίδια μελέτη διαπίστωσε ότι η συνεργασία μεταξύ διευθυντή και εκπαιδευτικών είναι απαραίτητη για την εξασφάλιση ενός θετικού οργανωσιακού κλίματος και της προαγωγής της επαγγελματικής ευημερίας των εκπαιδευτικών.

Παράλληλα, στην έρευνα των Aelterman και συν. (2007) βρέθηκε ότι η αυτεπάρκεια επιδρά σημαντικά στην ευημερία των εκπαιδευτικών, η οποία ενισχύεται ακόμη περισσότερο, όταν ο διευθυντής του σχολείου προωθεί την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Τέλος, η έρευνα των Bossert, Dwyer, Roman & Lee (1982) κατέληξε στο ίδιο συμπέρασμα ότι υπάρχει, δηλαδή, ανάγκη να διασφαλιστεί η εξέλιξη και η ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, κυρίως από τη διεύθυνση, για την προώθηση της επαγγελματικής τους ευημερίας.

Μία ακόμα σχετική έρευνα σε εκπαιδευτικούς που διδάσκουν εντός και εκτός του Ηνωμένου Βασιλείου διεξήχθη το 2008, από το ανεξάρτητο φιλανθρωπικό ίδρυμα «Teacher Support Network», που δραστηριοποιείται στον τομέα της επαγγελματικής ευημερίας εκπαιδευτικών. Ερευνώντας τους παράγοντες που ενισχύουν την επαγγελματική ευημερία προέκυψε ότι η οργανωτικότητα, η αποτελεσματική ηγεσία, οι υποστηρικτικές σχέσεις μεταξύ των μελών του διδακτικού προσωπικού αλλά και με τα υπόλοιπα εμπλεκόμενα μέλη, όπως είναι οι μαθητές και οι γονείς είναι χαρακτηριστικά μιας σχολικής μονάδας που συμβάλλουν περισσότερο στην ενίσχυση της επαγγελματικής ευημερίας. Επίσης, βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να έχουν τον έλεγχο της εργασίας τους, στοιχείο που τους εξασφαλίζει αυτονομία, περιορίζει την συναισθηματική τους εξουθένωση και συνεπώς καλλιεργεί την επαγγελματική τους ευημερία.

Επιπλέον, έχει παρατηρηθεί ότι οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναπτύσσουν έντονες συναισθηματικά σχέσεις με τους μαθητές τους, που τους δίνουν χαρά και μέσα από αυτές νιώθουν ανταμοιβή για το έργο τους (Hargreaves, 2000). Αναλυτικότερα, σύμφωνα με έρευνα του Kamil (2014), όταν οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν θετικές συμπεριφορές προς τους μαθητές τους, οι μαθητές το αντιλαμβάνονται και ανταποκρίνονται με αντίστοιχες συμπεριφορές, γεγονός που αποτελεί εξήγηση για τη θετική σύνδεση ευημερίας και κλίματος τάξης.

Σε έρευνα που διεξήχθη στο Βέλγιο από τους Van Petegem και συν. (2005) βρέθηκε ότι το φύλο των εκπαιδευτικών, το είδος της σχέσης εργασίας τους, η οικογενειακή τους κατάσταση και τα χρόνια προϋπηρεσίας τους καθορίζουν την επαγγελματική τους ευημερία αλλά και τις σχέσεις με τον περίγυρό τους στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας. Βέβαια, από έρευνες που έχουν διεξαχθεί συχνά τα αποτελέσματα διαφέρουν. Πιο συγκεκριμένα σε ορισμένες μελέτες διαφαίνεται ότι οι γυναίκες και οι νέοι εκπαιδευτικοί βιώνουν υψηλότερα επίπεδα επαγγελματικής ευημερίας συγκριτικά με τους άνδρες και με τους έμπειρους εκπαιδευτικούς (Aelterman et al., 2007 · Kamil, 2014), ενώ άλλες μελέτες δείχνουν ότι οι άνδρες εκπαιδευτικοί

και οι εκπαιδευτικοί με πολλά χρόνια προϋπηρεσίας που είναι μόνιμοι είναι αυτοί που έχουν υψηλότερη επαγγελματική ευημερία (Kopu et al., 2010. Van Petegem et al., 2005). Μάλιστα, οι Kopu και συν. (2010) μελετώντας την ευημερία των Φιλανδών εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων, διαπίστωσαν ότι η ευημερία των δασκάλων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι μεγαλύτερη από εκείνη των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας. Επίσης, η ευημερία των εκπαιδευτικών των ενιαίων σχολείων, με κοινή διεύθυνση σε δημοτικό και γυμνάσιο, φαίνεται να υπονομεύεται σημαντικά επειδή δε λαμβάνουν στήριξη και ισότιμη μεταχείριση από τον διευθυντή τους και τους παρέχονται λίγες ευκαιρίες επαγγελματικής εξέλιξης.

Επιπλέον, οι Van Horn, Taris, Schaufeli και Schreurs (2004) μελέτησαν την επαγγελματική ευημερία 1308 Ολλανδών εκπαιδευτικών διάφορων βαθμίδων. Η έρευνα έδειξε ισχυρές συσχετίσεις μεταξύ της συναισθηματικής ευημερίας και της ικανοποίησης, της οργανωτικής ευθύνης και της συναισθηματικής εξάντλησης. Τα αποτελέσματα φανέρωσαν, επίσης, ότι οι φιλοδοξίες, οι ικανότητες και η αυτονομία των εκπαιδευτικών είχαν σημαντικό αντίκτυπο στην επαγγελματική ευημερία.

Στην ελληνική βιβλιογραφία, ελάχιστες είναι οι έρευνες που αναφέρονται στην επαγγελματική ευημερία, καθώς οι περισσότερες εξετάζουν την επαγγελματική ικανοποίηση. Πιο συγκεκριμένα, η Λουκοπούλου (2015), διεξήγαγε μία έρευνα ανάμεσα σε μόνιμους και αναπληρωτές δασκάλους η οποία έδειξε ότι το φύλο, η οικογενειακή κατάσταση και η ηλικία επηρεάζουν την ευημερία. Σε αυτά εντάσσονται και η στήριξη που λαμβάνουν από το οικογενειακό και εργασιακό περιβάλλον, καθώς και τα στρεσογόνα γεγονότα. Η έρευνα κατέληξε ότι οι αναπληρωτές/τριες σημειώνουν χαμηλότερη ευημερία από τους/τις μόνιμους εκπαιδευτικούς, και δεν αισθάνονται ικανοποίηση από την ζωή τους και το εργασιακό τους περιβάλλον. Παράλληλα, σύμφωνα με έρευνα της Σχοινιά (2016) οι Έλληνες/Ελληνίδες εκπαιδευτικοί σημειώνουν υψηλό βαθμό ευημερίας, ενώ οι παράγοντες που επιδρούν στην ευημερία τους είναι τα χαρακτηριστικά των ίδιων, οι σπουδές τους, οι σχέσεις με τους συναδέλφους, το κλίμα της σχολικής τάξης, καθώς και τα χαρακτηριστικά του διευθυντή και το στυλ ηγεσίας του.

1.4 Σχέση μεταξύ Επαγγελματικής Εξουθένωσης, Επαγγελματικής Ευημερίας και Ψυχικής Ανθεκτικότητας

Σε πολλές από τις μελέτες που έχουν διεξαχθεί, η ψυχική ανθεκτικότητα έχει παρουσιαστεί ως παράγοντας που επηρεάζει την επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών με θετικό τρόπο. Αυτό σημαίνει ότι όσο μεγαλύτερη είναι η ψυχική ανθεκτικότητα, τόσο μεγαλύτερη είναι και

η επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών. Στη Γερμανία οι Pretsch, Flunger και Schmitt (2012) έκαναν έρευνα σε δείγμα 170 εκπαιδευτικών και βρήκαν ότι η ψυχική ανθεκτικότητα προβλέπει την ευημερία στους εκπαιδευτικούς.

Γενικά, η ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας με το σχεδιασμό, την εφαρμογή και την αξιολόγηση κατάλληλων προγραμμάτων είναι ύψιστης σημασίας για τη σχολική κοινότητα και την ευρύτερη κοινωνία. Διάφορες μελέτες έχουν αναδείξει την αύξηση της ατομικής ψυχικής ανθεκτικότητας μέσω κατάλληλων προγραμμάτων παρέμβασης, με πολλά θετικά αποτελέσματα στην ψυχική υγεία των συμμετεχόντων, συμπεριλαμβανομένων τη βελτίωση του στρες, της κατάθλιψης, του άγχους, της αυτοαποτελεσματικότητας και της επαγγελματικής ευημερίας των συμμετεχόντων (Leppin et al., 2014).

Αναλυτικότερα για την επαγγελματική ευημερία, ο Warr (1990) αναφέρει ότι έχει τρεις συνιστώσες. Αυτές είναι η επαγγελματική εξουθένωση, η επαγγελματική ικανοποίηση και ο επαγγελματικός ενθουσιασμός. Η επαγγελματική εξουθένωση ανήκει στο αρνητικό κομμάτι της επαγγελματικής ευημερίας. Η ευημερία, ωστόσο, δεν είναι το αντίθετο της εξουθένωσης. Η έλλειψη ευημερίας και των μηχανισμών που την προάγουν, όπως η ψυχική ανθεκτικότητα, όμως, μπορεί να οδηγήσει σε επαγγελματική εξουθένωση.

Παράλληλα, οι Pillay, Goddard & Wilss (2005), στο Queensland της Αυστραλίας, εξέτασαν σε δείγμα 500 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, την επαγγελματική ευημερία, την επαγγελματική εξουθένωση και την ικανότητα. Εξέτασαν πώς σχετίζονται η εξουθένωση και η επαγγελματική ικανότητα και βρήκαν αρνητική συσχέτιση ανάμεσα στην υπο-κλίμακα αποπροσωποποίησης του MBI (Maslach Burnout Inventory - Maslach & Jackson, 1981) και στην επαγγελματική ικανότητα. Τέλος, διαπιστώθηκε ότι τα προγράμματα ανάπτυξης εκπαιδευτικών έχουν θετικό αντίκτυπο τόσο στην ευημερία όσο και στις δεξιότητες των εκπαιδευτικών.

Όσον αφορά την επαγγελματική εξουθένωση και τα επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας, οι έρευνες δείχνουν ότι συνδέονται. Πιο συγκεκριμένα, η ψυχική ανθεκτικότητα είναι ένας από τους προστατευτικούς παράγοντες των εκπαιδευτικών, αφού οι δάσκαλοι με ψυχική ανθεκτικότητα μπορούν να επιλύουν αποτελεσματικά τα προβλήματα μέσα στην τάξη καθώς και να αναγνωρίζουν και να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους με σωστό τρόπο (Chang, 2009). Επιπλέον, έχουν δέσμευση στον ρόλο τους και νιώθουν ευημερία και ικανοποίηση. Έτσι, καθίστανται λιγότερο επιρρεπείς στην επαγγελματική εξουθένωση (Gu & Day, 2007).

Επιπλέον, οι Bauer et al. (2006), σε έρευνά τους βρήκαν ότι οι επαγγελματικά εξουθενωμένοι εκπαιδευτικοί δείχνουν αποστασιοποίηση από τα εργασιακά τους προβλήματα, καθώς και χαμηλή ψυχική ανθεκτικότητα και επαγγελματική ευημερία. Αντίθετα, οι ικανοποιημένοι από το επάγγελμά τους εκπαιδευτικοί επιδεικνύουν θετικές στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων, υψηλή ψυχική ανθεκτικότητα και θετική άποψη για τη ζωή.

Παράλληλα, σύμφωνα με τον Rudow (1999), οι θετικές αντιδράσεις των μαθητών προς τους δασκάλους τους, κατά την διδασκαλία, μειώνουν την επαγγελματική εξουθένωση, ενώ αυξάνουν την επαγγελματική ευημερία. Αναλυτικότερα, ο ερευνητής ανακάλυψε ότι οι θετικές αντιδράσεις βοηθούν τους δασκάλους να καταπολεμήσουν τα αρνητικά συναισθήματα, να αυξήσουν την ευημερία και να προάγουν την ψυχική τους ανθεκτικότητα. Επιπλέον, φάνηκε ότι εν γένει η κοινωνική υποστήριξη είναι ένας παράγοντας αύξησης της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών και μείωσης του επιπέδου επαγγελματικής τους εξουθένωσης.

Επίσης, σε έρευνα του ο Hong (2012) διαπίστωσε ότι παρότι οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν τις ίδιες δυσκολίες, όσοι εγκαταλείπουν το επάγγελμά τους έχουν μειωμένη ψυχική ανθεκτικότητα, γεγονός που οδηγεί σε αδυναμία διαχείρισης κρίσιμων καταστάσεων και σε επαγγελματική εξουθένωση. Ειδικότερα, όταν έχουν να διαχειριστούν τις δυσκολίες της τάξης, τότε αποδίδουν τα αρνητικά στοιχεία σε χαρακτηριστικά της δικής τους προσωπικότητας, με αποτέλεσμα να νιώθουν ματαιωμένοι. Έτσι, γίνονται ευάλωτοι στην επαγγελματική εξουθένωση, καθώς δε διαθέτουν ευρεία γκάμα στρατηγικών αντιμετώπισης προβλημάτων, αλλά ούτε και ψυχική ανθεκτικότητα. Από την άλλη, βρήκε ότι οι εκπαιδευτικοί που διαθέτουν ψυχική ανθεκτικότητα είναι λιγότερο πιθανό να εμφανίσουν επαγγελματική εξουθένωση και υιοθετούν πολλές στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων, με αποτέλεσμα να μπορούν να διαχειριστούν δύσκολες καταστάσεις.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Στο κεφάλαιο που ακολουθεί παρουσιάζονται οι ερευνητικοί στόχοι, η μεθοδολογία της έρευνας, το δείγμα που χρησιμοποιήθηκε, για την καλύτερη αντιπροσώπευση του πληθυσμού, καθώς και τα αποτελέσματα της περιγραφικής ανάλυσης των δημογραφικών στοιχείων του δείγματος (δείκτες κεντρικής τάσης και συχνότητες). Στη συνέχεια, αναφέρονται τα ποσοτικά εργαλεία που αξιοποιήθηκαν για την εξέταση των ερευνητικών ερωτήσεων, ώστε να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις της έρευνας, καθώς και ο τρόπος συλλογής των δεδομένων. Βέβαια, αξίζει να σημειωθεί ότι τα πάντα έγιναν βάση δεοντολογίας, ενώ τα αποτελέσματα ερμηνεύονται με βάση τις δικλίδες της σχολικής ψυχολογίας (Γεωργοπούλου, 2019).

2.1 Ερευνητικός Σκοπός

Διερεύνηση της επαγγελματικής εξουθένωσης σε σχέση με την ψυχική ανθεκτικότητα και την επαγγελματική ευημερία σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

2.1.1 Επιμέρους Στόχοι

- Καταγραφή των επιπέδων επαγγελματικής εξουθένωσης, ψυχικής ανθεκτικότητας και επαγγελματικής ευημερίας και διερεύνηση σε σχέση με τα δημογραφικά στοιχεία
- Διερεύνηση των συσχετίσεων μεταξύ επαγγελματικής εξουθένωσης, ψυχικής ανθεκτικότητας και επαγγελματικής ευημερίας
- Διερεύνηση των προβλεπτικών παραγόντων της επαγγελματικής εξουθένωσης σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

2.2 Μεθοδολογία της Έρευνας

Για την διεξαγωγή της έρευνας αξιοποιήθηκε η ποσοτικότροπη έρευνα, όπου αξιοποιήθηκε ως μεθοδολογικό εργαλείο το ερωτηματολόγιο. Στην “ποσοτικότροπη” (Μυλωνάς, 2018) έρευνα στόχος είναι να μετρηθούν αντικειμενικά και αναλυθούν αριθμητικά φαινόμενα και έννοιες. Δίνονται περιγραφικά αποτελέσματα και πληροφορίες, οι οποίες αναφέρονται στην αντιπροσωπευτικότητα του υπό μελέτη δείγματος. Έτσι, βάση ενός προκαθορισμένου ερευνητικού σχεδιασμού, αποκαλύπτονται γενικές κανονικότητες ή τάσεις, μέσω της εξέτασης των φαινομένων σε πλήθος περιπτώσεων. Στόχος της έρευνας είναι να ανακαλυφθούν νέες πτυχές του φαινομένου, για αυτό ακολουθούνται ευέλικτα ερευνητικά σχέδια (Γεωργοπούλου, 2019).

Ως εργαλείο της ποσοτικότροπης έρευνας επιλέχθηκε το ερωτηματολόγιο γιατί παρέχει τη δυνατότητα συλλογής μεγάλου όγκου πληροφοριών και, μετά την απαραίτητη κωδικοποίηση, οι πληροφορίες αυτές είναι δυνατόν να αξιοποιηθούν με διάφορες μεθόδους ανάλυσης.

2.3 Δείγμα

2.3.1 Καθορισμός Πληθυσμού Έρευνας

Ως πληθυσμός της έρευνας ορίστηκε το σύνολο των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι διδάσκουν σε δημοτικά και νηπιαγωγεία, γενικά ή ειδικά, δημόσια και ιδιωτικά. Ο γενικός πληθυσμός είναι εκπαιδευτικοί από όλη την Ελλάδα, ενώ ο χρόνος ορίστηκε από 24/09/2021 έως 24/10/2021.

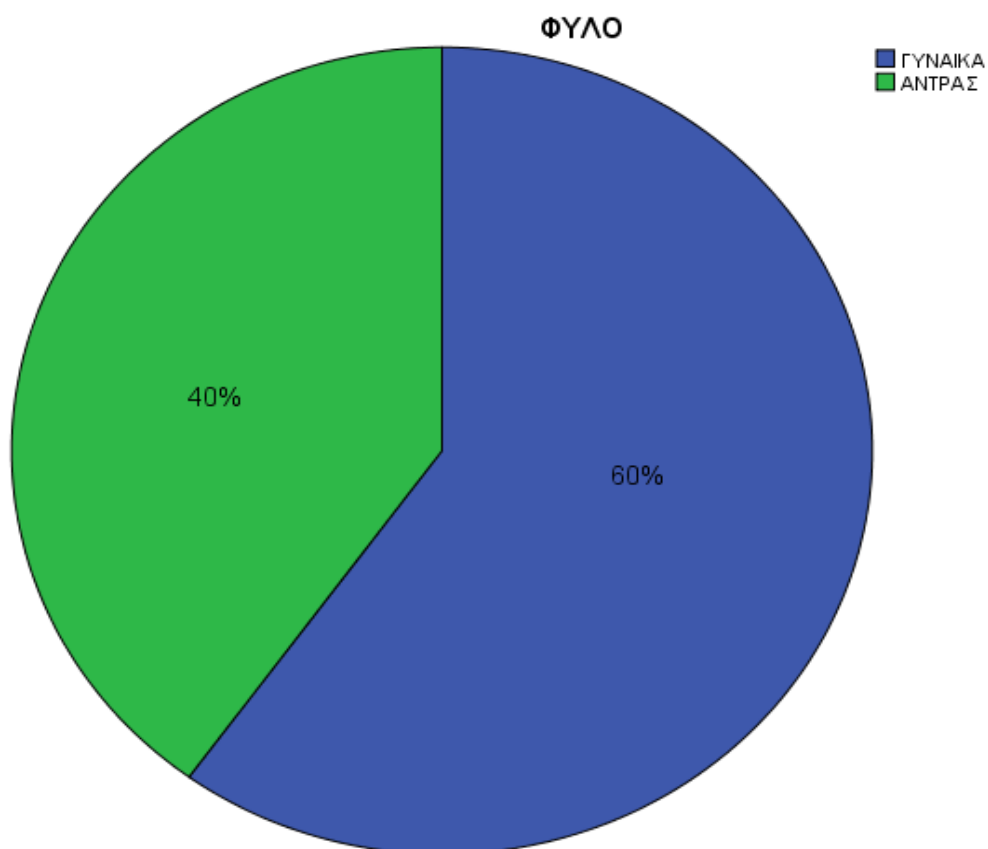
2.3.2 Καθορισμός Δείγματος Ποσοτικότροπης Έρευνας

Το δείγμα που ορίστηκε για τη μελέτη είναι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από δημόσια και ιδιωτικά σχολεία, δημοτικά και νηπιαγωγεία όλης της Ελλάδας. Αναφορικά με το μέγεθος του δείγματος, αυτό επηρεάστηκε από τους ερευνητικούς στόχους, τη δυσκολία εύρεσης των μελών του δείγματος και τον χρόνο, ο οποίος ήταν περιορισμένος. Έτσι το μέγεθος ορίστηκε, κατόπιν καθοδήγησης της επιβλέπουσας καθηγήτριας, στα 120 άτομα, έχοντας επιπτώσεις στο βαθμό αντιπροσωπευτικότητας. Επομένως, η γενίκευση των συμπερασμάτων της μελέτης πρέπει να γίνει με επιφύλαξη λόγω του περιορισμένου χρόνου της έρευνας και του μεγέθους του δείγματος.

2.4 Δημογραφικά Χαρακτηριστικά του Δείγματος

2.4.1 Φύλο

Μέσω της ανάλυσης συχνοτήτων, βρέθηκε ότι από τα 120 άτομα που πήραν μέρος στην έρευνα, τα 72 (60%) ήταν γυναίκες και τα 48 (40%) ήταν άνδρες.

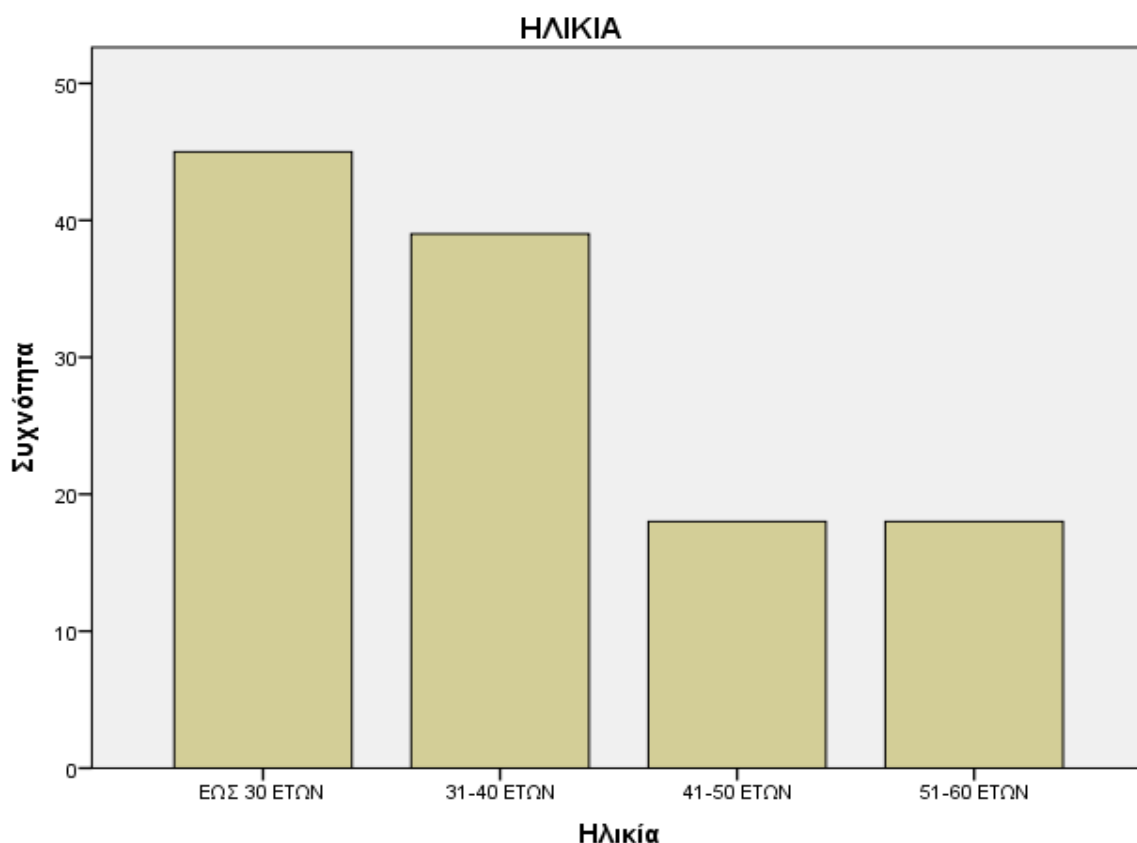


Διάγραμμα 2.1

Σχετικές Συχνότητες ως προς το φύλο των εκπαιδευτικών

2.4.2 Ηλικία

Αναφορικά με την ηλικία των συμμετεχόντων, 45 από τους 120 είναι έως 30 ετών (37,5%). Παράλληλα, 39 συμμετέχοντες (32,5%) είναι από 31 έως 40 ετών. Τέλος, τόσο οι συμμετέχοντες από 41 έως 50 ετών, όσο και οι συμμετέχοντες που είναι από 51 έως 60 ετών είναι ισάριθμοι, από 18 αντίστοιχα, αριθμός που ανέρχεται στο 15%. Τα αποτελέσματα αυτά φαίνονται και στο παρακάτω διάγραμμα.



Διάγραμμα 2.2

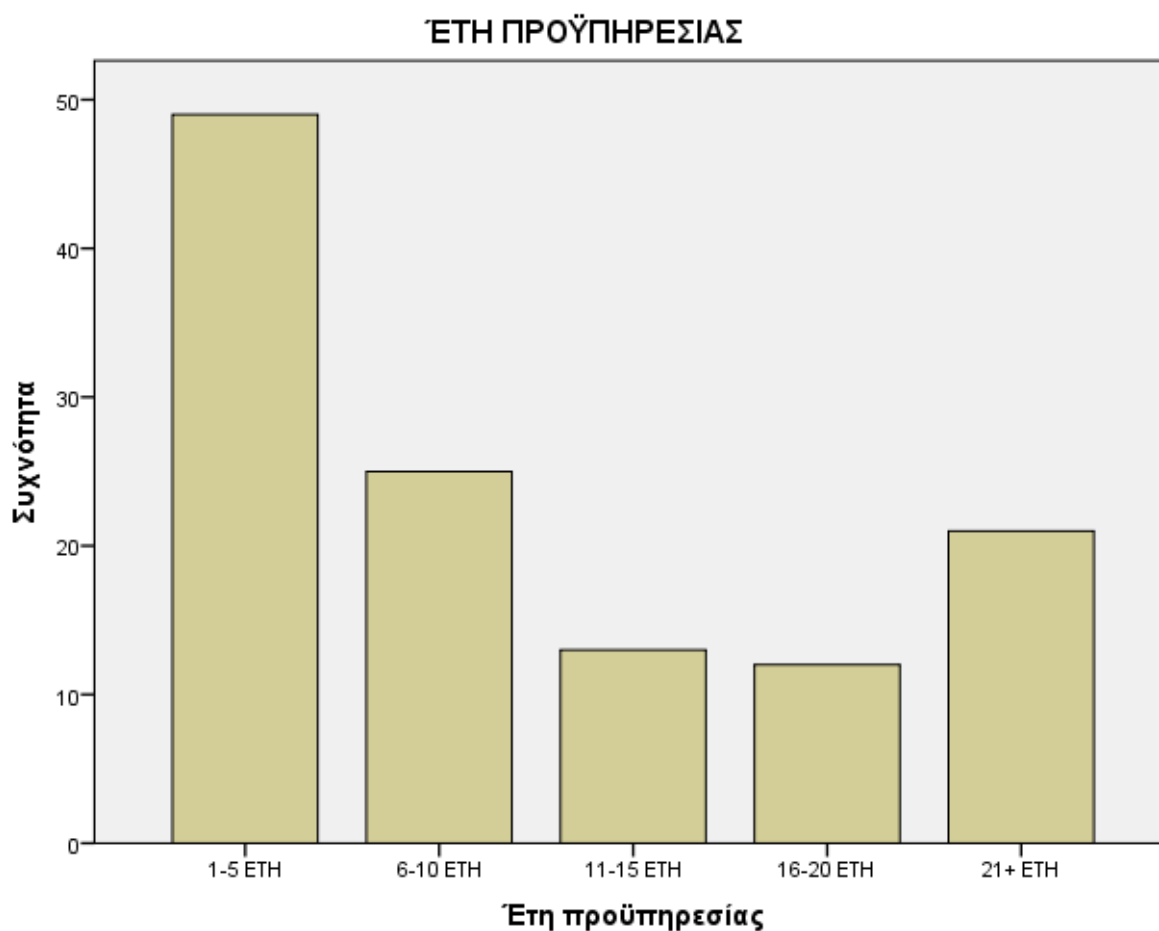
Συχνότητα εμφάνισης των ηλικιακών ομάδων των συμμετεχόντων

2.4.3 Εκπαιδευτική Επιμόρφωση

Σχετικά με την επιπλέον επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, βρέθηκε ότι από τα 120 άτομα, τα 44 (36,7%) έχουν μόνο το βασικό πτυχίο, ενώ τα 76 (63,6%) έχουν μεταπτυχιακό δίπλωμα. Διαπιστώθηκε ότι κανένας δεν κατέχει διδακτορικό.

2.4.4 Έτη Προϋπηρεσίας

Η ανάλυση συχνοτήτων έδειξε ότι από τα 120 άτομα της έρευνας μέσω του ερωτηματολογίου, τα 49 (40,8%) εργάζονται από 1 έως 5 έτη στον χώρο της εκπαίδευσης. Παράλληλα, βρέθηκε ότι 25 άτομα (20,8%) έχουν προϋπηρεσία από 6 έως 10 έτη, ενώ 13 συμμετέχοντες (10,8%) έχουν από 11 έως 15 έτη. Από 16 έως 20 έτη στον χώρο της εκπαίδευσης έχουν 12 άτομα (10%), ενώ 21 χρόνια προϋπηρεσίας και πάνω έχουν 21 συμμετέχοντες, αριθμός που ανέρχεται στο 17,5%. Στο παρακάτω διάγραμμα παρατίθενται τα συγκεκριμένα αποτελέσματα.



Διάγραμμα 2.3

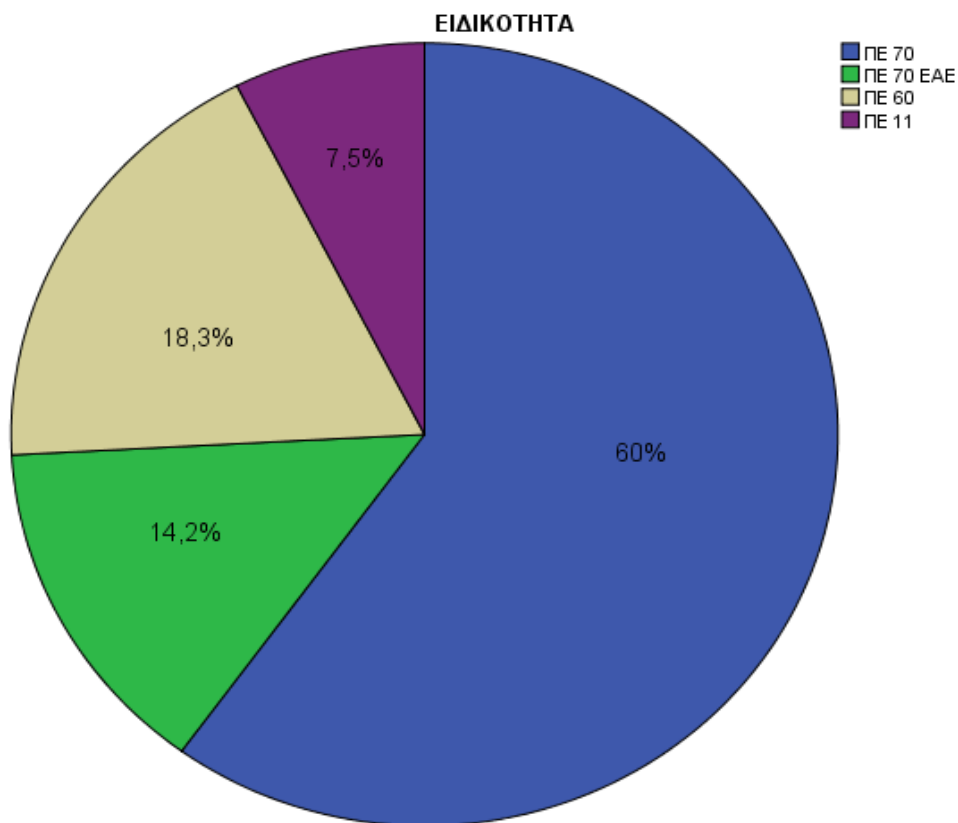
Συχνότητα εμφάνισης των ετών προϋπηρεσίας των συμμετεχόντων

2.4.5 Εμπειρία σε Θέση Ευθύνης

Βάση της ανάλυσης συχνοτήτων, βρέθηκε ότι από τα 120 άτομα που συμμετείχαν στην έρευνα, το 36,7 % (44 άτομα) έχει εμπειρία σε θέση ευθύνης, ενώ το 63,6 % (76 άτομα) δεν έχει.

2.4.6 Ειδικότητα

Σχετικά με την ειδικότητα των εκπαιδευτικών, η ανάλυση συχνοτήτων έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί δημοτικής εκπαίδευσης (ΠΕ70) είναι 72(60%), οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής στο δημοτικό (ΠΕ70 ΕΑΕ) είναι 17 (14,2%), οι εκπαιδευτικοί νηπιαγωγείου (ΠΕ60) είναι 22 (18,3%) και οι εκπαιδευτικοί φυσικής αγωγής (ΠΕ11) είναι 9 (7,5%). Το παρακάτω κυκλικό διάγραμμα παρουσιάζει αυτά τα αποτελέσματα.



Διάγραμμα 2.4

Σχετικές Συχνότητες ως προς την ειδικότητα των εκπαιδευτικών

2.4.7 Χώρος Εργασίας

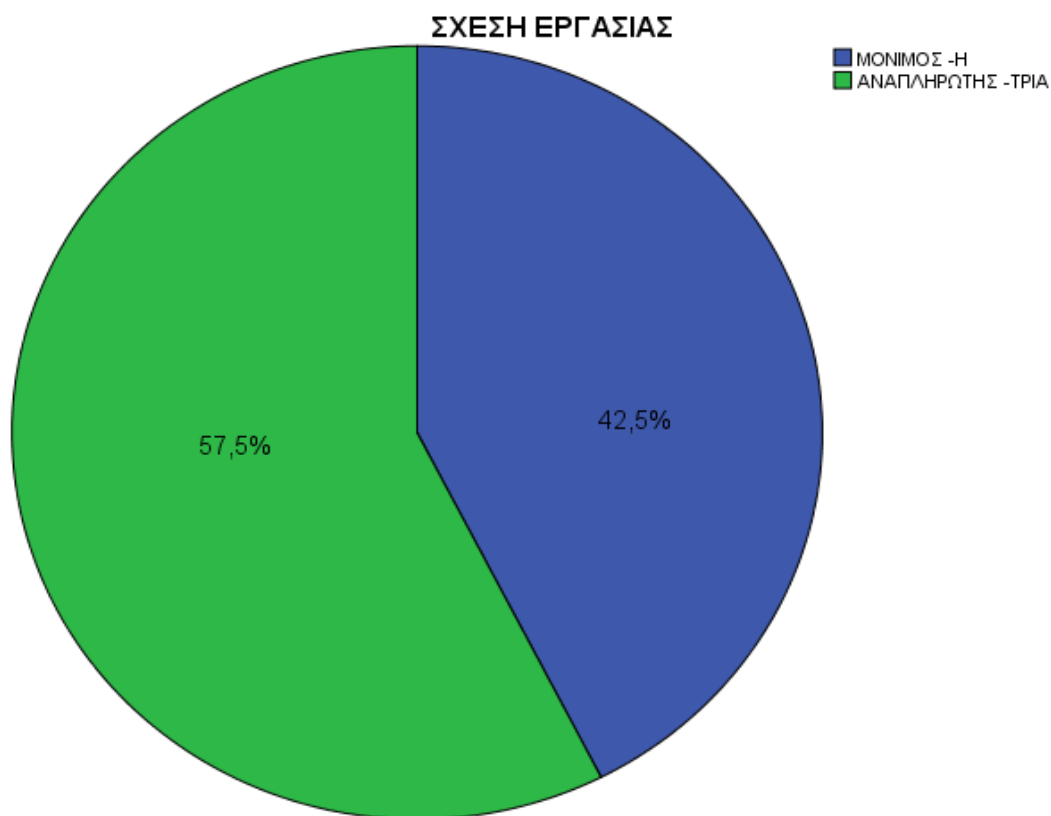
Όσον αφορά τον χώρο εργασίας, από τους 120 συμμετέχοντες οι 98 (81,7%) εργάζονται σε δημοτικό και οι 22 (18,3%) σε νηπιαγωγείο.

2.4.8 Ιδιωτική – Δημόσια Εκπαίδευση

Παράλληλα, από τα 120 άτομα τα 20 (16,7%) εργάζονται σε ιδιωτικό σχολείο και τα 100 (83,3%) σε δημόσιο.

2.4.9 Σχέση Εργασίας

Η ανάλυση συχνοτήτων έδειξε ότι από τα 120 άτομα που πήραν μέρος στην έρευνα, τα 51 (42,5%) είναι μόνιμοι ενώ τα 69 (57,5%) αναπληρωτές.

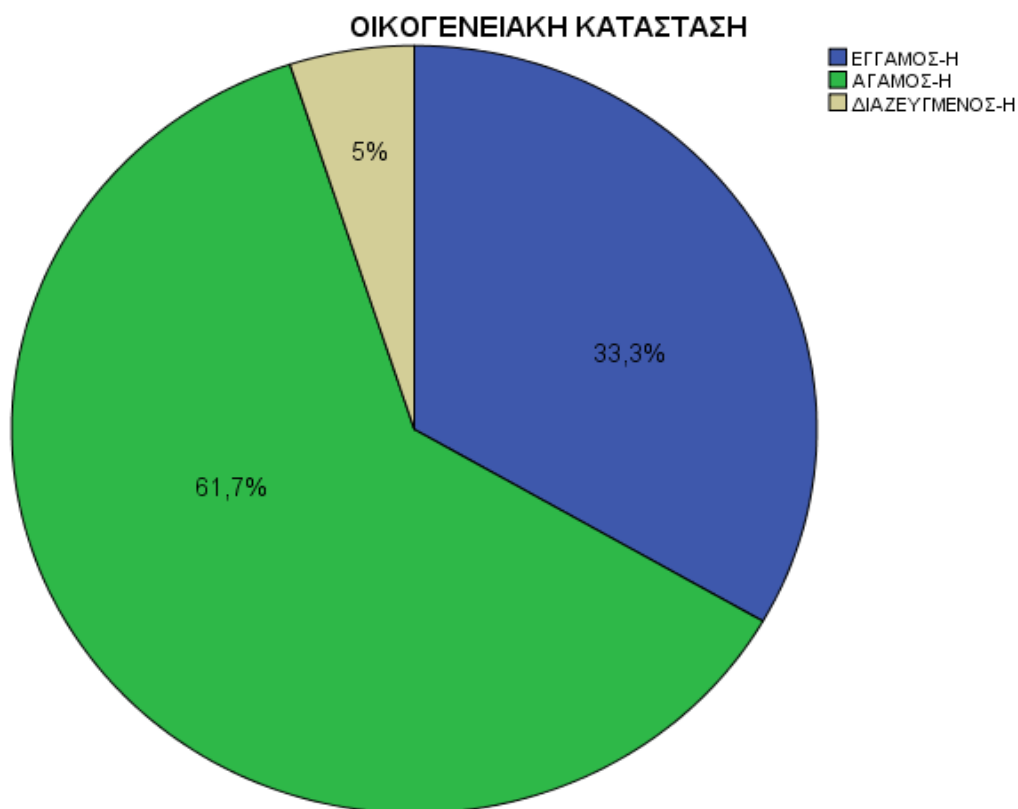


Διάγραμμα 2.5

Σχετικές Συχνότητες ως προς τη σχέση εργασίας των εκπαιδευτικών

2.4.10 Οικογενειακή Κατάσταση

Όσον αφορά την οικογενειακή κατάσταση των συμμετεχόντων, το μεγαλύτερο ποσοστό (61,7%) είναι άγαμοι/-ες, ενώ οι έγγαμοι/-ες και οι διαζευγμένοι/-ες, έχουν ποσοστά 33,3% και 5% αντίστοιχα.

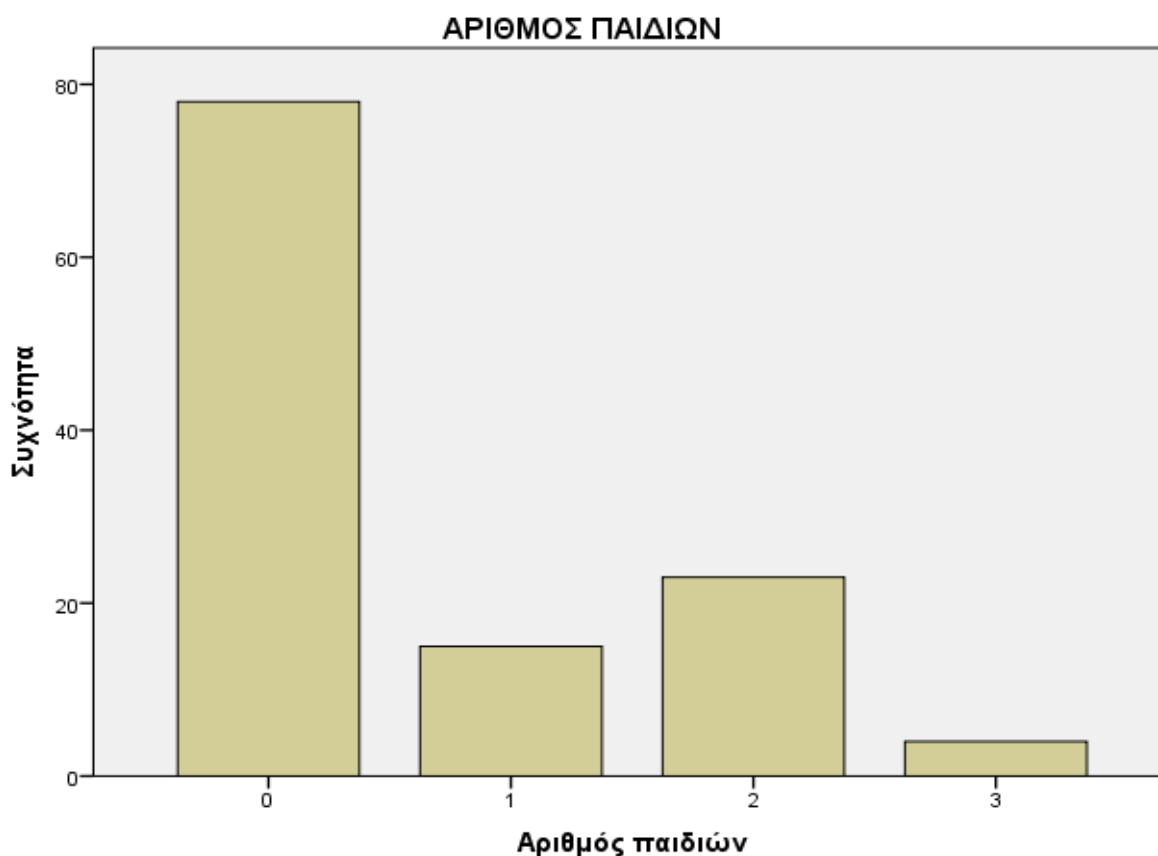


Διάγραμμα 2.6

Σχετικές Συχνότητες ως προς την οικογενειακή κατάσταση των εκπαιδευτικών

2.4.11 Αριθμός Τέκνων

Οι τιμές που πήρε η ερώτηση αναφορικά με τον αριθμό των παιδιών ήταν από 0 (ελάχιστη τιμή) έως 3 (μέγιστη τιμή). Το μεγαλύτερο ποσοστό δεν έχει καθόλου παιδιά (65%) (78 άτομα), και το 19,2% έχει 2 παιδιά (23 άτομα). Κοντά βρίσκεται το ποσοστό των ατόμων που έχει 1 παιδί (12,5%) (15 άτομα), ενώ μόλις το 3,3% (4 άτομα) έχει 3 παιδιά.



Διάγραμμα 2.7

Συχνότητα εμφάνισης του αριθμού των παιδιών των συμμετεχόντων

2.5 Μέσα Συλλογής Δεδομένων Ποσοτικοποίησης Ερευνητικής Προσέγγισης

Βασικοί σκοποί του σχεδιασμού του ερωτηματολογίου ήταν η ολοκληρωμένη έρευνα του ζητήματος, καλύπτοντας όλες τις πιθανές προοπτικές, καθώς και η κατανοητή διατύπωση των ερωτήσεων. Έτσι, το ερωτηματολόγιο περιέχει πολλές ερωτήσεις κλειστού τύπου, οι οποίες καλύπτουν τη θεματολογία που εξετάζεται. Επομένως, είναι σκόπιμο να σημειωθεί ότι ο κάθε συμμετέχων έπρεπε να αφιερώσει αρκετό χρόνο για τη συμπλήρωση του, περί τα 20 λεπτά. Πρόκειται για ερωτηματολόγιο αυτό – αναφοράς, το οποίο διαμοιράστηκε μέσω διαδικτύου σε συλλόγους διδασκόντων και κοινότητες εκπαιδευτικών από όλη την Ελλάδα (Γεωργοπούλου, 2019).

Το ερωτηματολόγιο αρχίζει με ένα μικρό κείμενο με γενικές οδηγίες για τη συμπλήρωση του, καθώς με τον σκοπό της έρευνας. Επιπλέον, για την ενίσχυση της εμπιστοσύνης, τονίζεται η ανωνυμία των στοιχείων των συμμετεχόντων.

2.5.1 Δημογραφικά Στοιχεία

Η πρώτη ενότητα περιέχει ερωτήσεις για τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων. Τα στοιχεία αυτά επιλέχθηκαν για να αξιοποιηθούν μετέπειτα ως ανεξάρτητες μεταβλητές στη διαδικασία επεξεργασίας των αποτελεσμάτων. Πρόκειται για το φύλο των συμμετεχόντων, την ηλικία, το επίπεδο σπουδών τους, τα έτη προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση, την ύπαρξη εμπειρίας ή μη σε θέση ευθύνης, την ειδικότητα τους, τη σχέση εργασίας τους, τον χώρο εργασίας (δημόσιο – ιδιωτικό και νηπιαγωγείο- δημοτικό), την οικογενειακή τους κατάσταση και τον αριθμό των παιδιών (αν έχουν). Βιβλιογραφικά και ερευνητικά, εξάλλου, τα παραπάνω στοιχεία μπορεί να επηρεάζουν ή έχουν σχέση με την ύπαρξη επαγγελματικής ευημερίας, επαγγελματικής εξουθένωσης και ψυχικής ανθεκτικότητας στους επαγγελματίες της εκπαίδευσης.

2.5.2 Κλίμακα Επαγγελματικής Εξουθένωσης (Maslach Burnout Inventory - General Survey)

Η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών διερευνήθηκε με βάση την κλίμακα Maslach Burnout Inventory - General Survey (MBI-GS) των Schaufeli, Leiter, Maslach, & Jackson (1996), η οποία σχεδιάστηκε για να υπάρξει μια κλίμακα η οποία δεν εξαρτάται από τον επαγγελματικό προσανατολισμό των ερωτηθέντων. Το εργαλείο περιέχει 16 ερωτήσεις, όπου χρησιμοποιείται 7βάθμια κλίμακα Likert (1= «Ποτέ», 2= «Μερικές φορές το χρόνο», 3= «Μία φορά το μήνα », 4= «Μερικές φορές το μήνα», 5= «Μία φορά την εβδομάδα», 6= «Μερικές φορές την εβδομάδα», 7= «Κάθε ημέρα») και περιλαμβάνει τρεις διαστάσεις. Αναλυτικότερα, με 6 items, τα οποία πρέπει να αντιστραφούν, εξετάζεται η «επαγγελματική αποτελεσματικότητα» (professional efficacy). Η διάσταση αυτή εστιάζει στις κοινωνικές και μη πτυχές των επαγγελματικών επιτευγμάτων, όπως, επίσης, και στις προσδοκίες των ερωτηθέντων για την επαγγελματική τους αποτελεσματικότητα. Η δεύτερη διάσταση είναι ο «κυνισμός» (cynicism), εξετάζεται μέσω 5 items, και σχετίζεται με την απομάκρυνση των ανθρώπων από την ίδια την εργασία και την ανάπτυξη αρνητικών στάσεων απέναντι στην εργασία. Τέλος, η «συναισθηματική εξάντληση» των συμμετεχόντων εξετάζεται μέσω 5 υποερωτήσεων (emotional exhaustion) (Bakker, Demerouti & Schaufeli, 2002).

2.5.3 Κλίμακα Ψυχικής Ανθεκτικότητας Connor – Davidson Resilience Scale (CD-RISC)

Για την εκτίμηση της ψυχικής ανθεκτικότητας των ατόμων αξιοποιήθηκε η Κλίμακα μέτρησης της ανθεκτικότητας The Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC) (Connor & Davidson, 2003). Η συγκεκριμένη κλίμακα έχει μεταφραστεί και σταθμιστεί στα ελληνικά από τους Δημητριάδου και Σταλικά (2012), καθώς έχει αξιοποιηθεί σε πλήθος ερευνών. Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο περιέχει 25 δηλώσεις αυτό- αναφοράς, σταθμισμένες σε 5βάθμια κλίμακα Likert (0= «Καθόλου αληθές», 1= «Σπάνια αληθές», 2= «Κάποιες φορές αληθές», 3= «Συχνά αληθές», 4= «Σχεδόν πάντα αληθές»). Η συγκεκριμένη κλίμακα αποτελείται από 5 παράγοντες. Αναλυτικότερα ο πρώτος παράγοντας «Προσωπική ικανότητα, υψηλά πρότυπα & επιμονή» διερευνάται μέσα από 8 ερωτήσεις, ενώ ο δεύτερος παράγοντας «Εμπιστοσύνη στη διαίσθηση, ανοχή στις δυσκολίες» εξετάζεται μέσα από 7 ερωτήσεις. Παράλληλα, η διάσταση «Θετική αποδοχή της αλλαγής & ασφαλείς σχέσεις» περιλαμβάνει 5 ερωτήσεις, ενώ η διάσταση «Έλεγχος» ερευνάται μέσα από 3 ερωτήσεις. Τέλος, ο παράγοντας «Πνευματικού τύπου επιρροές» διερευνάται μέσα από 2 ερωτήσεις.

Τα αποτελέσματα μπορούν να πάρουν τιμές από 0 έως 100, όπου υψηλότερες βαθμολογίες σημαίνουν μεγαλύτερη ψυχική ανθεκτικότητα. Αναλυτικότερα, η βαθμολόγηση βασίστηκε στο πώς ένιωθαν οι ερωτηθέντες κατά τη διάρκεια των τελευταίων 30 ημερών. Η κλίμακα αυτή είναι έγκυρη, με καλή εσωτερική συνοχή και αξιοπιστία και έχει αξιοποιηθεί στον γενικό πληθυσμό, σε ενήλικους αλλά και σε κλινικές περιπτώσεις.

2.5.4 Κλίμακα Επαγγελματικής Ευημερίας

Η επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών μετρήθηκε με την κλίμακα των Saaranen et al., (2007) που στηρίζεται στο Occupational Well – Being of School Staff Model (OWSS). Η κλίμακα έχει προσαρμοστεί και μεταφραστεί στην ελληνική γλώσσα και πραγματικότητα (Ζέρβα, 2012). Περιέχει 21 items, όπου μετρούνται σε 5βάθμια κλίμακα Likert και οι ερωτηθέντες καλούνται να εκφράσουν κατά πόσο συμφωνούν ή διαφωνούν (1= «Διαφωνώ απόλυτα», 2= «Διαφωνώ αρκετά», 3= «Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ», 4= «Συμφωνώ αρκετά», 5= «Συμφωνώ απόλυτα»). Η συγκεκριμένη κλίμακα περιλαμβάνει τέσσερις υποκλίμακες. Πιο συγκεκριμένα, διερευνώνται οι εργασιακές συνθήκες στο χώρο του σχολείου μέσα από 4 ερωτήσεις, δηλαδή οι συνθήκες εργασίας, ο χώρος εργασίας, οι στάσεις και ο εξοπλισμός. Επιπλέον, εξετάζεται ο φόρτος εργασίας μέσα 4 items, όπου ο υψηλός βαθμός σ' αυτήν την υποκλίμακα δείχνει ότι ο φόρτος εργασίας είναι υποφερτός και

κατανέμεται ομοιόμορφα. Η τρίτη διάσταση αφορά την εργασιακή κοινότητα, η οποία αφορά την εργασιακή ατμόσφαιρα και την εκτίμηση της δουλειάς των άλλων και μετριέται με 9 ερωτήσεις. Τέλος, η υποκλίμακα «επαγγελματική ικανότητα» διερευνά μέσα από 4 items την επαγγελματική επάρκεια των εργαζομένων.

2.6 Διαδικασία

Το ερωτηματολόγιο άρχισε να σχεδιάζεται στις 01/09/2021 και ήταν τελικά έτοιμο στη 20/09/2021. Η συλλογή των ερωτηματολογίων άρχισε στις 24/09/2021 και τελείωσε στις 24/10/2021. Το ερωτηματολόγιο χορηγήθηκε διαδικτυακά, σε εκπαιδευτικές κοινότητες και συλλόγους διδασκόντων σε όλη την Ελλάδα. Συγκεντρώθηκαν 120 έγκυρα ερωτηματολόγια, με συμπληρωμένες όλες τις απαντήσεις.

Επιπλέον, πρέπει να σημειωθεί ότι η συμμετοχή στην έρευνα ήταν εθελοντική, καθώς μόνο όσοι ήθελαν το συμπλήρωναν, και ότι δεν χρησιμοποιήθηκε κάποιο είδος αμοιβής. Παράλληλα, διασφαλίστηκε η ανωνυμία και το απόρρητο των όσων απάντησαν οι συμμετέχοντες.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Αυτό το κεφάλαιο αναλύει τα αποτελέσματα της έρευνας, όπως διαμορφώθηκαν από το πρόγραμμα SPSS Statistics 21 για τα Windows 10. Αρχικά, οι μεταβλητές της μελέτης εισήχθησαν στο πρόγραμμα, έπειτα, το ερωτηματολόγιο κωδικοποιήθηκε και, τέλος, εισήχθησαν τα δεδομένα στο σύστημα.

Το SPSS προσφέρει μια σειρά αναλύσεων, αλλά το κυριότερο είναι οι αναλύσεις που γίνονται να είναι επαρκείς και κατάλληλες, για να γενικευτούν τα συμπεράσματα για το δείγμα στον καθορισμένο πληθυσμό (Γεωργοπούλου, 2019).

Αρχικά, καταγράφονται οι δείκτες αξιοπιστίας των κλιμάκων και των παραγόντων τους, τα αποτελέσματα της περιγραφικής ανάλυσης (δείκτες κεντρικής τάσης) για όλα τα ερωτηματολόγια και για τις διαστάσεις τους. Στη συνέχεια, οι ενδοσυνάφειες και διασυνάφειες μεταξύ των μεταβλητών και των κλιμάκων τους και, τέλος, παρουσιάζεται η επαγωγική ανάλυση, όπου περιλαμβάνει απλή ανάλυση διακύμανσης και ανάλυση παλινδρόμησης.

3.1 Δείκτες αξιοπιστίας των κλιμάκων και των διαστάσεών τους

Αρχικά, είναι σημαντικό να εξετασθεί η αξιοπιστία των συνολικών σταθμισμένων ερωτηματολογίων, καθώς και η αξιοπιστία των διαστάσεων τους, όπως αυτές έχουν προκύψει από τη διερευνητική ανάλυση παραγόντων που υλοποίησαν οι κατασκευαστές των ερωτηματολογίων, αλλά και μεταγενέστεροι ερευνητές. Για αυτό το λόγο, υπολογίστηκε ο δείκτης αξιοπιστίας εσωτερικής συνέπειας.

Για την κλίμακα επαγγελματικής εξουθένωσης, εξήχθη ο συντελεστής αξιοπιστίας για όλες τις ερωτήσεις (N=16) και βρέθηκε Cronbach's Alpha= 0,875 > 0,7, άρα η αξιοπιστία είναι πολύ ικανοποιητική. Επίσης, υπολογίστηκε ο συντελεστής αξιοπιστίας για τις τρεις διαστάσεις του ερωτηματολογίου, συμπεραίνοντας ότι όλες οι διαστάσεις είναι αξιόπιστες (Πίνακας 3.1).

Πίνακας 3.1

<i>Reliability Analysis – Διαστάσεις Επαγγελματικής Εξουθένωσης</i>		
	Cronbach's Alpha	N of Items
Επαγγελματική αποτελεσματικότητα	0,860	6
Κυνισμός	0,807	5
Συναισθηματική εξάντληση	0,887	5

Προχωρώντας στην κλίμακα της ψυχικής ανθεκτικότητας, βρέθηκε ότι η αξιοπιστία είναι πολύ ικανοποιητική, καθώς ο συντελεστής αξιοπιστίας Cronbach's Alpha για όλες τις ερωτήσεις (N= 25) είναι 0,893 (>0,7). Επίσης, όπως απεικονίζεται και στον παρακάτω πίνακα 3.2 οι 3 πρώτοι παράγοντες είναι αξιόπιστοι. Ο παράγοντας «έλεγχος» παρουσιάζει δείκτη αξιοπιστίας Cronbach's Alpha= 0,642 (<0,7), επομένως είναι αποδεκτός αλλά όχι τόσο ικανοποιητικός, καθώς η αξιοπιστία είναι περιορισμένη. Αυτό συμβαίνει διότι περιλαμβάνει μόνο 3 ερωτήσεις. Για τον τελευταίο παράγοντα του ερωτηματολογίου «Πνευματικού τύπου επιρροές» δεν υπολογίστηκε ο δείκτης αξιοπιστίας, καθώς η διάσταση αποτελείται μόλις από 2 items και reliability υπάρχει για 3 ερωτήματα και πάνω (Μυλωνάς, 2018).

Πίνακας 3.2

Reliability Analysis – Διαστάσεις Ψυχικής Ανθεκτικότητας		
	Cronbach's Alpha	N of Items
Προσωπική ικανότητα, υψηλά πρότυπα & επιμονή	0,810	8
Εμπιστοσύνη στη διαίσθηση, ανοχή στις δυσκολίες	0,728	7
Θετική αποδοχή της αλλαγής & ασφαλείς σχέσεις	0,747	5
Έλεγχος	0,642	3

Τέλος, σχετικά με την κλίμακα επαγγελματικής ευημερίας ο συντελεστής αξιοπιστίας για όλες τις ερωτήσεις (N=21) βρέθηκε 0,858 > 0,7, άρα η αξιοπιστία είναι πολύ ικανοποιητική. Επίσης, εξήχθη ο συντελεστής αξιοπιστίας για κάθε διάσταση και, όπως φαίνεται και στον πίνακα 3.3, η αξιοπιστία είναι ικανοποιητική (Cronbach's Alpha > 0,70). Μάλιστα, η αξιοπιστία της διάστασης «Εργασιακή κοινότητα» αποδεικνύεται άριστη.

Πίνακας 3.3

Reliability Analysis – Διαστάσεις Επαγγελματικής Ευημερίας		
	Cronbach's Alpha	N of Items
Εργασιακές συνθήκες	0,772	4
Φόρτος εργασίας	0,832	4
Εργασιακή κοινότητα	0,907	9
Επαγγελματική ικανότητα	0,776	4

3.2 Περιγραφικοί στατιστικοί δείκτες των κλιμάκων και των διαστάσεών τους

Οι παρακάτω πίνακες παρουσιάζουν τους μέσους όρους, τις τυπικές αποκλίσεις, την ελάχιστη-μέγιστη τιμή και τον αριθμό ερωτημάτων των παραγόντων των κλιμάκων που εξετάζονται.

Πίνακας 3.4

Περιγραφικοί Στατιστικοί Δείκτες και Συντελεστές Αξιοπιστίας της κλίμακας της Επαγγελματικής Εξουθένωσης για το Συνολικό Δείγμα

	#	M.O.	T.A.	Min	Max	Alpha
Ερωτήσεις						
<i>Επαγγελματική εξουθένωση</i>	16	3,08	0,93	1,25	5,88	0,875
Επαγγελματική αποτελεσματικότητα	6	2,35	0,86	1,00	7,00	0,860
Κυνισμός	5	2,85	1,34	1,00	6,40	0,807
Συναισθηματική εξάντληση	5	4,17	1,48	1,00	7,00	0,887

Με βάση τους δείκτες κεντρικής τάσης και διασποράς, βρέθηκε για το σύνολο της επαγγελματικής εξουθένωσης M.O= 3,08 (T.A. = 0,93), με ελάχιστη τιμή 1,25 και μέγιστη 5,88. Αυτοί οι δείκτες δείχνουν ότι οι συμμετέχοντες, κατά μέσο όρο, παρουσιάζουν μέτριο προς χαμηλό βαθμό επαγγελματικής εξουθένωσης. Οι ερωτήσεις στον παράγοντα «Επαγγελματική αποτελεσματικότητα», έχουν αντιστραφεί, άρα το μεγάλο σκορ δείχνει απουσία επαγγελματικής αποτελεσματικότητας. Έτσι, ο μέσος όρος είναι 2,35 (T.A.= 0,86), με ελάχιστη τιμή 1 και μέγιστη 7, αποδεικνύοντας ότι οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται υψηλή επαγγελματική αποτελεσματικότητα. Ταυτόχρονα, βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί νιώθουν κατά μέσο όρο μειωμένο κυνισμό για το εκπαιδευτικό τους έργο (M.O.= 2,85, T.A.= 1,34). Τέλος, ο μέσος όρος για τον παράγοντα «Συναισθηματική εξάντληση» είναι 4,17 (T.A.= 1,48), με ελάχιστη τιμή 1 και μέγιστη 7, τιμές οι οποίες δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί νιώθουν συναισθηματικά εξαντλημένοι σε μέτριο προς υψηλό βαθμό.

Πίνακας 3.5

Περιγραφικοί Στατιστικοί Δείκτες και Συντελεστές Αξιοπιστίας της κλίμακας της Ψυχικής Ανθεκτικότητας για το Συνολικό Δείγμα

	#	M.O.	T.A.	Min	Max	Alpha
Ερωτήσεις						
<i>Ψυχική ανθεκτικότητα</i>	25	2,89	0,48	1,60	3,88	0,893
Προσωπική ικανότητα, υψηλά 8 πρότυπα & επιμονή		3,04	0,56	1,50	4,00	0,810
Εμπιστοσύνη στη διαίσθηση, 7 ανοχή στις δυσκολίες		2,71	0,60	1,29	4,00	0,728
Θετική αποδοχή της αλλαγής & 5 ασφαλείς σχέσεις		3,13	0,55	1,60	4,00	0,747
Έλεγχος	3	2,96	0,64	0,67	4,00	0,642
Πνευματικού τύπου επιρροές	2	2,22	0,98	0,00	4,00	(0,530)

Αναφορικά με την κλίμακα που εξετάζει τη ψυχική ανθεκτικότητα, υπολογίστηκε μέσος όρος 2,89 (T.A.= 0,48), με ελάχιστη τιμή 1,60 και μέγιστη τιμή 3,88. Φαίνεται ότι το δείγμα βιώνει μέτριο προς υψηλό βαθμό ψυχικής ανθεκτικότητας. Παράλληλα, φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται ότι έχουν προσωπική ικανότητα και επιμονή σε υψηλό βαθμό (M.O.= 3,04, T.A.= 0,56). Επίσης, εξετάζοντας τον δεύτερο παράγοντα φαίνεται ότι η εμπιστοσύνη στη διαίσθηση και η ανοχή στις δυσκολίες είναι σε μέτριο προς υψηλό βαθμό αναπτυγμένες στους εκπαιδευτικούς (M.O = 2,71, T.A.=0,60). Για τον παράγοντα «Θετική αποδοχή της αλλαγής & ασφαλείς σχέσεις» ο M.O. είναι 3,13 (T.A.= 0,55), με ελάχιστη τιμή 1,60 και μέγιστη 4,00, που δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί αποδέχονται θετικά την αλλαγή και διατηρούν ασφαλείς σχέσεις σε υψηλό βαθμό. Επιπλέον, ο μέσος όρος για τον παράγοντα «Έλεγχος» είναι 2,96 (T.A.= 0,64), με ελάχιστη τιμή 0,67 και μέγιστη 4,00, φανερώνοντας ότι οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ότι έχουν τον έλεγχο της ζωής τους σε μέτριο προς υψηλό βαθμό. Τέλος, φαίνεται ότι το δείγμα επηρεάζεται σε χαμηλό βαθμό από πνευματικού τύπου αντιλήψεις (M.O = 2,22, T.A.=0,98).

Πίνακας 3.6

Περιγραφικοί Στατιστικοί Δείκτες και Συντελεστές Αξιοπιστίας της κλίμακας της Επαγγελματικής Ευημερίας για το Συνολικό Δείγμα

	#	M.O.	T.A.	Min	Max	Alpha
Ερωτήσεις						
<i>Επαγγελματική Ευημερία</i>	21	3,43	0,52	1,95	4,81	0,858
Εργασιακές συνθήκες	4	2,26	0,89	1,00	5,00	0,772
Φόρτος εργασίας	4	3,16	0,89	1,00	5,00	0,832
Εργασιακή κοινότητα	9	3,93	0,72	1,67	5,00	0,907
Επαγγελματική ικανότητα	4	3,75	0,74	1,75	5,00	0,776

Η κλίμακα της επαγγελματικής ευημερίας έχει μέσο όρο 3,43 (T.A.= 0,52), με ελάχιστη τιμή 1,95 και μέγιστη 4,81, επομένως οι εκπαιδευτικοί του δείγματος βιώνουν σε μέτριο προς υψηλό βαθμό επαγγελματική ευημερία. Ταυτόχρονα, ο μέσος όρος για τον παράγοντα «Εργασιακές συνθήκες» είναι 2,26 (T.A.= 0,89), με ελάχιστη τιμή 1 και μέγιστη 5,00, κάτι το οποίο σημαίνει ότι οι συνθήκες εργασίας, ο χώρος εργασίας, οι στάσεις και εξοπλισμός των σχολείων θεωρούνται ακατάλληλοι από τους εκπαιδευτικούς. Προχωρώντας στην επόμενη διάσταση, φαίνεται ότι το δείγμα τείνει να θεωρεί ότι ο φόρτος εργασίας είναι υποφερτός και κατανέμεται ομοιόμορφα σε μέτριο προς υψηλό βαθμό (M.O. = 3,16, T.A.=0,89). Επίσης, ο μέσος όρος στην κλίμακα «Εργασιακή κοινότητα» είναι 3,93 (T.A.= 0,72), με ελάχιστη τιμή 1,67 και μέγιστη 5,00, κάτι το οποίο αποδεικνύει ότι οι εκπαιδευτικοί νιώθουν ότι υπάρχει εκτίμηση της δουλειάς τους και των άλλων σε υψηλό βαθμό και ότι υπάρχει πολύ καλή εργασιακή ατμόσφαιρα. Τέλος, ο μέσος όρος για τον παράγοντα «Επαγγελματική ικανότητα» είναι 3,75 (T.A.= 0,74), με ελάχιστη τιμή 1,75 και μέγιστη 5,00, φανερώοντας ότι οι εκπαιδευτικοί νιώθουν επαγγελματικά επαρκείς σε σχετικά υψηλό βαθμό.

3.3 Συναφειακή Προσέγγιση (συνάφειες – συσχετίσεις)

Προτού ξεκινήσει η επαγωγική ανάλυση, εξετάσθηκε με το Shapiro-Wilk η κανονικότητα των κατανομών. Οι περισσότερες κατανομές συχνότητας των συγκρινόμενων ομάδων, δεν ακολουθούν την κανονική κατανομή. «Για να «διορθωθεί» η ασυμμετρία και να πληρούται όσο το δυνατόν καλύτερα η στατιστική προϋπόθεση της κανονικότητας της κατανομής, προτιμώνται οι μη-γραμμικές μετατροπές εντός κάθε κατανομής συχνότητας» (Μυλωνάς, 2012, σελ. 178-

179). Αυτό, όμως, δεν έγινε στην παρούσα εργασία. Έτσι, αξιοποιήθηκε ο συντελεστής συσχέτισης Spearman's rho, ο οποίος είναι μη παραμετρικός.

Στη συνέχεια, παρατίθενται οι συσχετίσεις. Η ένταση και η κατεύθυνση (θετική ή αρνητική) της γραμμικής σχέσης δύο συνεχών μεταβλητών μελετάται από τη συσχέτιση. Αρχικά, ερευνώντας αν προέκυψε τυχαία η συνάφεια, εξετάστηκε η πιθανότητα στατιστικού σφάλματος να είναι $<0,05$. Ύστερα, εξετάστηκε ο συντελεστής συσχέτισης rho (0 έως 0,3 είναι συσχέτιση χαμηλής ισχύος, 0,3 έως 0,5 είναι συσχέτιση μέτριας ισχύος, 0,5 έως 0,6 είναι μέτρια προς ισχυρή συσχέτιση, 0,6 έως 1 είναι ισχυρή συσχέτιση) (Γεωργοπούλου, 2019. Μυλωνάς, 2012).

Αρχικά, παρατίθεται ο Πίνακας των συναφειών (δείκτες Spearman's rho) μεταξύ των παραγόντων της κλίμακας επαγγελματικής εξουθένωσης.

Πίνακας 3.7

Ενδοσυνάφειες (δείκτες Spearman's rho) μεταξύ των παραγόντων της κλίμακας επαγγελματικής εξουθένωσης

	Επαγγελματική αποτελεσματικότητα	Κυνισμός	Συναισθηματική εξάντληση
Επαγγελματική αποτελεσματικότητα	1,00		
Κυνισμός	0,341**	1,00	
Συναισθηματική εξάντληση	0,167	0,639**	1,00

Σημείωση: * $p < 0,05$. ** $p < 0,01$.

Όπως παρουσιάζεται στον πίνακα, υπάρχει στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση μέτριας ισχύος μεταξύ του παράγοντα «Επαγγελματική αποτελεσματικότητα» και του παράγοντα «Κυνισμός» ($\text{rho} = 0,341$, $p < 0,01$). Καθώς το μεγαλύτερο σκορ δηλώνει μικρότερη αποτελεσματικότητα, μετά την αντιστροφή, δείχνει εδώ την αναποτελεσματικότητα ή, με άλλα λόγια, την υποβάθμιση της επαγγελματικής αποτελεσματικότητας. Επομένως, οι εκπαιδευτικοί που αντιλαμβάνονται μειωμένη επαγγελματική αποτελεσματικότητα, είναι πιο πιθανόν να είναι περισσότερο κυνικοί. Επιπλέον, ο δείκτης συνάφειας μεταξύ του παράγοντα «Συναισθηματική εξάντληση» και του παράγοντα «Κυνισμός» είναι θετικής κατεύθυνσης, στατιστικώς σημαντικός, ισχυρής ισχύος ($\text{rho} = 0,639$, $p < 0,01$). Αναλυτικότερα, όσοι περισσότεροι εκπαιδευτικοί νιώθουν συναισθηματική εξάντληση, τόσο πιο αυξημένο είναι το αίσθημα του κυνισμού.

Πίνακας 3.8

Ενδοσυνάφειες (δείκτες Spearman's rho) μεταξύ των παραγόντων της κλίμακας ψυχικής ανθεκτικότητας

	Προσωπική ικανότητα, υψηλά πρότυπα & επιμονή	Εμπιστοσύνη στη διαίσθηση, ανοχή στις δυσκολίες	Θετική αποδοχή της αλλαγής & ασφαλείς σχέσεις	Έλεγχος	Πνευματικού τύπου επιρροές
Προσωπική ικανότητα, υψηλά πρότυπα & επιμονή	1,00				
Εμπιστοσύνη στη διαίσθηση, ανοχή στις δυσκολίες	0,734**	1,00			
Θετική αποδοχή της αλλαγής & ασφαλείς σχέσεις	0,700**	0,678**	1,00		
Έλεγχος	0,664**	0,677**	0,580**	1,00	
Πνευματικού τύπου επιρροές	0,050	0,038	-0,015	0,022	1,00

Σημείωση: * $p < 0,05$. ** $p < 0,01$.

Προχωρώντας, ο παραπάνω πίνακας απεικονίζει τις συνάφειες (δείκτες Spearman's rho) μεταξύ των παραγόντων της κλίμακας ψυχικής ανθεκτικότητας. Αρχικά, ο παράγοντας «Προσωπική ικανότητα, υψηλά πρότυπα & επιμονή» βρέθηκε να έχει ισχυρή θετική συσχέτιση με τους παράγοντες «Εμπιστοσύνη στη διαίσθηση, ανοχή στις δυσκολίες» ($\text{rho}=0,734$, $p<0,01$), «Θετική αποδοχή της αλλαγής & ασφαλείς σχέσεις» ($\text{rho}= 0,700$, $p<0,01$) και «Έλεγχος» ($\text{rho}= 0,664$, $p<0,01$). Αναλυτικότερα, όσο πιο πολύ οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν προσωπική ικανότητα και επιμονή, τόσο περισσότερη εμπιστοσύνη έχουν στη διαίσθηση, ανέχονται τις δυσκολίες, αποδέχονται ευκολότερα την αλλαγή, συνάπτουν

ασφαλέστερες σχέσεις και ελέγχουν περισσότερο τη ζωή τους. Επιπλέον, ο παράγοντας «Εμπιστοσύνη στη διαίσθηση, ανοχή στις δυσκολίες» έχει ισχυρή θετική συσχέτιση με τους παράγοντες «Θετική αποδοχή της αλλαγής & ασφαλείς σχέσεις» ($r_{ho} = 0,678, p < 0,01$) και «Έλεγχος» ($r_{ho} = 0,677, p < 0,01$). Πιο συγκεκριμένα, όσο μεγαλύτερη εμπιστοσύνη στη διαίσθηση έχουν οι εκπαιδευτικοί και ανοχή στις δυσκολίες, τόσο ευκολότερα αποδέχονται τις αλλαγές, συνάπτουν ασφαλείς σχέσεις και διατηρούν τον έλεγχο της ζωής τους. Τέλος, βρέθηκε στατιστικά σημαντική μέτρια προς ισχυρή θετική συσχέτιση ($r_{ho} = 0,580, p < 0,01$) μεταξύ του παράγοντα «Θετική αποδοχή της αλλαγής & ασφαλείς σχέσεις» και του παράγοντα «Έλεγχος». Επομένως, όσο θετικότερα αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί τις αλλαγές και συνάπτουν ευκολότερα ασφαλείς σχέσεις, τόσο μεγαλύτερο έλεγχο της ζωής τους έχουν.

Πίνακας 3.9

Ενδοσυνάφειες (δείκτες Spearman's rho) μεταξύ των παραγόντων της κλίμακας επαγγελματικής ευημερίας

	Εργασιακές συνθήκες	Φόρτος εργασίας	Εργασιακή κοινότητα	Επαγγελματική ικανότητα
Εργασιακές συνθήκες	1,00			
Φόρτος εργασίας	0,353**	1,00		
Εργασιακή κοινότητα	0,092	0,221*	1,00	
Επαγγελματική ικανότητα	0,146	0,256**	0,212*	1,00

Σημείωση: * $p < 0,05$. ** $p < 0,01$.

Παραπάνω παρουσιάζεται ο Πίνακας των συναφειών (δείκτες Spearman's rho) μεταξύ των παραγόντων της κλίμακας επαγγελματικής ευημερίας. Όπως φαίνεται, αρκετοί δείκτες είναι στατιστικώς σημαντικοί θετικής κατεύθυνσης. Βέβαια, άξιες προς αναφορά είναι οι συσχετίσεις από 0,3 έως 1 (μέτριας και ισχυρής ισχύος). Οι συνάφειες αυτές είναι ιδιαίτερα σημαντικές, καθώς δείχνουν ποιες διαστάσεις της επαγγελματικής ευημερίας, συσχετίζονται μεταξύ τους και πώς. Βρέθηκε, επομένως, στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση μέτριας ισχύος ($r_{ho} = 0,353, p < 0,01$) μεταξύ του παράγοντα «Εργασιακές συνθήκες» και του παράγοντα «Φόρτος εργασίας». Πιο συγκεκριμένα, όσο καλύτερες εργασιακές συνθήκες

βιώνουν οι εκπαιδευτικοί, τόσο περισσότερο ο φόρτος εργασίας είναι υποφερτός και κατανέμεται με ομοιόμορφο τρόπο.

Πίνακας 3.10

Διασυνάφειες (δείκτες Spearman's rho) μεταξύ των παραγόντων της κλίμακας επαγγελματικής εξουθένωσης και της κλίμακας ψυχικής ανθεκτικότητας

	Επαγγελματική αποτελεσματικότητα	Κυνισμός	Συναισθηματική εξάντληση	Επαγγελματική εξουθένωση
Προσωπική ικανότητα, υψηλά πρότυπα & επιμονή	-0,515**	-0,319**	-0,250**	-0,386**
Εμπιστοσύνη στη διαίσθηση, ανοχή στις δυσκολίες	-0,409**	-0,335**	-0,348**	-0,424**
Θετική αποδοχή της αλλαγής & ασφαλείς σχέσεις	-0,406**	-0,402**	-0,389**	-0,475**
Έλεγχος	-0,354**	-0,301**	-0,265**	-0,363**
Πνευματικού τύπου επιρροές	-0,077	-0,097	0,096	0,017
Ψυχική ανθεκτικότητα	-0,495**	-0,403**	-0,342**	-0,468**

Σημείωση: * $p < 0,05$. ** $p < 0,01$.

Παραπάνω υπολογίστηκαν οι δείκτες συνάφειας μεταξύ των παραγόντων επαγγελματικής εξουθένωσης και των παραγόντων της ψυχικής ανθεκτικότητας, καθώς και μεταξύ των ίδιων των κλιμάκων. Πολλοί από τους δείκτες είναι στατιστικώς σημαντικοί αρνητικής κατεύθυνσης. Βέβαια, άξιες προς αναφορά είναι οι συσχετίσεις από 0,3 έως 1 (μέτριας και ισχυρής ισχύος). Οι συγκεκριμένες συνάφειες είναι πολύ σημαντικές, καθώς δείχνουν ποιες διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης και της ψυχικής ανθεκτικότητας σχετίζονται μεταξύ τους και πώς σχετίζονται και οι ίδιες οι κλίμακες. Αρχικά, ο παράγοντας «Επαγγελματική αποτελεσματικότητα» βρέθηκε να έχει μέτρια προς ισχυρή συσχέτιση,

στατιστικώς σημαντική, αρνητικής κατεύθυνσης ($r_{ho} = -0,515, p < 0,01$), με τον παράγοντα «Προσωπική ικανότητα, υψηλά πρότυπα & επιμονή». Καθώς το μεγαλύτερο σκορ δηλώνει μικρότερη αποτελεσματικότητα, μετά την αντιστροφή, δείχνει εδώ την αναποτελεσματικότητα ή, με άλλα λόγια, την υποβάθμιση της επαγγελματικής αποτελεσματικότητας. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί που νιώθουν αναποτελεσματικοί, είναι πιθανότερο να δείχνουν λιγότερη επιμονή και μειωμένη προσωπική ικανότητα. Παράλληλα, ο παράγοντας «Επαγγελματική αποτελεσματικότητα» βρέθηκε να έχει στατιστικά σημαντική αρνητική συσχέτιση μέτριας ισχύος με τους παράγοντες «Εμπιστοσύνη στη διαίσθηση, ανοχή στις δυσκολίες» ($r_{ho} = -0,409, p < 0,01$), «Θετική αποδοχή της αλλαγής & ασφαλείς σχέσεις» ($r_{ho} = -0,406, p < 0,01$), «Έλεγχος» ($r_{ho} = -0,354, p < 0,01$), καθώς και με όλη τη κλίμακα της Ψυχικής ανθεκτικότητας ($r_{ho} = -0,495, p < 0,01$). Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί που νιώθουν επαγγελματικά αναποτελεσματικοί είναι λιγότερο πιθανόν να ανέχονται τις δυσκολίες, να έχουν εμπιστοσύνη στη διαίσθηση, να αποδέχονται θετικά τις αλλαγές, να διατηρούν ασφαλείς σχέσεις και να έχουν έλεγχο της ζωής τους. Επίσης, όσο περισσότερο επαγγελματικά αναποτελεσματικοί νιώθουν, τόσο λιγότερο ψυχική ανθεκτικότητα έχουν στο σύνολό της. Επιπλέον, ο παράγοντας «Κυνισμός» βρέθηκε να έχει στατιστικά σημαντική αρνητική συσχέτιση μέτριας ισχύος με τους παράγοντες «Προσωπική ικανότητα, υψηλά πρότυπα & επιμονή» ($r_{ho} = -0,319, p < 0,01$), «Εμπιστοσύνη στη διαίσθηση, ανοχή στις δυσκολίες» ($r_{ho} = -0,335, p < 0,01$), «Θετική αποδοχή της αλλαγής & ασφαλείς σχέσεις» ($r_{ho} = -0,402, p < 0,01$), «Έλεγχος» ($r_{ho} = -0,301, p < 0,01$), καθώς και με όλη τη κλίμακα της Ψυχικής ανθεκτικότητας ($r_{ho} = -0,403, p < 0,01$). Αναλυτικότερα, όσο περισσότερο κυνικοί είναι οι εκπαιδευτικοί, τόσο λιγότερη επιμονή, προσωπική ικανότητα, ανοχή στις δυσκολίες και δεκτικότητα στις αλλαγές έχουν. Παράλληλα, οι καθηγητές που νιώθουν συχνά κυνικοί, είναι λιγότερο πιθανόν να έχουν έλεγχο της ζωής τους και εμφανίζουν μειωμένη ψυχική ανθεκτικότητα. Προχωρώντας στον παράγοντα «Συναισθηματική εξάντληση» βρέθηκε να έχει στατιστικά σημαντική αρνητική συσχέτιση μέτριας ισχύος με τους παράγοντες «Εμπιστοσύνη στη διαίσθηση, ανοχή στις δυσκολίες» ($r_{ho} = -0,348, p < 0,01$), «Θετική αποδοχή της αλλαγής & ασφαλείς σχέσεις» ($r_{ho} = -0,389, p < 0,01$), καθώς και με όλη τη κλίμακα της Ψυχικής ανθεκτικότητας ($r_{ho} = -0,342, p < 0,01$). Αναλυτικότερα, όσο περισσότερο συναισθηματικά εξαντλημένοι είναι οι εκπαιδευτικοί, τόσο λιγότερη εμπιστοσύνη στη διαίσθηση και ανοχή στις δυσκολίες έχουν, αποδέχονται δυσκολότερα τις αλλαγές και δεν συνάπτουν εύκολα ασφαλείς σχέσεις. Επίσης, όσο περισσότερη συναισθηματική εξάντληση έχουν οι εκπαιδευτικοί, τόσο μειωμένη ψυχική ανθεκτικότητα

βιώνουν. Τέλος, η κλίμακα της Επαγγελματικής εξουθένωσης βρέθηκε να έχει στατιστικά σημαντική αρνητική συσχέτιση μέτριας ισχύος με όλους τους παράγοντες της κλίμακας της Ψυχικής ανθεκτικότητας, εκτός από τον παράγοντα «Πνευματικού τύπου επιρροές», καθώς και με την ίδια την κλίμακα της Ψυχικής ανθεκτικότητας. Αναλυτικότερα, όσο περισσότερο επαγγελματικά εξουθενωμένοι νιώθουν οι εκπαιδευτικοί, τόσο λιγότερη επιμονή και προσωπική ικανότητα διαθέτουν ($r_{ho} = -0,386, p < 0,01$) και τόσο λιγότερη εμπιστοσύνη στη διαίσθηση και ανοχή στις δυσκολίες έχουν ($r_{ho} = -0,424, p < 0,01$). Παράλληλα, όσο λιγότερο επαγγελματικά εξουθενωμένοι νιώθουν οι εκπαιδευτικοί, τόσο ευκολότερα αποδέχονται τις αλλαγές, συνάπτουν ασφαλείς σχέσεις ($r_{ho} = -0,475, p < 0,01$) και έχουν καλύτερο έλεγχο της ζωής τους ($r_{ho} = -0,363, p < 0,01$). Τέλος, όσο περισσότερο επαγγελματικά εξουθενωμένοι νιώθουν οι εκπαιδευτικοί, τόσο λιγότερη ψυχική ανθεκτικότητα διαθέτουν ή όσο περισσότερο ψυχικά ανθεκτικοί είναι, τόσο λιγότερο εμφανίζουν επαγγελματική εξουθένωση ($r_{ho} = -0,468, p < 0,01$).

Στη συνέχεια, παρουσιάζεται ο πίνακας των συναφειών (δείκτες Spearman's rho) μεταξύ των παραγόντων της κλίμακας επαγγελματικής εξουθένωσης και των παραγόντων της κλίμακας επαγγελματικής ευημερίας, καθώς και μεταξύ των ίδιων των κλιμάκων. Σύμφωνα με τον πίνακα, πολλοί από τους δείκτες είναι στατιστικώς σημαντικοί, με μέγεθος από 0,3 έως 1 και έχουν αρνητική κατεύθυνση.

Πίνακας 3.11

Διασυνάφειες (δείκτες Spearman's rho) μεταξύ των παραγόντων της κλίμακας επαγγελματικής εξουθένωσης και της κλίμακας επαγγελματικής ευημερίας

	Επαγγελματική αποτελεσματικότητα	Κυνισμός	Συναισθηματική εξάντληση	Επαγγελματική εξουθένωση
Εργασιακές συνθήκες	0,046	-0,005	-0,180*	-0,094
Φόρτος εργασίας	-0,144	-0,341**	-0,595**	-0,516**
Εργασιακή κοινότητα	-0,335**	-0,353**	-0,182*	-0,365**
Επαγγελματική ικανότητα	-0,351**	-0,182*	-0,219*	-0,299**
Επαγγελματική ευημερία	-0,323**	-0,371**	-0,430**	-0,499**

Σημείωση: * $p < 0,05$. ** $p < 0,01$.

Αρχικά, ο παράγοντας «Επαγγελματική αποτελεσματικότητα» βρέθηκε να έχει στατιστικά σημαντική αρνητική συσχέτιση μέτριας ισχύος με τους παράγοντες «Εργασιακή κοινότητα» ($\rho = -0,335$, $p < 0,01$), «Επαγγελματική ικανότητα» ($\rho = -0,351$, $p < 0,01$) αλλά και με τη συνολική κλίμακα «Επαγγελματική ευημερία» ($\rho = -0,323$, $p < 0,01$). Δηλαδή, όσο καλύτερη είναι η εργασιακή ατμόσφαιρα και όσο μεγαλύτερη επαγγελματική ικανότητα και επαγγελματική ευημερία συνολικά, διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί, τόσο λιγότερη επαγγελματική αναποτελεσματικότητα βιώνουν. Επιπλέον, ο παράγοντας «Κυνισμός» βρέθηκε να έχει στατιστικά σημαντική αρνητική συσχέτιση μέτριας ισχύος με τους παράγοντες «Φόρτος εργασίας» ($\rho = -0,341$, $p < 0,01$), «Εργασιακή κοινότητα» ($\rho = -0,353$, $p < 0,01$), καθώς και με όλη τη κλίμακα της επαγγελματικής ευημερίας ($\rho = -0,371$, $p < 0,01$). Αναλυτικότερα, όσο πιο υποφερτός είναι ο φόρτος εργασίας, όσο καλύτερα κατανέμεται και όσο καλύτερη εργασιακή ατμόσφαιρα υπάρχει, τόσο λιγότερο κυνικοί είναι οι εκπαιδευτικοί. Επίσης, όσο μεγαλύτερη επαγγελματική ευημερία βιώνουν οι εκπαιδευτικοί, τόσο λιγότερο πιθανόν είναι να είναι κυνικοί στο επάγγελμά τους. Παράλληλα, ο δείκτης συνάφειας μεταξύ του παράγοντα «Συναισθηματική εξάντληση» και του παράγοντα «Φόρτος εργασίας» είναι αρνητικής

κατεύθυνσης, στατιστικώς σημαντικός, μέτριας προς ισχυρής ισχύος ($\rho = -0,595$, $p < 0,01$). Δηλαδή, όσο πιο υποφερτός είναι ο φόρτος εργασίας είναι και όσο καλύτερα κατανέμεται, τόσο λιγότερο πιθανόν είναι οι εκπαιδευτικοί να εμφανίσουν συναισθηματική εξάντληση. Επιπλέον, βρέθηκε στατιστικά σημαντική αρνητική συσχέτιση μέτριας ισχύος ($r = -0,430$, $p < 0,01$) μεταξύ του παράγοντα «Συναισθηματική εξάντληση» και της κλίμακας της επαγγελματικής ευημερίας. Πιο συγκεκριμένα, όσο μεγαλύτερη επαγγελματική ευημερία βιώνουν οι εκπαιδευτικοί, τόσο λιγότερο πιθανόν είναι να εμφανίσουν συναισθηματική εξάντληση. Τέλος, ο παράγοντας που αφορά ολόκληρη την κλίμακα της επαγγελματική εξουθένωσης, έχει μέτρια προς ισχυρή συσχέτιση, στατιστικά σημαντική αρνητικής κατεύθυνσης, με τον παράγοντα «Φόρτος εργασίας» ($\rho = -0,516$, $p < 0,01$). Αναλυτικότερα, όσο πιο υποφερτός είναι ο φόρτος εργασίας και όσο καλύτερα κατανέμεται, τόσο λιγότερο πιθανόν είναι οι εκπαιδευτικοί να εμφανίσουν επαγγελματική εξουθένωση. Τέλος, ολόκληρη η κλίμακα της επαγγελματική εξουθένωσης βρέθηκε να έχει στατιστικά σημαντική αρνητική συσχέτιση μέτριας ισχύος με τον παράγοντα «Εργασιακή κοινότητα» ($\rho = -0,365$, $p < 0,01$), καθώς και με ολόκληρη την κλίμακα της επαγγελματικής ευημερίας ($\rho = -0,499$, $p < 0,01$). Πιο συγκεκριμένα, όσο καλύτερη εργασιακή ατμόσφαιρα υπάρχει, αλλά και όσο μεγαλύτερη επαγγελματική ευημερία βιώνουν οι εκπαιδευτικοί στο σύνολό της, τόσο λιγότερο πιθανόν είναι να εμφανίσουν επαγγελματική εξουθένωση.

Πίνακας 3.12

Διασυνάφειες (δείκτες Spearman's rho) μεταξύ των παραγόντων της κλίμακας επαγγελματικής ευημερίας και της κλίμακας ψυχικής ανθεκτικότητας

	Εργασιακές συνθήκες	Φόρτος εργασίας	Εργασιακή κοινότητα	Επαγγελματική ικανότητα	Επαγγελματική ευημερία
Προσωπική ικανότητα, υψηλά πρότυπα & επιμονή	-0,052	0,218*	0,333**	0,420**	0,379**
Εμπιστοσύνη στη διαίσθηση, ανοχή στις δυσκολίες	0,02	0,307**	0,190*	0,455**	0,354**
Θετική αποδοχή της αλλαγής & ασφαλείς σχέσεις	-0,036	0,329**	0,233*	0,367**	0,341**
Έλεγχος	-0,012	0,263**	0,229*	0,454**	0,358**
Πνευματικού τύπου επιρροές	0,186*	0,022	0,159	-0,007	0,151
Ψυχική ανθεκτικότητα	0,005	0,315**	0,309**	0,473**	0,429**

Σημείωση: * $p < 0,05$. ** $p < 0,01$. *** $p < 0,001$.

Παραπάνω παρουσιάζονται οι δείκτες συνάφειας μεταξύ των παραγόντων επαγγελματικής ευημερίας και των παραγόντων της ψυχικής ανθεκτικότητας, καθώς και μεταξύ των ίδιων των κλιμάκων. Ο πίνακας δείχνει ότι πολλοί από τους δείκτες είναι στατιστικώς σημαντικοί, από 0,3 έως 1, θετικής κατεύθυνσης. Αρχικά, ο παράγοντας «Φόρτος εργασίας» βρέθηκε να έχει στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση μέτριας ισχύος με τους παράγοντες «Εμπιστοσύνη στη διαίσθηση, ανοχή στις δυσκολίες» ($\text{rho} = 0,307, p < 0,01$), «Θετική αποδοχή της αλλαγής & ασφαλείς σχέσεις» ($\text{rho} = 0,329, p < 0,01$), καθώς και με ολόκληρη την κλίμακα της ψυχικής ανθεκτικότητας ($\text{rho} = 0,315, p < 0,01$). Αναλυτικότερα, όσο πιο υποφερτός είναι ο φόρτος εργασίας και όσο καλύτερα κατανέμεται, τόσο μεγαλύτερη εμπιστοσύνη στη διαίσθηση και ανοχή στις δυσκολίες παρουσιάζουν οι εκπαιδευτικοί και ευκολότερα αποδέχονται τις αλλαγές

και συνάπτουν ασφαλείς σχέσεις. Επιπλέον, όσο πιο υποφερτός είναι ο φόρτος εργασίας και όσο καλύτερα κατανέμεται, τόσο μεγαλύτερη ψυχική ανθεκτικότητα βιώνουν οι εκπαιδευτικοί. Παράλληλα, ο παράγοντας «Εργασιακή κοινότητα» βρέθηκε να έχει στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση μέτριας ισχύος με τον παράγοντα «Προσωπική ικανότητα, υψηλά πρότυπα & επιμονή» ($r_{ho}= 0,333, p<0,01$), καθώς και με ολόκληρη την κλίμακα της ψυχικής ανθεκτικότητας ($r_{ho}= 0,309, p<0,01$). Πιο συγκεκριμένα, όσο καλύτερη εργασιακή ατμόσφαιρα υπάρχει, τόσο περισσότερο αναπτυγμένη προσωπική ικανότητα και επιμονή διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί. Παράλληλα, όσο καλύτερη εργασιακή ατμόσφαιρα υπάρχει, τόσο μεγαλύτερη ψυχική ανθεκτικότητα βιώνουν οι εκπαιδευτικοί. Ακόμη, ο παράγοντας «Επαγγελματική ικανότητα» βρέθηκε να έχει στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση μέτριας ισχύος με όλους τους παράγοντες της κλίμακας της ψυχικής ανθεκτικότητας, εκτός από τον παράγοντα «Πνευματικού τύπου επιρροές», καθώς και με ολόκληρη την κλίμακα της ψυχικής ανθεκτικότητας ($r_{ho}= 0,473, p<0,01$). Αναλυτικότερα, όσο πιο αναπτυγμένη προσωπική ικανότητα και επιμονή διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί, τόσο μεγαλύτερη επαγγελματική ικανότητα βιώνουν ($r_{ho}= 0,420, p<0,01$). Επιπλέον, όσο μεγαλύτερη επαγγελματική ικανότητα βιώνουν οι εκπαιδευτικοί, τόσο μεγαλύτερη εμπιστοσύνη στη διαίσθηση και ανοχή στις δυσκολίες διαθέτουν ($r_{ho}= 0,455, p<0,01$). Παράλληλα, όσο μεγαλύτερη επαγγελματική ικανότητα βιώνουν οι εκπαιδευτικοί, τόσο πιο εύκολα αποδέχονται τις αλλαγές ($r_{ho}= 0,367, p<0,01$) και νιώθουν ότι μπορούν να ελέγξουν τη ζωή τους ($r_{ho}=0,454, p<0,01$). Ακόμη, όσο περισσότερο ψυχικά ανθεκτικοί είναι οι εκπαιδευτικοί, τόσο μεγαλύτερη επαγγελματική ικανότητα βιώνουν. Τέλος, ολόκληρη η κλίμακα της επαγγελματικής ευημερίας βρέθηκε να έχει στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση μέτριας ισχύος με όλους τους παράγοντες της κλίμακας της ψυχικής ανθεκτικότητας, εκτός από τον παράγοντα «Πνευματικού τύπου επιρροές», καθώς και με ολόκληρη την κλίμακα της ψυχικής ανθεκτικότητας ($r_{ho}= 0,429, p<0,01$). Αναλυτικότερα, όσο περισσότερη επαγγελματική ευημερία βιώνουν οι εκπαιδευτικοί, τόσο πιο αναπτυγμένη προσωπική ικανότητα και επιμονή διαθέτουν ($r_{ho}=0,379, p<0,01$). Επιπλέον, όσο μεγαλύτερη επαγγελματική ευημερία βιώνουν οι εκπαιδευτικοί, τόσο μεγαλύτερη εμπιστοσύνη στη διαίσθηση και ανοχή στις δυσκολίες διαθέτουν ($r_{ho}=0,354, p<0,01$). Παράλληλα, όσο μεγαλύτερη επαγγελματική ευημερία βιώνουν οι εκπαιδευτικοί, τόσο πιο εύκολα αποδέχονται τις αλλαγές ($r_{ho}= 0,341, p<0,01$) και νιώθουν ότι έχουν τον έλεγχο της ζωής τους ($r_{ho}=0,358, p<0,01$). Τέλος, όσο περισσότερο ψυχικά ανθεκτικοί νιώθουν οι εκπαιδευτικοί, τόσο μεγαλύτερη επαγγελματική ευημερία βιώνουν.

3.4 Απλή Ανάλυση Διακύμανσης

Προκειμένου να εξετασθεί η σύνδεση ορισμένων δημογραφικών στοιχείων με τους παράγοντες των ερωτηματολογίων, διερευνήθηκε αρχικά αν όλες οι μεταβλητές προέρχονται από την κανονική κατανομή. Ελέγχθηκε με το Shapiro-Wilk και βρέθηκε ότι οι μεταβλητές οι περισσότερες δεν ακολουθούν κανονική κατανομή. Επομένως, η συσχέτιση με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά θα γίνει με μη παραμετρικούς ελέγχους. Έτσι, έγινε έλεγχος των διαμέσων με τα μη παραμετρικά κριτήρια Mann-Whitney U και Kruskal-Wallis, βάζοντας ως εξαρτημένες μεταβλητές τους παράγοντες και ως ανεξάρτητες τα δημογραφικά στοιχεία.

Αρχικά, πραγματοποιήθηκε Mann-Whitney Test για τον έλεγχο των διαφορών μεταξύ των δύο φύλων στις διαμέσους των εξαρτημένων μεταβλητών και δεν βρέθηκε καμία στατιστική διαφορά ($p > 0,05$). Στη συνέχεια, έγινε Kruskal-Wallis Test και φάνηκε ότι δεν υπάρχει διαφορά στατιστικά σημαντική μεταξύ των τεσσάρων ηλικιακών ομάδων ως προς κανέναν από τους παράγοντες που εξετάστηκαν ($p > 0,05$).

Επιπλέον, πραγματοποιήθηκε Mann-Whitney Test για να διερευνηθεί αν η μεταβλητή που αφορά το επίπεδο σπουδών (βασικό πτυχίο – μεταπτυχιακό), επιδρά σε κάποια από τις υπό εξέταση μεταβλητές. Έτσι, βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο επιπέδων σπουδών στις συνθήκες εργασίας ($Z = 2,102$, $p < 0,05$), στην εργασιακή κοινότητα ($Z = 1,970$, $p < 0,05$) και στο σύνολο της επαγγελματικής ευημερίας ($Z = 2,395$, $p < 0,05$). Αναλυτικότερα, όσοι έχουν μόνο βασικό πτυχίο αναφέρουν καλύτερες συνθήκες στο εργασιακό τους πλαίσιο ($Mdn = 2,375$) σε σύγκριση με τους κατόχους μεταπτυχιακών. Παράλληλα, οι έχοντες μόνο βασικό πτυχίο βιώνουν μια πιο θετική και υποστηρικτική ατμόσφαιρα από τους συναδέλφους (εργασιακή κοινότητα) ($Mdn = 4,111$) σε σύγκριση με τους έχοντες μεταπτυχιακό. Τέλος, μεγαλύτερα επίπεδα επαγγελματικής ευημερίας στο σύνολο της φαίνεται ότι βιώνουν οι κάτοχοι μόνο βασικού πτυχίου ($Mdn = 3,619$) σε αντιδιαστολή με όσους έχουν μεταπτυχιακό ($Mdn = 3,333$). Τα παραπάνω αποτελέσματα φαίνονται και στον Πίνακα 3.13.

Πίνακας 3.13**Επίπεδο σπουδών – Εργασιακές συνθήκες – Εργασιακή κοινότητα – Επαγγελματική ευημερία**

		Εργασιακές συνθήκες	Εργασιακή κοινότητα	Επαγγελματική ευημερία
Βασικό πτυχίο	N	44	44	44
	Median	2,375	4,111	3,619
	Range	4	2,67	2,48
Μεταπτυχιακό	N	76	76	76
	Median	2,25	4	3,333
	Range	3,5	3,33	2,62
Mann-Whitney	Z	-2,102	-1,970	-2,395
	p	0,036	0,049	0,017

Παράλληλα, έγινε Kruskal-Wallis Test και φάνηκε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των ετών προϋπηρεσίας ως προς κανέναν από τους παράγοντες που ερευνήθηκαν ($p > 0,05$). Επίσης, πραγματοποιήθηκε Mann-Whitney Test και βρέθηκε ότι η μεταβλητή εμπειρία σε θέση ευθύνης, που εξετάζει αν οι εκπαιδευτικοί έχουν εργαστεί σε θέση ευθύνης, δεν επιδρά σε καμία από τις μεταβλητές που εξετάζονται ($p > 0,05$). Ακόμη, έγινε έλεγχος με το Mann-Whitney Test για τον έλεγχο των διαφορών μεταξύ των εκπαιδευτικών δημοτικών σχολείων γενικής αγωγής (ΠΕ70) και των εκπαιδευτικών δημοτικών σχολείων ειδικής αγωγής (ΠΕ70.ΕΑΕ) στις διαμέσους των εξαρτημένων μεταβλητών και δεν βρέθηκε καμία στατιστική διαφορά ($p > 0,05$). Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκε Mann-Whitney Test και βρέθηκε ότι η μεταβλητή σχέση εργασίας, που εξετάζει αν οι εκπαιδευτικοί είναι μόνιμοι ή αναπληρωτές, δεν έχει επίδραση σε καμία από τις εξεταζόμενες μεταβλητές ($p > 0,05$).

Επιπλέον, πραγματοποιήθηκε Mann-Whitney Test για να διερευνηθεί αν η εργασία σε δημοτικό ή νηπιαγωγείο, επιδρά σε κάποια από τις υπό εξέταση μεταβλητές. Έτσι, βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο βαθμίδων/πλαισίων εκπαίδευσης στην εργασιακή κοινότητα ($Z = 2,253$, $p < 0,05$) και στην επαγγελματική ικανότητα ($Z = 2,091$, $p < 0,05$). Πιο συγκεκριμένα, όσοι εκπαιδευτικοί εργάζονται σε νηπιαγωγείο βιώνουν μια πιο θετική και υποστηρικτική ατμόσφαιρα από τους συναδέλφους τους (εργασιακή κοινότητα) ($Mdn = 4,388$) σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς στο δημοτικό. Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί

στο νηπιαγωγείο θεωρούν ότι διαθέτουν επαγγελματική ικανότητα και επάρκεια μεγαλύτερη (Mdn= 4,25) από όση θεωρούν ότι διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί στο δημοτικό (Πίνακας 3.14).

Πίνακας 3.14

Χώρος εργασίας – Εργασιακή κοινότητα – Επαγγελματική ικανότητα

Χώρος εργασίας		Εργασιακή κοινότητα	
		Εργασιακή κοινότητα	Επαγγελματική ικανότητα
Δημοτικό	N	98	98
	Median	4	3,75
	Range	3,33	3,25
Νηπιαγωγείο	N	22	22
	Median	4,388	4,25
	Range	2,22	3
Mann-Whitney	Z	-2,253	-2,091
	p	0,024	0,037

Επίσης, μέσω του ελέγχου με το Mann-Whitney Test, βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο πλαισίων εργασίας (δημόσιο σχολείο - ιδιωτικό σχολείο) στη μεταβλητή «Προσωπική ικανότητα, υψηλά πρότυπα & επιμονή» ($Z= 2,300$, $p<0,05$), στη μεταβλητή «Εμπιστοσύνη στη διαίσθηση, ανοχή στις δυσκολίες» ($Z= 2,257$, $p<0,05$), στη μεταβλητή «Θετική αποδοχή της αλλαγής & ασφαλείς σχέσεις» ($Z= 2,126$, $p<0,05$) και στη μεταβλητή που αφορά το σύνολο της ψυχικής ανθεκτικότητας ($Z= 2,093$, $p<0,05$). Αναλυτικότερα, όσοι εκπαιδευτικοί εργάζονται στη δημόσια εκπαίδευση (Mdn= 3,25) δηλώνουν μεγαλύτερα επίπεδα προσωπικής ικανότητας και επιμονής σε σύγκριση με όσους εκπαιδευτικούς δουλεύουν στην ιδιωτική εκπαίδευση (Mdn= 2,875). Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί των δημόσιων σχολείων αναφέρουν μεγαλύτερη εμπιστοσύνη στη διαίσθηση και ανοχή στις δυσκολίες (Mdn= 2,714) σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς των ιδιωτικών σχολείων. Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί στα δημόσια σχολεία φαίνεται ότι αποδέχονται πιο εύκολα τις αλλαγές και ότι διατηρούν ασφαλείς σχέσεις (Mdn= 3,2) σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς στα ιδιωτικά σχολεία (Mdn=2,8). Τέλος, όσοι εργάζονται σε δημόσια σχολεία νιώθουν περισσότερο ψυχικά ανθεκτικοί (Mdn= 2,94) σε σύγκριση με όσους εργάζονται σε ιδιωτικά σχολεία (Πίνακας 3.15).

Πίνακας 3.15

Δημόσια ή Ιδιωτική εκπαίδευση – Προσωπική ικανότητα – Εμπιστοσύνη στη διαίσθηση – Θετική αποδοχή της αλλαγής- Ψυχική ανθεκτικότητα

		Προσωπική ικανότητα, υψηλά πρότυπα & επιμονή	Εμπιστοσύνη στη διαίσθηση, ανοχή στις δυσκολίες	Θετική αποδοχή της αλλαγής & ασφαλείς σχέσεις	Ψυχική ανθεκτικότητα
Δημόσιο ή Ιδιωτικό σχολείο					
Δημόσιο	N	100	100	100	100
	Median	3,25	2,714	3,2	2,94
	Range	2,5	2,71	2,4	2,28
Ιδιωτικό	N	20	20	20	20
	Median	2,875	2,5	2,8	2,7
	Range	2	2,14	1,8	1,72
Mann- Whitney	Z	-2,300	-2,257	-2,126	-2,093
	p	0,021	0,024	0,033	0,036

Τέλος, πραγματοποιήθηκε Kruskal-Wallis Test και βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των τριών οικογενειακών καταστάσεων (άγαμοι – έγγαμοι – διαζευγμένοι) στην επαγγελματική ικανότητα ($X^2= 8,182$, $p<0,05$). Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι δεν είναι παντρεμένοι νιώθουν υψηλότερη επαγγελματική επάρκεια και ικανότητα ($Mdn= 4$) σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι είναι παντρεμένοι ή διαζευγμένοι (Πίνακας 3.16).

Πίνακας 3.16

Οικογενειακή κατάσταση – Επαγγελματική ικανότητα

Επαγγελματική ικανότητα			
Οικογενειακή κατάσταση	N	Median	Range
Έγγαμος -η	40	3,625	3,25
Άγαμος -η	74	4	2,75
Διαζευγμένος -η	6	3,875	2
Kruskal-Wallis	X^2	8,182	
	p	0,017	

3.5 Ανάλυση Παλινδρόμησης

Η παλινδρόμηση δείχνει μια σχέση αιτίου – αιτιατού και ερευνά το αν υπάρχει γραμμική σχέση μεταξύ μιας εξαρτημένης και μιας ή πολλών ανεξάρτητων μεταβλητών. Αρχικά, είναι σημαντικό να εξετασθεί το αν υπάρχει γραμμική συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών. Στη συνέχεια, ελέγχεται το R square ($0 < R^2 < 1$), το οποίο αφορά το ποσοστό της διακύμανσης της εξαρτημένης μεταβλητής, που οφείλεται στις ανεξάρτητες. Έπειτα, εξετάζεται η πιθανότητα στατιστικού σφάλματος να είναι $< 0,05$, στον πίνακα “Απονα”, το οποίο δείχνει ότι το μοντέλο της παλινδρόμησης είναι στατιστικά σημαντικό. Τέλος, στον πίνακα “Coefficients”, διερευνάται ποιες μεταβλητές έχουν πιθανότητα στατιστικού σφάλματος $< 0,05$, καθώς και ο συντελεστής “Beta” της καθεμίας. Σημαντικός είναι ο πολλαπλός δείκτης προσδιοριστίας (R^2) και όχι τόσο οι συντελεστές πρόβλεψης, οι οποίοι όμως εξετάζονται για να φανεί το πώς κάθε μεταβλητή συσχετίζεται με τη μεταβλητή-στόχο (Γεωργοπούλου 2019. Μυλωνάς, 2012).

Για να διερευνηθούν οι προβλεπτικοί παράγοντες της επαγγελματικής εξουθένωσης υλοποιήθηκε ανάλυση πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης. Έτσι, ορίστηκε ως εξαρτημένη μεταβλητή (μεταβλητή κριτήριο) η μεταβλητή που αφορά ολόκληρη την κλίμακα της επαγγελματικής εξουθένωσης (ποσοτική μεταβλητή στην οποία η μεγαλύτερη βαθμολογία δείχνει υψηλότερα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης) και ως ανεξάρτητες μεταβλητές (προβλεπτικοί παράγοντες) όλοι οι άλλοι παράγοντες της κλίμακας της επαγγελματικής ευημερίας και της κλίμακας της ψυχικής ανθεκτικότητας, εκτός από τους παράγοντες «Πνευματικού τύπου επιρροές» και «Εργασιακές συνθήκες», καθώς δεν φάνηκε να έχουν στατιστικά σημαντική ισχυρή συσχέτιση με την επαγγελματική εξουθένωση. Όλες οι ανεξάρτητες μεταβλητές αποτελούν ποσοτικές μεταβλητές και αναφέρονται στον βαθμό ευημερίας και ψυχικής ανθεκτικότητας. Στόχος της ανάλυσης ήταν να προσδιοριστούν οι συντελεστές παλινδρόμησης (β , standardized coefficient) και η στατιστική σημαντικότητα (p-value) για κάθε ανεξάρτητη μεταβλητή, με σκοπό να προσδιοριστεί ο βαθμός της επίδρασης και η κατεύθυνσή της (αρνητική-θετική) στα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης.

Από την ανάλυση παλινδρόμησης, προέκυψε ένα μοντέλο στατιστικά σημαντικό, καθώς η Απονα βρέθηκε στατιστικά σημαντική, και το οποίο ερμηνεύει το 41,7% της μεταβολής των τιμών της επαγγελματικής εξουθένωσης. Όπως φαίνεται στον Πίνακα 24, ο παράγοντας «Φόρτος εργασίας» ($\text{Beta} = -0,360$, $p = 0,000 < 0,001$) και ο παράγοντας «Εργασιακή κοινότητα» ($\text{Beta} = -0,179$, $p = 0,025 < 0,05$) είναι στατιστικά σημαντικοί προβλεπτικοί παράγοντες της επαγγελματικής εξουθένωσης, με αρνητικό συντελεστή παλινδρόμησης.

Παράλληλα, ο παράγοντας «Θετική αποδοχή της αλλαγής & ασφαλείς σχέσεις» βρέθηκε οριακά στατιστικά σημαντικός προβλεπτικός παράγοντας της επαγγελματικής εξουθένωσης με αρνητική επίδραση (Beta= -0,223, p=0,052), επομένως υπάρχει περιορισμός στη γενίκευση.

Αναλυτικότερα, ο φόρτος εργασίας, η εργασιακή ατμόσφαιρα και ως ένα βαθμό η ποιότητα των σχέσεων και το πόσο εύκολα αποδέχονται οι εκπαιδευτικοί τις αλλαγές, έχουν αρνητική επίδραση στον βαθμό επαγγελματικής εξουθένωσης που βιώνουν. Αυτό σημαίνει ότι ο υψηλότερος βαθμός ικανοποίησης από τον φόρτο εργασίας και την εργασιακή ατμόσφαιρα, καθώς και η θετική αποδοχή των αλλαγών, οδηγούν σε χαμηλότερα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης.

Πίνακας 3.17
Προβλεπτικοί παράγοντες επαγγελματικής εξουθένωσης

Model	Coefficients				
	Unstandardized		Standardized	t	Sig.
	Coefficients		Coefficients		
	B	Std. Error	Beta		
(Constant)	7,043	0,516		13,660	,000
1 Προσωπική ικανότητα, υψηλά πρότυπα & επιμονή	-0,119	0,214	-0,073	-0,558	0,578
Εμπιστοσύνη στη διαίσθηση, ανοχή στις δυσκολίες	-0,008	0,184	-0,005	-0,046	0,964
Θετική αποδοχή της αλλαγής & ασφαλείς σχέσεις	-0,377	0,192	-0,223	-1,964	0,052
Έλεγχος	-0,102	0,150	-0,071	-0,676	0,500
Φόρτος εργασίας	-0,376	0,083	-0,360	-4,533	0,000
Εργασιακή κοινότητα	-0,229	0,101	-0,179	-2,267	0,025
Επαγγελματική ικανότητα	-0,001	0,107	0,000	-0,005	0,996

Εξαρτημένη μεταβλητή= Επαγγελματική εξουθένωση
R²=0,417 “Anova” Sig. = 0,000

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Στο κεφάλαιο αυτό αναφέρονται τα συμπεράσματα της έρευνας και της ανάλυσης δεδομένων.

4.1 Επίπεδα Επαγγελματικής Εξουθένωσης, Ψυχικής Ανθεκτικότητας και Επαγγελματικής Ευημερίας

Ως προς την τάση του δείγματος των εκπαιδευτικών σχετικά με τα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης, ψυχικής ανθεκτικότητας και επαγγελματικής ευημερίας, βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν σε μέτριο προς χαμηλό βαθμό επαγγελματική εξουθένωση, ενώ η ψυχική ανθεκτικότητα και η επαγγελματική τους ευημερία βρίσκεται σε μέτριο προς υψηλό βαθμό. Άλλωστε, μελέτες δείχνουν ότι η ψυχική ανθεκτικότητα επηρεάζει την επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών με θετικό τρόπο. Δηλαδή, όσο περισσότερο ψυχικά ανθεκτικοί νιώθουν οι εκπαιδευτικοί, τόσο μεγαλύτερη είναι και η επαγγελματική τους ευημερία. Αντίθετα, η έλλειψη ευημερίας και των μηχανισμών που την ενισχύουν, όπως η ψυχική ανθεκτικότητα, όμως, μπορεί να οδηγήσει σε επαγγελματική εξουθένωση (Warr, 1990).

Αναλυτικότερα, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος αντιλαμβάνονται υψηλή επαγγελματική αποτελεσματικότητα και μειωμένο κυνισμό για το εκπαιδευτικό τους έργο, αλλά νιώθουν συναισθηματική εξάντληση. Αυτό, επιβεβαιώνεται και από έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί στην Ελλάδα και παρουσιάστηκαν στο θεωρητικό πλαίσιο, όπου καταγράφηκαν υψηλές τιμές στη συναισθηματική εξάντληση (Κάμτσιου & Λώλη, 2016).

Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται ότι έχουν προσωπική ικανότητα, πολλή επιμονή, αποδέχονται θετικά την αλλαγή και διατηρούν ασφαλείς σχέσεις σε υψηλό βαθμό. Επιπλέον, βρέθηκε ότι η εμπιστοσύνη στη διαίσθηση και η ανοχή στις δυσκολίες είναι σε μέτριο προς υψηλό βαθμό αναπτυγμένες στους εκπαιδευτικούς, ενώ, παράλληλα, στον ίδιο βαθμό νιώθουν ότι ελέγχουν τη ζωή τους. Ωστόσο, βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί δεν επηρεάζονται από πνευματικού τύπου αντιλήψεις. Γενικότερα, μέσα από έρευνες στην Ελλάδα έχει φανεί πως το επίπεδο ψυχικής τους ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών είναι ικανοποιητικό (Botou, Mylonakou – Keke, Kalouri & Tsergas, 2017).

Επιπλέον, οι συνθήκες εργασίας, ο χώρος εργασίας, οι στάσεις και εξοπλισμός των σχολείων θεωρούνται ακατάλληλοι από τους εκπαιδευτικούς. Άλλωστε στην Ελλάδα η ανάγκη ύπαρξης καλών εργασιακών συνθηκών για τους εκπαιδευτικούς είναι ένα σταθερό αίτημα των

ίδιων των δασκάλων, οι οποίοι βρίσκονται πολλές φορές σε μη κατάλληλα κτίρια, χωρίς ατομικό χώρο μελέτης και με ανεπαρκή υλικοτεχνικό εξοπλισμό, κάτι το οποίο επηρεάζει αρνητικά την επαγγελματική τους ευημερία (Ross, Romer & Horner, 2011). Παράλληλα, όμως, ο φόρτος εργασίας είναι υποφερτός και κατανέμεται με ομοιόμορφο τρόπο, ενώ, επίσης, οι εκπαιδευτικοί νιώθουν ότι υπάρχει εκτίμηση της δουλειάς τους και των άλλων σε υψηλό βαθμό και ότι υπάρχει πολύ καλή εργασιακή ατμόσφαιρα. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί νιώθουν επαγγελματικά επαρκείς σε σχετικά υψηλό βαθμό.

4.2 Διερεύνηση της Επαγγελματικής Εξουθένωσης, της Ψυχικής Ανθεκτικότητας και της Επαγγελματικής Ευημερίας σε σχέση με τα Δημογραφικά Στοιχεία

Προχωρώντας στη διερεύνηση της επαγγελματικής εξουθένωσης, της ψυχικής ανθεκτικότητας και της επαγγελματικής ευημερίας σε σχέση με τα δημογραφικά στοιχεία, δεν βρέθηκαν σε όλα διαφορές. Αρχικά, βρέθηκαν διαφορές ως προς το επίπεδο σπουδών. Αναλυτικότερα, όσοι έχουν μόνο βασικό πτυχίο αναφέρουν καλύτερες συνθήκες στο εργασιακό τους πλαίσιο σε σύγκριση με τους κατόχους μεταπτυχιακών. Παράλληλα, οι έχοντες μόνο βασικό πτυχίο βιώνουν μια πιο θετική και υποστηρικτική ατμόσφαιρα από τους συναδέλφους σε σύγκριση με τους έχοντες μεταπτυχιακό. Τέλος, μεγαλύτερα επίπεδα επαγγελματικής ευημερίας στο σύνολο της φαίνεται ότι βιώνουν οι κάτοχοι μόνο βασικού πτυχίου σε αντιδιαστολή με όσους έχουν μεταπτυχιακό. Όντως, έρευνες δείχνουν πως ένας παράγοντας που επιδρά στην ευημερία των εκπαιδευτικών, ανάμεσα σε άλλους, είναι το επίπεδο σπουδών τους (Σχοινιά, 2016). Το παραπάνω εύρημα μπορεί να εξεταστεί υπό το πρίσμα ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν μεταπτυχιακό, έχουν μεγαλύτερη εξειδίκευση σε κάποιο γνωστικό αντικείμενο, το οποίο δεν μπορεί να αναδειχθεί με τις παρούσες εργασιακές συνθήκες. Έτσι, είναι πιθανόν να νιώθουν μειωμένη επαγγελματική ευημερία λόγω του χώρου και, γενικότερα, του κλίματος του σχολείου, βάση και των προσδοκιών τους, και της δυσκολίας να εφαρμόσουν πρακτικά τις γνώσεις τους.

Παράλληλα, βρέθηκαν διαφορές μεταξύ των δύο βαθμίδων/πλαισίων εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, όσοι εκπαιδευτικοί εργάζονται σε νηπιαγωγείο βιώνουν μια πιο θετική και υποστηρικτική ατμόσφαιρα από τους συναδέλφους τους (εργασιακή κοινότητα) σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς στο δημοτικό. Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί στο νηπιαγωγείο θεωρούν ότι διαθέτουν επαγγελματική ικανότητα και επάρκεια μεγαλύτερη από όση θεωρούν ότι διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί στο δημοτικό. Μάλιστα, έρευνες έχουν δείξει ότι η ευημερία των

εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι υψηλότερη από εκείνη των καθηγητών της δευτεροβάθμιας (Kopu et al., 2010). Ωστόσο, δεν έχουν μελετηθεί οι διαφορές στην επαγγελματική ευημερία μεταξύ εκπαιδευτικών δημοτικού και νηπιαγωγείου συγκεκριμένα. Τα παραπάνω αποτελέσματα είναι καλό να διερευνηθούν παραπάνω, ώστε να βρεθούν και οι αιτίες. Μια πιθανή ερμηνεία μπορεί να είναι ότι σε ένα νηπιαγωγείο υπάρχουν πολύ λιγότεροι εκπαιδευτικοί και είναι πιο εύκολο να αναπτυχθούν στενές σχέσεις μεταξύ των συναδέλφων και των προϊσταμένων, από ότι σε ένα δημοτικό. Άλλωστε, στα νηπιαγωγεία δεν υπάρχει η θέση του διευθυντή, αλλά του προϊσταμένου, με αποτέλεσμα να μην υπάρχει τόσο έντονη η απόσταση που δημιουργείται πολλές φορές από τον ίδιο τον διευθυντή ή τη θέση που κατέχει. Επίσης, είναι πιθανόν οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε νηπιαγωγείο να έχουν αναπτυγμένες επαγγελματικές δεξιότητες, να δουλεύουν ανάλογα με τις ανάγκες του σχολείου, να συμμετέχουν ενεργά και να βιώνουν την εργασία τους ευχάριστα, διότι στα νηπιαγωγεία δεν υπάρχει τόσο αυστηρό αναλυτικό πρόγραμμα που πρέπει να ακολουθηθεί και υπάρχει χρόνος και για τους εκπαιδευτικούς για περαιτέρω επαγγελματική ανάπτυξη εντός του ωραρίου του σχολείου. Συγκεκριμένα, οι δραστηριότητες είναι ευέλικτες, ευχάριστες, έχουν στόχο τη ψυχοσυναισθηματική καλλιέργεια κυρίως των παιδιών και την παροχή βασικών γνώσεων και οι νηπιαγωγοί είναι ελεύθεροι να σχεδιάσουν το μάθημα τους βάση των αναγκών του σχολείου και των παιδιών.

Διαφορές εντοπίστηκαν, επίσης, μεταξύ των δύο πλαισίων εργασίας (δημόσιο σχολείο - ιδιωτικό σχολείο). Πιο συγκεκριμένα, όσοι εκπαιδευτικοί εργάζονται στη δημόσια εκπαίδευση δηλώνουν μεγαλύτερα επίπεδα προσωπικής ικανότητας και επιμονής σε σύγκριση με όσους εκπαιδευτικούς δουλεύουν στην ιδιωτική εκπαίδευση. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί των δημόσιων σχολείων αναφέρουν μεγαλύτερη εμπιστοσύνη στη διαίσθηση και ανοχή στις δυσκολίες σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς των ιδιωτικών σχολείων. Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί στα δημόσια σχολεία φαίνεται ότι αποδέχονται πιο εύκολα τις αλλαγές και ότι διατηρούν ασφαλείς σχέσεις σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς στα ιδιωτικά σχολεία. Τέλος, όσοι εργάζονται σε δημόσια σχολεία νιώθουν περισσότερο ψυχικά ανθεκτικοί σε σύγκριση με όσους εργάζονται σε ιδιωτικά σχολεία. Τα ευρήματα αυτά έχουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον και αξίζει να μελετηθούν παραπάνω, καθώς δεν υπάρχουν αντίστοιχες έρευνες που να αναδεικνύουν τις διαφορές στα επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας και τις επιμέρους διαστάσεις της ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς δημόσιων και ιδιωτικών σχολείων. Είναι πιθανόν αυτές οι

διαφορές να σχετίζονται με το κλίμα του σχολείου, το στυλ ηγεσίας, την παροχή ίσων ευκαιριών αλλά και τις προσωπικές πηγές στήριξης των ίδιων των εκπαιδευτικών.

Τέλος, διαφορά εντοπίστηκε μεταξύ των τριών οικογενειακών καταστάσεων (άγαμοι – έγγαμοι – διαζευγμένοι). Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι δεν είναι παντρεμένοι νιώθουν υψηλότερη επαγγελματική επάρκεια και ικανότητα σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι είναι παντρεμένοι ή διαζευγμένοι. Πράγματι, η οικογενειακή κατάσταση είναι ένας ατομικός παράγοντας που έχει βρεθεί ότι επηρεάζει την συνολική επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών και τις διαστάσεις της (Aelterman et al., 2007. Kamil, 2014). Βέβαια, από έρευνες που έχουν διεξαχθεί συχνά τα αποτελέσματα διαφέρουν. Πιο συγκεκριμένα σε ορισμένες μελέτες διαφαίνεται ότι οι νέοι, άγαμοι εκπαιδευτικοί έχουν υψηλότερα επίπεδα επαγγελματικής ευημερίας σε σχέση με τους μεγαλύτερους σε ηλικία που έχουν οικογένεια, ενώ σε άλλες φαίνεται το αντίθετο (Van Petegem et al., 2005. Kamil, 2014). Ωστόσο, το συγκεκριμένο εύρημα, μπορεί να ερμηνευτεί ως απόρροια του ότι οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι δεν είναι παντρεμένοι, έχουν λιγότερες οικογενειακές ευθύνες και περισσότερο χρόνο για να βελτιώσουν τις επαγγελματικές τους δεξιότητες, να ασχοληθούν με ενδοϋπηρεσιακές εκπαιδεύσεις και να συμμετέχουν ενεργά στο σχολείο, με αποτέλεσμα να ενισχύεται η επαγγελματική τους επάρκεια.

4.3 Συσχέτιση των Επιμέρους Διαστάσεων της Επαγγελματικής Εξουθένωσης, της Ψυχικής Ανθεκτικότητας και της Επαγγελματικής Ευημερίας

Όσον αφορά τη συσχέτιση των επιμέρους διαστάσεων της επαγγελματικής εξουθένωσης, βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που βιώνουν μειωμένη επαγγελματική αποτελεσματικότητα και αυξημένη συναισθηματική εξάντληση, είναι πιθανότερο να είναι περισσότερο κυνικοί. Πράγματι, οι τρεις διαστάσεις, έχουν άμεση συσχέτιση και αν και είναι δυνατό να συνυπάρχουν, συνήθως υπάρχει μια εξέλιξη, όπου προηγείται η συναισθηματική εξάντληση, έπεται ο κυνισμός και αυτό καταλήγει σε αίσθημα μειωμένης επαγγελματικής αποτελεσματικότητας (Maslach, 1993).

Παράλληλα, όσον αφορά τη συσχέτιση των επιμέρους διαστάσεων της ψυχικής ανθεκτικότητας, βρέθηκε ότι όσο πιο πολύ οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν προσωπική ικανότητα και επιμονή, τόσο περισσότερη εμπιστοσύνη έχουν στη διαίσθηση, ανέχονται τις δυσκολίες, αποδέχονται ευκολότερα την αλλαγή, συνάπτουν ασφαλέστερες σχέσεις και ελέγχουν περισσότερο τη ζωή τους. Μόνο η τελευταία διάσταση «Πνευματικού τύπου επιρροές» δεν

βρέθηκε να σχετίζεται με καμία από τις άλλες διαστάσεις. Σε αυτό πρέπει να προσμετρηθεί ότι η συγκεκριμένη διάσταση έχει μόλις 2 items και έχει χαμηλή αξιοπιστία.

Τέλος, όσον αφορά τη συσχέτιση των επιμέρους διαστάσεων της επαγγελματικής ευημερίας, βρέθηκε ότι όσο καλύτερες εργασιακές συνθήκες βιώνουν οι εκπαιδευτικοί, τόσο περισσότερο ο φόρτος εργασίας είναι υποφερτός και κατανέμεται με ομοιόμορφο τρόπο. Πράγματι, στο σχολείο ο φόρτος εργασίας έχει άμεση εξάρτηση από οργανωσιακές παραμέτρους και εργασιακές συνθήκες που επηρεάζουν και τη συνολική ευημερία των εκπαιδευτικών (Devos et al., 2007).

4.4 Συσχετίσεις μεταξύ Επαγγελματικής Εξουθένωσης, Ψυχικής Ανθεκτικότητας και Επαγγελματικής Ευημερίας και μεταξύ των επιμέρους Διαστάσεών τους

Στην παρούσα εργασία έγινε προσπάθεια συσχέτισης των διαστάσεων όλων των κλιμάκων μεταξύ τους ανά δύο, καθώς και των διαστάσεών τους. Τα κυριότερα ευρήματα μεταξύ επαγγελματικής εξουθένωσης και ψυχικής ανθεκτικότητας έδειξαν ότι όσο μεγαλύτερη είναι η επαγγελματική αναποτελεσματικότητα, ο κυνισμός και η συναισθηματική εξάντληση στους εκπαιδευτικούς, τόσο λιγότερο πιθανόν είναι να ανέχονται τις δυσκολίες, να έχουν εμπιστοσύνη στη διαίσθηση, να αποδέχονται θετικά τις αλλαγές, να διατηρούν ασφαλείς σχέσεις και να έχουν έλεγχο της ζωής τους. Παράλληλα, όσο περισσότερο επαγγελματικά εξουθενωμένοι νιώθουν οι εκπαιδευτικοί, τόσο λιγότερη επιμονή και προσωπική ικανότητα διαθέτουν και τόσο λιγότερη εμπιστοσύνη στη διαίσθηση και ανοχή στις δυσκολίες έχουν. Τα παραπάνω ευρήματα απαντώνται και στα συμπτώματα της επαγγελματικής εξουθένωσης (Δεμερούτη, 2001. Παπαδάτου & Αναγνωστόπουλος, 2012). Από την άλλη, όσο λιγότερο επαγγελματικά εξουθενωμένοι νιώθουν, τόσο ευκολότερα αποδέχονται τις αλλαγές, συνάπτουν ασφαλείς σχέσεις και έχουν καλύτερο έλεγχο της ζωής τους. Επίσης, όσο περισσότερο ψυχικά ανθεκτικοί είναι, τόσο λιγότερο εμφανίζουν επαγγελματική εξουθένωση. Τέλος, όσο περισσότερο επαγγελματικά αναποτελεσματικοί και κυνικοί νιώθουν οι εκπαιδευτικοί, και όσο περισσότερη συναισθηματική εξάντληση έχουν, τόσο λιγότερο ψυχική ανθεκτικότητα βιώνουν. Άλλωστε, έχει αποδειχθεί ότι η ψυχική ανθεκτικότητα αποτελεί έναν από τους παράγοντες που αναστέλλει την εμφάνιση του συνδρόμου της επαγγελματικής εξουθένωσης (Farber, 2000).

Παράλληλα, τα κυριότερα ευρήματα μεταξύ επαγγελματικής εξουθένωσης και επαγγελματικής ευημερίας έδειξαν ότι όσο καλύτερη είναι η εργασιακή ατμόσφαιρα και όσο

μεγαλύτερη επαγγελματική ικανότητα και επαγγελματική ευημερία διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί, τόσο λιγότερη επαγγελματική αναποτελεσματικότητα βιώνουν. Επιπλέον, όσο πιο υποφερτός είναι ο φόρτος εργασίας, όσο καλύτερα κατανέμεται, όσο καλύτερη εργασιακή ατμόσφαιρα υπάρχει και όσο μεγαλύτερη επαγγελματική ευημερία βιώνουν οι εκπαιδευτικοί, τόσο λιγότερο κυνικοί είναι και τόσο λιγότερο πιθανόν είναι να εμφανίσουν συναισθηματική εξάντληση. Γενικότερα, όσο καλύτερη εργασιακή ατμόσφαιρα υπάρχει, όσο πιο υποφερτός είναι ο φόρτος εργασίας αλλά και όσο μεγαλύτερη επαγγελματική ευημερία βιώνουν οι εκπαιδευτικοί στο σύνολό της, τόσο λιγότερο πιθανόν είναι να εμφανίσουν επαγγελματική εξουθένωση. Πράγματι, «εξωτερικοί» οργανωτικοί παράγοντες που έχουν σχέση με τον χώρο εργασίας των εκπαιδευτικών, αλλά και με την επαγγελματική τους ικανότητα, μπορούν να επηρεάσουν την επαγγελματική τους εξουθένωση (Farber, 2000).

Τέλος, μεταξύ ψυχικής ανθεκτικότητας και επαγγελματικής ευημερίας, βρέθηκε ότι όσο πιο υποφερτός είναι ο φόρτος εργασίας και όσο καλύτερα κατανέμεται, ευκολότερα οι εκπαιδευτικοί αποδέχονται τις αλλαγές και συνάπτουν ασφαλείς σχέσεις. Επίσης, όσο καλύτερη εργασιακή ατμόσφαιρα υπάρχει, τόσο περισσότερο αναπτυγμένη προσωπική ικανότητα και επιμονή διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί, η οποία οδηγεί και σε μεγαλύτερη επαγγελματική ικανότητα. Επιπλέον, όσο μεγαλύτερη επαγγελματική ικανότητα βιώνουν οι εκπαιδευτικοί, τόσο μεγαλύτερη εμπιστοσύνη στη διαίσθηση και ανοχή στις δυσκολίες διαθέτουν και τόσο πιο εύκολα αποδέχονται τις αλλαγές και νιώθουν ότι ελέγχουν τη ζωή τους. Γενικότερα, βρέθηκε ότι όσο πιο υποφερτός είναι ο φόρτος εργασίας, όσο καλύτερα κατανέμεται και όσο καλύτερη εργασιακή ατμόσφαιρα υπάρχει, τόσο μεγαλύτερη ψυχική ανθεκτικότητα βιώνουν οι εκπαιδευτικοί. Βιβλιογραφικά, οι παράγοντες κινδύνου που επηρεάζουν αρνητικά τη ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών και στις διαστάσεις της επιβεβαιώνουν τα παραπάνω. Η σύγκρουση μεταξύ των προσωπικών πεποιθήσεων και πρακτικών του σχολείου, και εν γένει η εργασιακή ατμόσφαιρα, η έλλειψη υποστηρικτικής ηγεσίας και ο μεγάλος φόρτος εργασίας αναστέλλουν τη ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών (Fantilli & McDougal, 2009. Howard & Johnson, 2004).

Παράλληλα, όσο μεγαλύτερη επαγγελματική ευημερία βιώνουν οι εκπαιδευτικοί, τόσο πιο αναπτυγμένη προσωπική ικανότητα και επιμονή διαθέτουν, τόσο μεγαλύτερη εμπιστοσύνη στη διαίσθηση και ανοχή στις δυσκολίες διαθέτουν και τόσο πιο εύκολα αποδέχονται τις αλλαγές και νιώθουν ότι ελέγχουν τη ζωή τους. Γενικότερα, βρέθηκε ότι όσο περισσότερο ψυχικά ανθεκτικοί νιώθουν οι εκπαιδευτικοί, τόσο μεγαλύτερη επαγγελματική ευημερία

βιώνουν. Πράγματι, μελέτες αποδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικοί με ψυχική ανθεκτικότητα είναι ευέλικτοι, αισιόδοξοι, φροντίζουν για τη δική τους επαγγελματική ευημερία και επικεντρώνονται στη μάθηση και τη βελτίωση (Price, Mansfield & McConney, 2012).

4.5 Προβλεπτικοί Παράγοντες της Επαγγελματικής Εξουθένωσης

Τέλος, ερευνώντας τους παράγοντες που προβλέπουν την επαγγελματική εξουθένωση, βρέθηκε ότι ο φόρτος εργασίας, η εργασιακή ατμόσφαιρα και ως ένα βαθμό η ποιότητα των σχέσεων και το πόσο εύκολα αποδέχονται οι εκπαιδευτικοί τις αλλαγές, μπορούν να προβλέψουν τον βαθμό επαγγελματικής εξουθένωσης που βιώνουν. Αυτό σημαίνει ότι ο υψηλότερος βαθμός ικανοποίησης από τον φόρτο εργασίας και την εργασιακή ατμόσφαιρα, η θετική αποδοχή των αλλαγών και οι ασφαλείς σχέσεις, οδηγούν σε χαμηλότερα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης. Πράγματι, ο φόρτος εργασίας, η εργασιακή ατμόσφαιρα, οι σχέσεις μεταξύ συναδέλφων και η ευελιξία στις αλλαγές είναι παράγοντες που μπορούν να επηρεάσουν την ικανοποίηση ή μη των εκπαιδευτικών, και εν γένει, την επαγγελματική τους εξουθένωση ((Κάντας, 1996).

4.6 Περιορισμοί και Προτάσεις

Βασικοί περιορισμοί είναι το μέγεθος του δείγματος, το οποίο ήταν πολύ μικρό, και η μεγάλη διαφορά που υπάρχει στο πλήθος των ατόμων σε ορισμένες κατηγορίες των δημογραφικών, όπως είναι η ειδικότητα, ο χώρος εργασίας και η εμπειρία σε θέση ευθύνης (π.χ. 98 εργάζονται σε δημοτικό και μόνο 22 σε νηπιαγωγείο). Πιο συγκεκριμένα, λόγω του ότι το δείγμα αποτελούταν από 120 άτομα, πολλές από τις στατιστικές αναλύσεις είναι ενδεικτικές. Παράλληλα, τα αποτελέσματα από τη διερεύνηση των δημογραφικών στοιχείων σε σχέση με τις έννοιες και τις διαστάσεις τους και οι διαφορές που προέκυψαν ανάμεσα σε διάφορες κατηγορίες των δημογραφικών πρέπει να ληφθούν υπόψιν με επιφύλαξη.

Επιπλέον, ένας σημαντικός περιορισμός της μελέτης υπήρξε το είδος του δείγματος. Το δείγμα δεν ήταν αντιπροσωπευτικό του πληθυσμού, καθώς ήταν δείγμα ευκολίας και όχι πιθανότητας. Παράλληλα, ένας ακόμα περιορισμός ήταν ότι οι κατανομές συχνότητας των παραμέτρων που εξετάστηκαν, δεν ακολουθούσαν όλες κανονική κατανομή και δε «διορθώθηκε» η ασυμμετρία με μη-γραμμικές μετατροπές εντός κάθε κατανομής συχνότητας, ώστε να εξασφαλιστεί καλύτερα η στατιστική προϋπόθεση της κανονικότητας της κατανομής.

Τέλος, καθώς το ερωτηματολόγιο που δημιουργήθηκε είναι αυτό-αναφοράς, η γενίκευση των αποτελεσμάτων πρέπει να γίνει με επιφύλαξη, καθώς είναι πιθανόν οι εκπαιδευτικοί να απάντησαν τυχαία στις ερωτήσεις ή και επιτηδευμένα.

Όσον αφορά τις προτάσεις, θα μπορούσε στο μέλλον να διεξαχθεί η έρευνα με μεγαλύτερο δείγμα, χρησιμοποιώντας μέθοδο που να πλησιάζει, όσο είναι δυνατόν, την τυχαία δειγματοληψία. Με αυτές τις ενέργειες, είναι δυνατόν να καλυφθεί το δείγμα πανελλαδικά και να είναι αντιπροσωπευτικό όλου του πληθυσμού της χώρας. Έτσι, μπορεί να εξαχθούν περισσότερα αποτελέσματα στατιστικώς σημαντικά.

Επιπλέον, η συγκεκριμένη έρευνα θα μπορούσε να κατευθύνει περαιτέρω έρευνες σε θέματα ψυχικής ανθεκτικότητας, επαγγελματικής εξουθένωσης και επαγγελματικής ευημερίας των εκπαιδευτικών, καθώς είναι τρεις έννοιες που επηρεάζουν και επηρεάζονται άμεσα από τη σχολική κοινότητα και θα ήταν ωφέλιμο να ερευνηθούν και διαμορφωθούν οι κατάλληλες παρεμβάσεις και στρατηγικές με στόχο την αύξηση της ψυχικής ανθεκτικότητας και ευημερίας και την ελάττωση της επαγγελματικής εξουθένωσης των δασκάλων. Έτσι, κάτι τέτοιο μπορεί βαθμιαία να οδηγήσει σε βελτιωμένη εκπαίδευση, στη σχεδίαση παρεμβάσεων στον τομέα της ψυχικής υγείας και στην υλοποίηση μορφών εκπαιδευτικής και κοινωνικής πολιτικής.

Τέλος, το συγκεκριμένο θέμα που μελετήθηκε, είναι ωφέλιμο μελλοντικά να συσχετισθεί με ποικίλα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των εκπαιδευτικών (π.χ. νευρωτισμός, αυτοεκτίμηση), αλλά και με άλλα εκπαιδευτικά θέματα, όπως είναι οι τρόποι αξιολόγησης που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί, οι μέθοδοι διδασκαλίας που έχουν υιοθετήσει και το στυλ ηγεσίας του διευθυντή.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αβεντισιάν - Παγοροπούλου, Α., Κουμπιάς, Μ., & Γιαβρίμης, Π. (2002). Σύνδρομο Επαγγελματικής Εξουθένωσης: Το χρόνιο άγχος των δασκάλων και η μετεξέλιξή του σε επαγγελματική εξουθένωση, *Μέντορας*, 5, 103-127.
- ACARA (Australian Curriculum Assessment and Reporting Authority). (2012). General capabilities in the Australian Curriculum. Στο Mansfield, C. F., Beltman, S., Broadley, T., & Weatherby-Fell, N. (2016). Building resilience in teacher education: An evidenced informed framework. *Teaching and Teacher Education*, 54, 77-87.
- Aelterman, A., Engels, N., Van Petegem, K., & Pierre Verhaeghe, J. (2007). The well-being of teachers in Flanders: the importance of a supportive school culture. *Educational Studies*, 33(3), 285-297.
- Alatartseva, E., & Barysheva, G. (2015). Well-being: subjective and objective aspects. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 166, 36-42.
- Albuquerque, I., de Lima, M. P., Figueiredo, C., & Matos, M. (2012). Subjective well-being structure: Confirmatory factor analysis in a teachers Portuguese sample. *Social indicators research*, 105(3), 569-580.
- Aloe, A. M., Shisler, S.M., Norris, B.D., Nickerson, A.B., Rinker, T. (2014). A Multivariate MetaAnalysis of Student Misbehavior and Teacher Burnout, *Educational Research Review*, 1-48. Ανακτήθηκε από: <http://dx.doi.org/10.1016/j.edurev.2014.05.003>
- Anastasiou, S., & Papakostantinou, G. (2014). Factors affecting job satisfaction, stress and work performance of Secondary Education teachers in Epirus, NW Greece. *International J of Management in Education*, 8(1), 37-53.
- 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.
- Bauer, J., Stamm, A., Virnich, K., Wissing, K., Müller, U., Wirsching, M., & Schaarschmidt, U. (2006). Correlation between burnout syndrome and psychological and psychosomatic symptoms among teachers. *International archives of occupational and environmental health*, 79(3), 199-204.
- Benard, B. (2004). *Resiliency. What we have learned*. San Francisco: West Ed Regional Educational Laboratory.

- Beltman, S., Mansfield, C., Price, A. (2011). Thriving not just surviving: A review of research on teacher resilience, *Educational Research Review*, 6 (3), 185-207.
- Blum, R. W., & Libbey, H. P. (2004). School connectedness: Strengthening health and education outcomes for teenagers. *Journal of School Health*, 74(7), 229–299.
- Bobek, B. L. (2002). Teacher resiliency: A key to career longevity. *The Clearing House*, 75(4), 202-205.
- Bonanno, G. A. (2004). Loss, Trauma, and Human Resilience: Have We Underestimated the Human Capacity to Thrive After Extremely Aversive Events? *American Psychologist*, 59(1), 20–28.
- Bossert, S.T., Dwyer, D.C., Rowan, B., & Lee, G.V. (1982). The instructional management role of the principal. *Educational Administration Quarterly*, 18(3), 34-64.
- Botou, An., Mylonakou – Keke, Ir., Kalouri, Our., & Tsergas, N. (2017). Primary School Teachers’ Resilience during the Economic Crisis in Greece. *Scientific Research Publishing*, 8, 131-159.
- Briones, E., Taberero, C., & Arenas, A. (2010). Job Satisfaction of Secondary School Teachers: Effect of Demographic and Psycho-Social Factors Satisfacción Laboral de los Profesores de Secundaria: Efecto de Factores Demográficos y Psicosociales. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 26(2), 115-122.
- Γεωργοπούλου, Γ. (2019). *Μετρικά χαρακτηριστικά βαθμολόγησης των μαθητών Γυμνασίου από τους εκπαιδευτικούς θετικών επιστημών στις εξετάσεις τετραμήνου: Η συνεπίδραση της αυτοσυνειδησίας και της επαγγελματικής εξουθένωσης*. Διπλωματική εργασία, ΕΚΠΑ
- Connor, K. M., Davidson, R.T. (2003). Development of a new resilience scale: the Connor-Davidson resilience scale (CD-RISC). *Depression and Anxiety*, 18, 76–82.
- Chang, M. L. (2009). An appraisal perspective of teacher burnout: Examining the emotional work of teachers. *Educational Psychology Review*, 21(3), 193-218.
- Chong, S., & Low, E. (2009). Why I want to teach and how I feel about teaching : Formation of teacher identity from pre-service to the beginning teacher phase. *Educational Research for Policy and Practice*, 8 (1), 59–72.
- Δεμερούτη, Ε. (2001). Επαγγελματική εξουθένωση: ορισμός και σχέση της με τις εργασιακές συνθήκες σε διάφορους επαγγελματικούς χώρους. Στο Ε. Βασιλάκη, Σ. Τριλίβα & Η.

- Μπεζεβέγκης (Επιμ.) *Το στρες, το άγχος και η αντιμετώπισή τους* (σσ. 231-258).
Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Day, C., & Gu, Q. (2009). Veteran teachers: Commitment, resilience and quality retention. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 15(4), 441-457.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Hedonia, eudaimonia, and well-being: An introduction. *Journal of Happiness Studies*, 9, 1–11.
- Devos, G., Bouckennooghe, D., Engels, N., Hotton, G., & Aelterman, A. (2007). An assessment of well-being of principals in Flemish primary schools. *Journal of Educational Administration*, 45(1), 33-61.
- Diener, E., & Lucas, R. E. (1999). Personality and subjective well-being. In D. Kahneman, E. Diener, & N. Schwarz (Eds.), *Well-being: The foundations of hedonic psychology* (pp. 213–229). New York: Russel Sage Foundation.
- Dinham, S., & Scott, C. (1998). A three domain model of teacher and school executive career satisfaction. *Journal of Educational Administration*, 36(4), 362-378.
- Dodge, R., Daly, A.P., Huyton, J., & Sanders, L.D. (2012). The challenge of defining wellbeing. *International Journal of Wellbeing*, 2(3), 222-235.
- Edelwich, J. & Brodsky, A. (1980). *Burn-out: Stages of Disillusionment in the Helping Profession*. New York: Human Sciences Press.
- Engels, N., Aelterman, A., Petegem, K. V., & Schepens, A. (2004). Factors which influence the well-being of pupils in Flemish secondary schools. *Educational Studies*, 30(2), 127-143.
- Fantilli, R.D., & McDougall, D.E. (2009). A study of novice teachers: Challenges and supports in the first years. *Teaching and Teacher Education*, 25, 814–825.
- Farber, B. A. (2000). Treatment strategies for different types of teacher burnout. *Journal of Clinical Psychology*, 56(5), 675-689.
- Freudenberger, H. (1974) Staff Burnout. *Journal of Social Issues*, 30(1), 159-165.
- Griva, K., & Joeke, K. (2003). UK teachers under stress: Can we predict wellness on the basis of characteristics of the teaching job?, *Psychology and Health*, 18, 457-471.
- Gu, Q., & Day, C. (2007). Teachers resilience: A necessary condition for effectiveness. *Teaching and Teacher Education*, 23(8), 1302-1316.

- Guillén-Royo, M. & Velazco, J. (2006). Exploring the relationship between happiness, objective and subjective well-being: Evidence from rural Thailand, *WeD Working Paper 16, University of Bath*.
- Hallinger, P. (2003). Leading educational change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education, 33*, 329-351.
- Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: Teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and teacher education, 16*(8), 811-826.
- Henderson, N., & Milstein, M. M. (1996). *Resiliency in schools: Making it happen for students and educators*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Henderson, N., & Milstein, M., M., (2008). *Σχολεία που προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα – Πώς μπορεί να γίνει πραγματικότητα για τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς*, (επιμ. Χ. Χατζηχρήστου), Αθήνα: Τυπωθήτω
- Higgins, G. O. (1994). *Resilient Adults: Overcoming a Cruel past*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Ho, J.T.S. (1996). Stress, health and leisure satisfaction: the case of teachers. *International Journal of Educational Management, 10*(1), 41-48.
- Howard, S., & Johnson, B. (2004). Resilient teachers: Resisting stress and burnout. *Social Psychology of Education, 7*(3), 399-420.
- Hong, J. Y. (2012). Why do some beginning teachers leave the school, and others stay? Understanding teacher resilience through psychological lenses. *Teachers and Teaching, 18*(4), 417-440.
- Horn, J. E., Taris, T. W., Schaufeli, W. B., & Schreurs, P. J. (2004). The structure of occupational well-being: A study among Dutch teachers. *Journal of occupational and Organizational Psychology, 77*(3), 365-375
- Θεοδοσάκης Δ. & Ζωγράφου Α. (2016) *Ψυχική ανθεκτικότητα και Έλληνες εκπαιδευτικοί*, 6ο Πανελλήνιο Συνέδριο Συμβουλευτικής Ψυχολογίας, Ζητήματα Πολυπολιτισμικότητας και Κοινωνικής Δικαιοσύνης, Αθήνα.
- Ingersoll, R. M. (2001). Teacher turnover and teacher shortages: An organizational analysis. *American educational research journal, 38*(3), 499-534.
- Jacobsson C. & Pousette, A. (2001). Coordinating work in Swedish schools. *Journal of Educational Administration, 39*(2), 147-161.

- Ζέρβα, Γ. (2012). Στυλ ηγεσίας και επαγγελματική ευημερία εκπαιδευτικών: μια ποσοτική διερεύνηση σε λυκειακές τάξεις, Βόλος, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Κάμτσιος, Σ. & Λώλης, Θ. (2016). Βιώνουν οι Έλληνες εκπαιδευτικοί την επαγγελματική εξουθένωση; ο ρόλος των δημογραφικών χαρακτηριστικών και των καθημερινών στρεσογόνων ερεθισμάτων. *Επιστημονική Επετηρίδα, Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 6, 40-87.
- Κάντας, Α. (1996). Το σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης στους εκπαιδευτικούς και στους εργαζόμενους στα επαγγέλματα υγείας και πρόνοιας. *Ψυχολογία*, 3,(2), 71-85.
- Κολιάδης, Ε., Μυλωνάς, Κ., Κουμπιάς, Ε. Α., Τσιναρέλλης, Γ., Βαλσάμη, Ν. & Βάρφη, Β. (2000). Το Σύνδρομο Επαγγελματικής Εξουθένωσης σε Εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Γενικής & Ειδικής Αγωγής. Στο: Α. Παπάς, Α. Τσιπλητάρης, Ν. Πετρουλάκης, Κ. Χάρης, Σ. Νικόδημος, & Ν. Ζούκης (Επιμ.), *Πρακτικά, 2ο Πανελλήνιο Συνέδριο της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος, "Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα"* (Β' τόμος), (σσ. 282-297). Αθήνα: Εκδόσεις Ατραπός.
- Kamil, Y. (2014). Main factors of teachers professional well-being. *Educational Research and Reviews*, 9(6), 153-163.
- Karasek, R. A., & Theorell, T. (1990). *Healthy work: Stress, productivity, and the reconstruction of working life*. New York: Basic Books.
- Keyes, C.L.M. (1998). Social well-being. *Social Psychology Quarterly*, 61 (2), 121–140.
- Kolar, K. (2011). Resilience: Revisiting the Concept and Its Utility for Social Research. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 9 (4), 421-433.
- Konu, A., Viitanen, E., & Lintonen, T. (2010). Teachers' wellbeing and perceptions of leadership practices. *International Journal of Workplace Health Management*, 3(1), 44-57.
- Kourkoutas, E., & Giovazolias, T. (2015). School-based counselling work with teachers: An integrative model. *The European Journal of Counselling Psychology*, 3(2).
- Koustelios, A. (2001) Personal characteristics and job satisfaction of Greek teachers. *The International Journal of Educational Management*, 15(7), 354–358.
- Kyriacou, C. (1987.) Teacher stress and burnout: an international review. *Educational Research*, 29(2), 146-152. Ανακτήθηκε από: <https://doi.org/10.1080/0013188870290207>

- Λουκοπούλου, Ε.-Ε. (2015). «Ενημερία μόνιμων και αναπληρωτών δασκάλων: σχέση με δημογραφικούς παράγοντες, την αντιλαμβανόμενη κοινωνική στήριξη και 114 στρεσογόνα γεγονότα ζωής». Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας: Βόλος.
- Le Cornu, R. (2009). Building Resilience in Pre-Service Teachers. *Teaching and Teacher Education*, 25, 717-723.
- Leppin, A.L., Gionfriddo, M.R., Sood, A., Montori, V.M., Erwin, P.J., Zeballos-Palacios, C, Tilburt, J.C. (2014). The efficacy of resilience training programs: a systematic review protocol. *Systematic Reviews*, 3, 20–25.
- Lepore, S. J., & Revenson, T. A. (2006). Resilience and Posttraumatic Growth: Recovery, Resistance, and Reconfiguration. In L. G. Calhoun & R. G. Tedeschi (Eds.), *Handbook of posttraumatic growth: Research & practice* (pp. 24–46). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Luthar, S. S., & Brown, P. (2007). Maximizing Resilience through Diverse Levels of Inquiry: Prevailing Paradigms, Possibilities, and Priorities for the Future. *Development and Psychopathology*, 19, 931-955.
- Luthar, S.S., & Cicchetti, D. (2000). The construct of resilience: Implications for interventions and social policies. *Development and Psychopathology*, 12 (4), 857-885.
- Luthar, S. S., & Zelazo, L. B. (2003). Research on resilience: An integrative review. *Resilience and vulnerability: Adaptation in the context of childhood adversities*, 2, 510-549.
- Μυλωνάς, Κ. (2012). *Στατιστική: Θεωρία και εφαρμογή με το MS- EXCEL, με στοιχεία μετρικής θεωρίας και ψυχομετρίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο.
- Mansfield, C. F., Beltman, S., Broadley, T. & Weatherby-Fell, N. (2016). Building resilience in teacher education: an evidenced informed framework. *Teaching and Teacher Education*, 54, 77-87.
- Maslach, C. (1993). Burnout: a multidimensional perspective. In W.B. Schaufeli, C. Maslach, & T. Marek (Eds.), *Professional burnout: Recent developments in theory and research*. Washington: Taylor and Francis.
- Maslach, C., & Jackson, C. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behaviour*, 2, 99-113.

- Masten, A. S. (2007). Resilience in developing systems: Progress and promise as the fourth wave rises. *Development and Psychopathology*, 19, 921-930.
- Masten, A. S. & Obradovic, J. (2006). Competence and Resilience in Development. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1094 (1), 13-27.
- Masten, A. S., & Wright, M. O. (2010). Resilience over the lifespan: Developmental perspectives on resistance, recovery, and transformation. In J. W. Reich, A. J. Zautra, & J. S. Hall (Eds.), *Handbook of adult resilience* (pp. 213–237). The Guilford Press.
- McCallum, F., & Price, D. (2016). *Nurturing wellbeing development in education*. Routledge: NY
- McCann, T. M., & Johannessen, L. R. (2004). Why do new teachers cry?. *The clearing house: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 77(4), 138-145.
- Morrison, G. M., Brown, M., D’Incau, B., O’Farrell, S. L., & Furlong, M. J. (2006). Understanding resilience in educational trajectories: Implications for protective possibilities. *Psychology in the Schools*, 43(1), 19-31.
- Μυλωνάς, Κ. (2012). *Στατιστική: Θεωρία και εφαρμογή με το MS- EXCEL, με στοιχεία μετρικής θεωρίας και ψυχομετρίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο
- Noltemeyer, A. L., & Bush, K. R. (2013). Adversity and resilience: A synthesis of international research. *School Psychology International*, 34(5), 474-487.
- Παπαδάτου, Δ. & Αναγνωστόπουλος, Φ. (2012). *Η ψυχολογία στο χώρο της υγείας*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήσης.
- Πατσάλης, Χ. & Παπουτσάκη, Κ. (2010). Η επαγγελματική εξουθένωση εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. *Επιστημονικό Βήμα*, 14, 249 – 261.
- Patterson, J. H., Collins, L., & Abbott, G. (2004). A study of teacher resilience in urban schools. *Journal of Instructional Psychology*, 31(1), 3.
- Pillay, H., Goddard, R., & Wilss, L. (2005). Well-being, Burnout and Competence: Implications for teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 30(2), 22-33.
- Pretsch, J., Flunger, B., & Schmitt, M. (2012). Resilience predicts well-being in teachers, but not in non-teaching employees. *Social Psychology of Education*, 15(3), 321-336.
- Price, A., Mansfield, C., McConney, A. (2012). Considering ‘teacher resilience’ from critical discourse and labour process theory perspectives. *British Journal of Sociology of Education*, 33(1), 81-95.

- Reddy, R., Rhodes, J., & Mulhall, P. (2003). The influence of teacher support on student adjustment in the middle school years: A latent growth curve study. *Development and Psychopathology, 15*(1), 119-138.
- Retallick, J., & Butt, R. (2009). Professional well-being and learning: a study of teacher-peer workplace relationships. *The Journal of Educational Enquiry, 5*(1), 85-99.
- Ross, S.W., Romer, N., & Horner, R.H. (2011). Teacher well-being and the implementation of schoolwide positive behavior interventions and supports. *Journal of Positive Behavior Interventions, 20*(10), 1-12.
- Rudow, B. (1999). Stress and burnout in the teaching profession: European studies, issues, and research perspectives. In R. Vandenberghe & A. M. Huberman (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international research and practice* (pp. 38–58). Cambridge University Press
- Rutter, M. (2006). Implications of resilience concepts for scientific understanding. *Annals of the New York Academy of Science, 1094*, 1-12.
- Σχοινιά Ε.Α. (2016). *Η επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και παράγοντες που την καθορίζουν*. Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου: Κόρινθος.
- Saaranen, T., Tossavainen, K., Turunen, H., Kiviniemi, V., & Vertio, H. (2007). Occupational well-being of school staff members : A structural equation model. *Health Educational Research, 22* (2), 248-260.
- Sammons, P., Day, C., Kington, A., Gu, Q., Stobart, G., & Smees, R. (2007). Exploring variations in teachers' work, lives and their effects on pupils: key findings and implications from a longitudinal mixed-method study. *British Educational Research Journal, 33*(5), 681-701.
- Schaufeli, W. & Buunk, B. (1992). «Burnout», *Industrial and Health Psychology Textbook*. Utrecht: Lemma.
- Schaufeli, W. B., Leiter, M. P., Maslach, C., & Jackson, S. E. (1996). The MBI-General Survey. In C. Maslach, S. E. Jackson, & M. P. Leiter (Eds.), *Maslach Burnout Inventory. Manual* (3rd ed., pp. 19-26). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Sinclair, C. (2008). Initial and changing student teacher motivation and commitment to teaching. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 36* (2), 79-104.

- Sotiriou, A., & Iordanidis, G. (2014). Σχέσεις μεταξύ του σχολικού κλίματος και της επαγγελματικής ικανοποίησης των δασκάλων. *Preschool and Primary Education*, 3, 80-100.
- Sumsion, J. (2004). Early childhood teachers' constructions of their resilience and thriving: A continuing investigation. *International Journal of Early Years Education*, 12(3), 275-290.
- Tschannen-Moran, M. , & Hoy, W. K. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.
- Valentine, J.W. , & Prater, M. (2011). Instructional, transformational, managerial leadership and student achievement: High schools principals make a difference. *NASSP Bulletin* 95(1), 5-30.
- Van Horn, J.E., Taris, T.W., Schaufeli, W.B., & Schreurs, P.J.G. (2004). The structure of occupational Well-being: A study among Dutch teachers. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 77, 365–375.
- Wagnild, G. M. (2016). *The resilience scale. User's guide*, Edited by Paul E. Guinn, Resilience Center.
- Wanous, J. P., & Lawler, E. E. (1972). Measurement and meaning of job satisfaction. *Journal of applied psychology*, 56(2), 95-105.
- Warr, P. (1990). The measurement of well-being and other aspects of mental health. *Journal of Occupational Psychology*, 63, 193–210.
- Weare, K. (2004). *Developing the emotionally literate school*, London, Paul Chapman Publishing.
- Western, M., & Tomaszewski, W. (2016). Subjective wellbeing, objective wellbeing and inequality in Australia. *PloSone*, 11(10).
- Wolin, S. J., & Wolin, S. (1993). *The resilient self: How survivors of troubled families rise above adversity*. New York, NY : Villard Books.
- Van Horn, J. E., Schaufeli, W. B., Greenglass, E. S. & Burke, R. J. (1997). A Canadian-Dutch comparison of teachers' burnout. *Psychological Reports*, 81, 371-382.
- Van Maele D. & Van Houtte M. (2015). Trust in school: a pathway to inhibit teacher burnout?, *Journal of Educational Administration*, 53(1), 93-115.

- Van Petegem, K., Creemers, B. P., Rossel, Y., & Aelterman, A. (2005). Relationships between teacher characteristics, interpersonal teacher behaviour and teacher wellbeing. *The Journal of Classroom Interaction*, 34-43.
- Veenhoven, R. (1984). *Conditions of happiness*. Dordrecht: The Riedel Publishing Company.
- Χατζηχρήστου, Χ. (2008) *Στήριξη των παιδιών σε καταστάσεις κρίσεων*. Αθήνα: Τυπωθήτω
- Χατζηχρήστου, Χ. (2011α). *Σχολική Ψυχολογία*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Χατζηχρήστου, Χ. (Επιμ.) (2011β). *Κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο: Πρόγραμμα για την Προαγωγή της Ψυχικής Υγείας και της Μάθησης στη Σχολική Κοινότητα. Εκπαιδευτικό Υλικό για Εκπαιδευτικούς και Μαθητές Προσχολικής και Πρώτης Σχολικής Ηλικίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Ερωτηματολόγιο

Επαγγελματική εξουθένωση, ψυχική ανθεκτικότητα και επαγγελματική ευημερία εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

Αγαπητοί/ -ές συνάδελφοι,

Ονομάζομαι Γεωργοπούλου Γεωργία και είμαι εκπαιδευτικός Δημοτικής Εκπαίδευσης. Στα πλαίσια των μεταπτυχιακών μου σπουδών στο ΠΜΣ "Οικονομική της Εκπαίδευσης και Διαχείριση Εκπαιδευτικών Μονάδων" του Πανεπιστημίου Πειραιώς εκπονώ μια έρευνα η οποία διερευνά τη σχέση επαγγελματικής εξουθένωσης, ψυχικής ανθεκτικότητας και επαγγελματικής ευημερίας εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Η συμβολή σας στην έρευνα είναι πολύτιμη και ουσιαστική για την εξασφάλιση της εγκυρότητας και αξιοπιστίας της έρευνας, επομένως, θα σας παρακαλούσα θερμά να συμπληρώσετε το ακόλουθο ερωτηματολόγιο, απαντώντας σε όλες τις ερωτήσεις με ειλικρίνεια, καθώς δεν υπάρχουν σωστές και λάθος απαντήσεις.

Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και εμπιστευτικό. Θα διαφυλαχθεί το απόρρητο και οι απαντήσεις θα χρησιμοποιηθούν μόνο για την εξαγωγή των συμπερασμάτων της παρούσας έρευνας. Για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου θα χρειαστούν περίπου 10 λεπτά.

Για οποιαδήποτε πληροφορία ή απορία μπορείτε να επικοινωνήσετε μαζί μου στη διεύθυνση: gewrgorouloug@gmail.com

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για τον χρόνο σας.

Με εκτίμηση,

Γεωργοπούλου Γεωργία

• **Φύλο:**

Γυναίκα Άντρας

• **Ηλικία:**

Έως 30 ετών 31 - 40 ετών 41 - 50 ετών 51 - 60 ετών 61 + ετών

• **Επίπεδο σπουδών:**

Βασικό Πτυχίο Μεταπτυχιακό Διδακτορικό

• **Συνολικά έτη προϋπηρεσίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση:**

1- 5 έτη 6- 10 έτη 11 - 15 έτη 16 - 20 έτη 21 + έτη

• Έχετε εμπειρία σε θέση ευθύνης;

Ναι Όχι

• Συμπληρώστε την ειδικότητά σας (π.χ. ΠΕ70) _____

• Εργάζεστε σε:

Δημοτικό Νηπιαγωγείο

• Εργάζεστε σε:

Δημόσιο Ιδιωτικό

• Σχέση εργασίας:

Μόνιμος -η Αναπληρωτής -τρια Ωρομίσθιος – α

• Οικογενειακή κατάσταση :

Έγγαμος-η Άγαμος-η Διαζευγμένος-η Χήρος-α

• Αριθμός παιδιών με νούμερο (αν δεν υπάρχουν γράφεται το νούμερο 0) _____

Οι παρακάτω προτάσεις αφορούν δηλώσεις αυτοαναφοράς που εξετάζουν τον βαθμό επαγγελματικής εξουθένωσης. Παρακαλώ να επιλέξετε τη συχνότητα με την οποία εμφανίζεται το περιεχόμενο κάθε πρότασης στην επαγγελματική σας ζωή. (1= Ποτέ, 2= Μερικές φορές τον χρόνο, 3= Μία φορά τον μήνα, 4= Μερικές φορές τον μήνα, 5= Μία φορά την εβδομάδα, 6=Μερικές φορές την εβδομάδα , 7 = Κάθε ημέρα)

1.Κατά την άποψή μου, είμαι καλός στη δουλειά μου.	1	2	3	4	5	6	7
2.Έχω χάσει τον ενθουσιασμό για τη δουλειά μου.	1	2	3	4	5	6	7
3.Νιώθω ότι έχω εξαντλήσει την ενέργειά μου στο τέλος μιας εργάσιμης ημέρας.	1	2	3	4	5	6	7
4.Πιστεύω ότι συμβάλλω αποτελεσματικά στους σκοπούς της υπηρεσίας μου.	1	2	3	4	5	6	7
5.Ενδιαφέρομαι όλο και λιγότερο για το πώς δουλεύω από τότε που ξεκίνησα αυτή τη δουλειά.	1	2	3	4	5	6	7
6.Νιώθω ψυχικά εξαντλημένος λόγω της εργασίας μου.	1	2	3	4	5	6	7
7.Θέλω απλώς να κάνω τη δουλειά μου χωρίς να με απασχολεί τίποτε άλλο.	1	2	3	4	5	6	7
8.Έχω πετύχει πολλά αξιόλογα πράγματα στη δουλειά μου.	1	2	3	4	5	6	7
9.Νιώθω γενικά εξουθενωμένος λόγω της δουλειάς μου.	1	2	3	4	5	6	7
10.Αμφιβάλλω έντονα αν η δουλειά μου προσφέρει κάτι.	1	2	3	4	5	6	7
11.Νιώθω ενθουσιασμό όταν καταφέρνω κάτι σημαντικό στη δουλειά μου.	1	2	3	4	5	6	7
12.Νιώθω κουρασμένος όταν ξυπνώ το πρωί και πρέπει να αντεπεξέλθω σε άλλη μια μέρα δουλειάς.	1	2	3	4	5	6	7
13.Πιστεύω ότι είμαι καλός στο να διεκπεραιώνω σωστά τα εργασιακά μου καθήκοντα.	1	2	3	4	5	6	7
14.Αμφιβάλλω για το πόσο θετικό αντίκτυπο έχει η δουλειά μου.	1	2	3	4	5	6	7

15. Μπορώ να λύνω αποτελεσματικά προβλήματα που τυχόν εμφανίζονται στην εργασία μου. 1 2 3 4 5 6 7

16. Νιώθω πιεσμένος όταν δουλεύω όλη μέρα. 1 2 3 4 5 6 7

Οι παρακάτω προτάσεις αφορούν δηλώσεις αυτοαναφοράς που εξετάζουν τον βαθμό ψυχικής ανθεκτικότητας. Παρακαλώ να επιλέξετε τον βαθμό που κάθε πρόταση αντιπροσωπεύει καλύτερα τη δική σας πραγματικότητα κατά τη διάρκεια των τελευταίων 30 ημερών. (0= Καθόλου αληθές, 1= Σπάνια αληθές, 2= Κάποιες φορές αληθές, 3= Συχνά αληθές, 4= Σχεδόν πάντα αληθές)

1. Μπορώ να προσαρμοζομαι στην αλλαγή.	0	1	2	3	4
2. Έχω στενές και ασφαλείς σχέσεις.	0	1	2	3	4
3. Μερικές φορές η μοίρα και ο Θεός μπορούν να βοηθήσουν.	0	1	2	3	4
4. Μπορώ να τα βγάλω πέρα με ό,τι μου προκύπτει.	0	1	2	3	4
5. Προηγούμενες επιτυχίες μου δίνουν αυτοπεποίθηση για καινούριες προκλήσεις.	0	1	2	3	4
6. Βλέπω την εύθυμη πλευρά των πραγμάτων.	0	1	2	3	4
7. Το να αντεπεξέρχομαι στο στρες μου δίνει δύναμη.	0	1	2	3	4
8. Έχω την τάση να ανακάμπτω μετά από κάποια δοκιμασία ή ασθένεια.	0	1	2	3	4
9. Τα πράγματα συμβαίνουν για κάποιο λόγο.	0	1	2	3	4
10. Κάνω την καλύτερη δυνατή προσπάθεια, ό,τι και να γίνει.	0	1	2	3	4
11. Μπορώ να επιτυγχάνω τους στόχους μου.	0	1	2	3	4
12. Όταν τα πράγματα φαίνονται χωρίς ελπίδα, εγώ δεν παραιτούμαι.	0	1	2	3	4
13. Ξέρω που να στραφώ για βοήθεια.	0	1	2	3	4
14. Όταν βρίσκομαι κάτω από πίεση, συγκεντρώνομαι και σκέφτομαι καθαρά.	0	1	2	3	4
15. Προτιμώ να παίρνω το προβάδισμα στην επίλυση προβλημάτων.	0	1	2	3	4
16. Δεν αποθαρρύνομαι εύκολα από την αποτυχία.	0	1	2	3	4
17. Με θεωρώ δυνατό άτομο.	0	1	2	3	4
18. Μπορώ να παίρνω μη δημοφιλείς ή δύσκολες αποφάσεις.	0	1	2	3	4
19. Μπορώ να χειρίζομαι δυσάρεστα συναισθήματα.	0	1	2	3	4
20. Έχω ανάγκη να ακολουθώ τη διαίσθησή μου.	0	1	2	3	4
21. Έχω ισχυρή αίσθηση σκοπού.	0	1	2	3	4
22. Νιώθω ότι έχω τον έλεγχο της ζωής μου.	0	1	2	3	4
23. Μου αρέσουν οι προκλήσεις.	0	1	2	3	4
24. Εργάζομαι για να επιτυγχάνω τους στόχους μου.	0	1	2	3	4
25. Καμαρώνω για τις επιτεύξεις μου.	0	1	2	3	4

Οι παρακάτω προτάσεις αναφέρονται στην εργασία σας ως εκπαιδευτικός στο σχολείο που υπηρετείτε. Για καθεμία από αυτές τις προτάσεις καλείστε να δηλώσετε το βαθμό στον οποίο συμφωνείτε ή διαφωνείτε. (1= Διαφωνώ απόλυτα, 2= Διαφωνώ αρκετά, 3= Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ, 4= Συμφωνώ αρκετά, 5= Συμφωνώ απόλυτα)

1. Στο σχολείο μου υπάρχει μέριμνα ώστε να αποφεύγονται οι άβολες στάσεις του σώματος κατά την εργασία μου.	1	2	3	4	5
2. Όταν δουλεύω μπροστά στην οθόνη ενός Η/Υ, στο σχολείο μου, η εργονομία είναι ικανοποιητική. (τοποθέτηση συσκευής, στάση σώματος, φωτισμός, περιρρέων θόρυβος κ.λπ.)	1	2	3	4	5
3. Στο σχολείο μου έχω πρόσβαση στο δικό μου ήσυχο και άνετο χώρο εργασίας, όταν χρειάζεται.	1	2	3	4	5
4. Ο εξοπλισμός και τα υλικά που χρειάζομαι για τη δουλειά μου είναι κατάλληλα.	1	2	3	4	5
5. Η πνευματική κούραση στη δουλειά μου είναι υποφερτή.	1	2	3	4	5
6. Η σωματική κούραση στη δουλειά μου είναι υποφερτή.	1	2	3	4	5
7. Είμαι ευχαριστημένος/η από το φόρτο εργασίας της δουλειάς μου.	1	2	3	4	5
8. Ο φόρτος εργασίας κατανέμεται ομοιόμορφα, ώστε να μην υπάρχει βιασύνη για να εκτελέσω τη δουλειά.	1	2	3	4	5
9. Οι συνάδερφοί μου μπορούν να συζητούν ανοικτά, θέματα που σχετίζονται με τη δουλειά.	1	2	3	4	5
10. Έχω τη βοήθεια και την υποστήριξη των συναδέλφων μου, όποτε χρειαστώ.	1	2	3	4	5
11. Θεωρώ τη δουλειά που προσφέρω στο σχολείο σημαντική και αξιόλογη.	1	2	3	4	5
12. Οι προσωπικές σχέσεις μεταξύ των συναδέλφων στο σχολείο μου είναι πολύ καλές.	1	2	3	4	5
13. Υπάρχει ένα πνεύμα δικαιοσύνης στο σχολείο και οι εργαζόμενοι δεν παρενοχλούνται.	1	2	3	4	5
14. Οι σχέσεις μεταξύ ιεραρχικά ανώτερων και υφισταμένων στο σχολείο μου είναι πολύ καλές.	1	2	3	4	5
15. Υπάρχει αμοιβαία κατανόηση μεταξύ των συναδέλφων σε ό, τι αφορά τις εργασίες/καθήκοντα που αναλαμβάνει ο καθένας.	1	2	3	4	5
16. Οι εκπαιδευτικοί εμπιστεύονται τη δουλειά/το έργο των άλλων συναδέλφων τους στο σχολείο.	1	2	3	4	5
17. Εκτιμούν τη δουλειά μου στο σχολείο μου.	1	2	3	4	5
18. Έχω εκπαιδευτεί / επιμορφωθεί επαρκώς για το έργο που εκτελώ στο σχολείο μου.	1	2	3	4	5
19. Έχω επαρκή ετοιμότητα όταν λειτουργώ ως ηγέτης μιας ομάδας και όταν η ομάδα χρειάζεται να επικοινωνεί.	1	2	3	4	5
20. Έχω επαρκή ετοιμότητα για την αντιμετώπιση ειδικών καταστάσεων. (πχ προβληματικές συμπεριφορές παιδιών/ κακή επικοινωνία με γονείς μαθητών)	1	2	3	4	5
21. Είχα την ευκαιρία να χρησιμοποιήσω αποτελεσματικά τα προσόντα και τις ικανότητές μου στο σχολείο.	1	2	3	4	5

