



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΧΟΛΗ
ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
*ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ –
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ***

Διπλωματική εργασία

**Εργασιακό άγχος, επαγγελματική εξουθένωση και
επαγγελματική ευημερία από την οπτική γωνία των νηπιαγωγών**

της
Βασιλικής Νίκα

Επιβλέπων καθηγητής: Εμμανουήλ Κουτούζης, καθηγητής Ε.Α.Π.

Εξεταστές:

1. Εύη Παπαλόη, Μέλος Σ.Ε.Π., Ε.Α.Π.
2. Γεώργιος Ιορδανίδης, καθηγητής Π.Δ.Μ.

Φλώρινα, 15 Ιουλίου 2021

Copyright © Βασιλική Νίκα, 2021.
Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος.
All rights reserved.

Απαγορεύεται η αντιγραφή, αποθήκευση και διανομή της παρούσας εργασίας, εξ ολοκλήρου ή τμήματος αυτής, για εμπορικό σκοπό. Επιτρέπεται η ανατύπωση, αποθήκευση και διανομή για σκοπό μη κερδοσκοπικό, εκπαιδευτικής ή ερευνητικής φύσης, υπό την προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγή προέλευσης και να διατηρείται το παρόν μήνυμα. Ερωτήματα που αφορούν στη χρήση της εργασίας για κερδοσκοπικό σκοπό πρέπει να απευθύνονται προς τον συγγραφέα. Οι απόψεις και τα συμπεράσματα που περιέχονται σε αυτό το έγγραφο εκφράζουν τον συγγραφέα και μόνο.

Όνοματεπώνυμο: Βασιλική Νίκα
Α.Ε.Μ.: 975
Ηλεκτρονική διεύθυνση: vaso.nika@gmail.com
Έτος εισαγωγής: 2019

Τίτλος διπλωματικής εργασίας:
Εργασιακό άγχος, επαγγελματική εξουθένωση και επαγγελματική ευημερία
από την οπτική γωνία των νηπιαγωγών

Δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία δεν αποτελεί προϊόν λογοκλοπής, είναι προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας, η βιβλιογραφία και οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει, έχουν δηλωθεί κατάλληλα με παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή/και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή. Επισημαίνεται πως η συγκεκριμένη επιλογή βοηθά στον περιορισμό της λογοκλοπής διασφαλίζοντας έτσι τη συγγραφέα.

Ημερομηνία 19-7-2021

Η δηλούσα

Βασιλική Νίκα

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Ευχαριστώ ιδιαίτερα τον κύριο Εμμανουήλ Κουτούζη, επόπτη καθηγητή της εργασίας αυτής, για την επιστημονική του στήριξη και καθοδήγηση, ήταν πάντα εκεί, σε κάθε βήμα της πορείας μου.

Ευχαριστώ τον Αργύρη, τη Ζωή και τον Δημήτρη, την οικογένειά μου, κινητήρια δύναμη της ζωής μου.

Ευχαριστώ τη μητέρα μου και την αδελφή μου, τον άνεμο κάτω από τα φτερά μου.

Ευχαριστώ τις συναδέλφους νηπιαγωγούς που στήριξαν με θέρμη και ενδιαφέρον την εργασία αυτή.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	9
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	10
A. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ	13
1 ^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΤΟ ΑΓΧΟΣ	13
1.1 Η έννοια του άγχους.....	13
1.2 Άγχος : μία τυπολογία.....	15
1.3 Το εργασιακό άγχος.....	16
1.4 Θεωρητικά μοντέλα εργασιακού άγχους	17
1.5 Παράγοντες εργασιακού άγχους	21
1.6 Οργανωσιακές συνέπειες του άγχους.....	23
1.7 Οι συνέπειες του άγχους στο εργαζόμενο.....	25
2 ^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ : ΤΟ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΟ ΑΓΧΟΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ	29
2.1 Άγχος και εκπαιδευτικοί.....	29
2.2 Παράγοντες που επηρεάζουν το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών.....	30
2.3 Οι επιπτώσεις του άγχους των εκπαιδευτικών	35
2.4 Αντιμετώπιση του άγχους των εκπαιδευτικών.....	38
3 ^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ : Η ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΞΟΥΘΕΝΩΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ	40
3.1 Σύνδεση εργασιακού άγχους και επαγγελματικής εξουθένωσης	40
3.2 Η έννοια της επαγγελματικής εξουθένωσης	42
3.3 Θεωρητικά μοντέλα επαγγελματικής εξουθένωσης.....	44
3.4 Η εξουθένωση των εκπαιδευτικών.....	46
3.5 Παράγοντες που επηρεάζουν την εξουθένωση των εκπαιδευτικών	48
3.6 Οι επιπτώσεις της εξουθένωσης των εκπαιδευτικών.....	49
3.7 Αντιμετώπιση της εξουθένωσης των εκπαιδευτικών	51
4 ^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ : Η ΕΡΓΑΣΙΑΚΗ ΕΥΗΜΕΡΙΑ	52
4.1 Η έννοια της ευημερίας	52
4.2 Θεωρητικό πλαίσιο της εργασιακής ευημερίας	55
4.3 Θεωρητικά μοντέλα της εργασιακής ευημερίας.....	56
4.4 Η ευημερία των εκπαιδευτικών.....	58
4.5 Χαρακτηριστικά που συνδέονται θετικά με την ευημερία των εκπαιδευτικών	60
B. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ.....	64
5 ^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ : ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	64
5.1 Σκοπός της εργασίας.....	64
5.2 Η πρωτοτυπία της έρευνας.....	65

5.3 Η μέθοδος	65
5.4 Η συλλογή των δεδομένων	66
5.5 Οι συμμετέχουσες.....	67
5.6 Η ανάλυση των δεδομένων	68
6 ^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ : ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	69
6.1 1 ^ο ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ	69
6.2 2 ^ο ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ	81
6.3 3 ^ο ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ.....	93
6.4 4 ^ο ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ	96
6.5 5 ^ο ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ.....	98
6.6 6 ^ο ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ	104
6.7 7 ^ο ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ	110
6.8 8 ^ο ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ	115
7 ^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ : ΣΥΖΗΤΗΣΗ – ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	121
ΩΣ ΕΠΙΛΟΓΟΣ	132
ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	133
ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	151
ΔΙΑΔΙΚΤΥΑΚΕΣ ΠΗΓΕΣ.....	159
ΕΓΚΥΚΛΙΟΙ	160
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	161

ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ ΠΙΝΑΚΩΝ

ΕΙΚΟΝΕΣ

Εικόνα 1. Το δυναμικό μοντέλο εργασιακού στρες	21
Εικόνα 2. Μοντέλο αιτιών και συνεπειών από το στρες στον εργασιακό χώρο.....	26
Εικόνα 3. Τα συμπτώματα του άγχους	28
Εικόνα 4. Μοντέλο του στρες του εκπαιδευτικού	31
Εικ. 5. Βασικές διαστάσεις ψυχολογικής ευζωίας και τα θεωρητικά θεμέλια τους.....	57
Εικ. 6. Οι τρεις βασικοί άξονες μέτρησης της συναισθηματικής ευημερίας.....	58

ΓΡΑΦΗΜΑΤΑ

Γράφημα 1. Κριτήρια επιλογής επαγγέλματος.....	71
Γράφημα 2. Επιλογή επαγγέλματος.....	77
Γράφημα 3. Εγκατάλειψη επαγγέλματος.....	80
Γράφημα 4 Αγχογόνοι παράγοντες.....	84

ΠΙΝΑΚΕΣ

Πίνακας 1 ^{ου} θεματικού άξονα.....	69
Συγκεντρωτικός πίνακας 1 Α.....	70
Πίνακας κατηγορίες – λειτουργικοί ορισμού 1 Α.....	70
Συγκεντρωτικός πίνακας 1Β.....	72
Πίνακας κατηγορίες – λειτουργικοί ορισμοί 1Β.....	73
Συγκεντρωτικός πίνακας 1 Γ.....	76
Πίνακας κατηγορίες – λειτουργικοί ορισμοί 1 Γ.....	76
Πίνακας 2 ^{ου} θεματικού άξονα.....	81

Συγκεντρωτικός πίνακας 2.....	82
Πίνακας κατηγοριών – λειτουργικών ορισμών 2	83
Πίνακας 3 ^{ου} θεματικού άξονα.....	93
Συγκεντρωτικός πίνακας 3.....	93
Πίνακας κατηγοριών – λειτουργικών ορισμών 3	93
Πίνακας 4 ^{ου} θεματικού άξονα.....	96
Συγκεντρωτικός πίνακας 4.....	97
Πίνακας κατηγοριών – λειτουργικών ορισμών 4.....	97
Πίνακας 5 ^{ου} θεματικού άξονα.....	99
Συγκεντρωτικός πίνακας 5.....	99
Πίνακας κατηγοριών – λειτουργικών ορισμών 5	100
Πίνακας 6 ^{ου} θεματικού άξονα.....	104
Συγκεντρωτικός πίνακας 6.....	105
Πίνακας κατηγοριών – λειτουργικών ορισμών 6.....	105
Πίνακας 7 ^{ου} θεματικού άξονα.....	114
Συγκεντρωτικός πίνακας 7.....	111
Πίνακας κατηγοριών – λειτουργικών ορισμών 7.....	112
Πίνακας 8 ^{ου} θεματικού άξονα.....	116
Συγκεντρωτικός πίνακας 8.....	116
Πίνακας κατηγοριών – λειτουργικών ορισμών 8.....	116

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το άγχος, μαζί με την εξουθένωση, και η εργασιακή ευημερία αποτελούν όψεις του νομίσματος που ονομάζεται εργασία και έχουν σχέση με την ψυχοσυναισθηματική και συμπεριφορική κατάσταση των εργαζομένων. Το σχολείο ως οργανισμός που απασχολεί τους εκπαιδευτικούς, με τη συνδρομή οικονομικών, πολιτικών, κοινωνικών και ατομικών παραγόντων δημιουργεί τις προϋποθέσεις εκείνες που οδηγούν στη βίωση της μίας κατάστασης ή της άλλης. Η παρούσα εργασία ερευνά τις όψεις αυτού του νομίσματος μέσα στη σχετική βιβλιογραφία : το εργασιακό άγχος, η επαγγελματική εξουθένωση και η εργασιακή ευημερία εξετάζονται, προκειμένου να κατανοηθεί η λειτουργία τους και η μεταξύ τους σχέση. Στο ερευνητικό μέρος, σε μια μικρής έκτασης ποιοτική έρευνα, επιχειρείται να καταγραφούν οι αντιλήψεις, οι απόψεις και οι σκέψεις των νηπιαγωγών όσον αφορά το εργασιακό άγχος, την εξουθένωση και την ευημερία αλλά και πώς αυτές οι τρεις εργασιακές καταστάσεις επηρεάστηκαν από την επικράτηση της πανδημίας.

Λέξεις – κλειδιά : εργασιακό άγχος εκπαιδευτικών, επαγγελματική εξουθένωση εκπαιδευτικών, εργασιακή ευημερία εκπαιδευτικών, νηπιαγωγός, πανδημία

ABSTRACT

Stress, along with burnout and work well-being are aspects of the same currency named work, and are associated with the psycho-emotional and behavioral state of employees. The school as an organization that occupies teachers, with the conjunction of economical, political, social and individual factors, creates those conditions that lead to the experience of one situation or another. The present thesis investigates those aspects with the relevant bibliography: work stress, burnout, well-being are examined in order to comprehend their function and their relationship. In the research part, in a small-scale qualitative inquiry, an attempt is made to record the perceptions, opinions and thoughts of kindergarten's teachers, regarding work stress, burnout and well-being, but also in what way these three working situations were affected by the prevalence of the pandemic.

Key words : teachers' work stress, teachers' job burnout, teachers' work wellbeing, kindergarten teacher, pandemic

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το άγχος είναι ένα δυσάρεστο και ασαφές συναίσθημα, που εκδηλώνεται με αγωνία, φόβο, ένταση και ανησυχία και συχνά συνοδεύεται με συμπτώματα όπως εφίδρωση, ταχυκαρδία, πονοκέφαλο κ.α. Ο σύγχρονος τρόπος ζωής, με τις καθημερινές απαιτήσεις της εργασίας, της οικογένειας, των κοινωνικών σχέσεων, των οικονομικών δυσκολιών μπορεί να οδηγήσει στη βίωση άγχους, η ένταση του οποίου ρυθμίζει τη λειτουργικότητα του ατόμου : τα μακροχρόνια και υψηλά επίπεδα άγχους, βλάπτουν τον ανθρώπινο οργανισμό και την ομαλή εξέλιξη της ζωής του.

Η λέξη άγχος προέρχεται από το ρήμα ἄγχω, που στην αρχαία ελληνική γλώσσα σημαίνει σφίγγω ή πνίγω και είναι μία φυσιολογική σωματική και ψυχική αντίδραση σε μια απειλή ή σε μία απαίτηση για την αντιμετώπιση απαιτητικών καταστάσεων (πηγή: [Wikipedia](#)). Οι Elahi & Arpooa (2012) ορίζουν το άγχος ως μία κατάσταση ενός οργανισμού κατά την οποία αντιλαμβάνεται ότι η ευημερία του είναι υπό εξαφάνιση και ότι πρέπει να προσανατολίσει τις ενέργειές του για την προστασία της (Μπελιάς κ.α., 2013). Η έντασή του, η συχνότητα και οι εκδηλώσεις του είναι αυτές που καθορίζουν την παθογένειά του. Το άγχος που πηγάζει από την εργασία, είναι το εργασιακό άγχος.

Το εργασιακό άγχος θεωρείται αποτέλεσμα της αντίληψης του εργαζόμενου ότι υπάρχει ανισορροπία ανάμεσα στις απαιτήσεις της εργασίας του και την ικανότητά του να λειτουργήσει αποτελεσματικά. Το μακροχρόνιο και σταθερής έντασης εργασιακό άγχος οδηγεί στην επαγγελματική εξουθένωση. Σύμφωνα με το Ινστιτούτο Εργασίας ΙΝΕ ΓΣΕΕ (2020) η επαγγελματική εξουθένωση ή burnout είναι μία ψυχολογική διαδικασία συναφής με το άγχος αλλά όχι ταυτόσημη, ενώ ο όρος burnout, που χρησιμοποιείται και στην ελληνική γλώσσα, σημαίνει «αναλάνομαι προοδευτικά, εκ των έσω, μέχρι το σημείο της απανθράκωσης». Σημειώνεται μάλιστα ότι είναι μια ύπουλη διαδικασία, δύσκολα αντιληπτή από τα άτομα καθώς συχνά αγνοούν τα συμπτώματα της συναισθηματικής εξάντλησης, της αποπροσωποποίησης και της αναποτελεσματικότητας σε σωματικό επίπεδο αλλά και στο επίπεδο των σκέψεων και των συναισθημάτων.

Ευημερία είναι ο άνετος τρόπος ζωής, η καλή ζωή (πηγή : [wiktionary](#)), με συνώνυμες λέξεις την ευζωία, την ευμάθεια, την καλοπέραση. Η εργασιακή ευημερία έγκειται στο πόσο καλά αισθάνεται ο εργαζόμενος στη δουλειά του και συχνά ταυτίζεται με τη χαρά στον εργασιακό χώρο. Όπως επισημαίνεται σε άρθρο της «[Καθημερινής](#)», οι οργανισμοί αναγνωρίζουν ότι η ευημερία και η ψυχική υγεία των εργαζομένων είναι σημαντικοί για την επιτυχία και την αειφορία τους, αξιολογώντας την εργασιακή ευημερία ως την πρώτη προτεραιότητα του

οργανισμού όχι μόνο γιατί αυξάνει την παραγωγικότητα και την απόδοση αλλά κυρίως «γιατί συνδέει την εργασία με ένα ουσιαστικό νόημα για τον εργαζόμενο ενισχύοντας θετικά τη σχέση του με την επιχείρηση».

Γνωρίζοντας το ευρύτερο θεωρητικό πλαίσιο του εργασιακού άγχους, της επαγγελματικής εξουθένωσης και της επαγγελματικής ευημερίας, μπορούμε να προσδιορίσουμε με ευκρίνεια το άγχος, την εξουθένωση και την ευημερία από την οπτική γωνία των εκπαιδευτικών, που αποτελούν μέλη του σχολείου, ενός οργανωμένου κοινωνικού συνόλου.

Η εργασία αυτή διαπραγματεύεται το εργασιακό άγχος, την επαγγελματική εξουθένωση και την επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών και ειδικότερα των νηπιαγωγών. Με τη λέξη «εκπαιδευτικός» εννοούμε όλους τους νηπιαγωγούς, δασκάλους και καθηγητές, πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, εφόσον το επάγγελμα είναι ένα και ο διαχωρισμός αναφέρεται στις βαθμίδες εκπαίδευσης. Η ματιά των νηπιαγωγών αναφέρεται ξεχωριστά στην εργασία, όταν υπάρχει ιδιαίτερο θεωρητικό πλαίσιο που αναφέρεται στην προσχολική ηλικία και στο ερευνητικό μέρος, όπου οι νηπιαγωγοί εκφράζουν τις απόψεις και τις αντιλήψεις τους για τα τρία θέματα που προαναφέρονται, τα οποία αντιμετωπίζονται απ' όλους τους εκπαιδευτικούς. Η σχετική βιβλιογραφία που αφορά τις εκπαιδευτικούς της προσχολικής εκπαίδευσης είναι περιορισμένη, ωστόσο θεωρούμε ότι οι εκπαιδευτικοί όλων των βαθμίδων αντιμετωπίζουν τα ίδια θέματα και προβλήματα στην εργασία τους και οι αντιδράσεις τους σ' αυτά είναι παρόμοιες. Επίσης, στην εργασία αυτή, ερευνώνται και εξετάζονται οι σχέσεις που προκύπτουν ανάμεσα σε άγχος, εξουθένωση και ευημερία.

Η πρωτοτυπία αυτής της εργασίας έγκειται στο γεγονός ότι επιχειρήθηκε μία πρώτη ερευνητική προσπάθεια όσον αφορά την επίδραση της πανδημίας του covid 19, η οποία δημιούργησε νέα δεδομένα στον εκπαιδευτικό κόσμο : αλλαγές στη νοοτροπία και στη φιλοσοφία της τάξης του νηπιαγωγείου στη δια ζώσης διδασκαλία αλλά και την εφαρμογή της εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης στην προσχολική αγωγή, μία έννοια άγνωστη στις περισσότερες νηπιαγωγούς, την οποία κλήθηκαν να εφαρμόσουν χωρίς πρότερη επιμόρφωση και σχετική προετοιμασία. Η επίδραση της πανδημίας στην εκπαίδευση των νηπίων ερευνήθηκε σε σχέση με το εργασιακό άγχος, τις δυσκολίες και τα εμπόδια που δημιούργησε στην δια ζώσης και «ψηφιακή» τάξη του νηπιαγωγείου, την επιρροή της στην ψυχική υγεία και εργασιακή απόδοση των νηπιαγωγών αλλά και σε σχέση με την εργασιακή ευημερία των νηπιαγωγών και τα σημεία που την επηρέασε, αρνητικά ή θετικά.

Η εργασία χωρίζεται σε δύο μέρη : το θεωρητικό πλαίσιο και το ερευνητικό μέρος.

Το πρώτο κεφάλαιο διαπραγματεύεται το εργασιακό άγχος, τα θεωρητικά μοντέλα του που θεμελίωσαν ερευνητές του είδους, τους παράγοντες που το επηρεάζουν και τις συνέπειες στον εργαζόμενο και στον οργανισμό. Γίνεται ιδιαίτερη μνεία στο εργασιακό άγχος γιατί θεωρούμε ότι αποτελεί τη βάση του άγχους των εκπαιδευτικών και της επαγγελματικής εξουθένωσής

τους και ταυτόχρονα αποτελεί τον αντίποδα της εργασιακής ευημερίας : η έλλειψη του εργασιακού άγχους είναι σημάδι εργασιακής ευημερίας.

Στο δεύτερο κεφάλαιο γίνεται λόγος για το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών, τους παράγοντες που το επηρεάζουν, τις επιπτώσεις του στους εκπαιδευτικούς και στην αντιμετώπιση του από αυτούς.

Το τρίτο κεφάλαιο μιλάει για την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών. Επιχειρείται μία σύνδεση ανάμεσα στο άγχος και την εξουθένωση, σύμφωνα με την υπάρχουσα βιβλιογραφία, στη συνέχεια παρουσιάζεται η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών, τα θεωρητικά μοντέλα των ερευνητών του είδους, οι παράγοντες που την επηρεάζουν, οι συνέπειες και οι τρόποι αντιμετώπισής της.

Το τέταρτο κεφάλαιο διαπραγματεύεται την ευημερία ως έννοια, τα θεωρητικά μοντέλα των μελετητών του είδους, την επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών, στο τέλος της οποίας γίνεται μικρή αναφορά στα εργασιακά χαρακτηριστικά που συνδέονται θετικά με την ευημερία.

Στο πέμπτο κεφάλαιο αναλύεται η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε στην ποιοτική έρευνα που διεξήχθη στα πλαίσια αυτής της εργασίας, ο σκοπός, η πρωτοτυπία της έρευνας, η μέθοδος, η συλλογή των δεδομένων, παρουσιάζονται επίσης τα προφίλ των συνεντευξιζόμενων και η μέθοδος της ανάλυσης των δεδομένων.

Στο έκτο κεφάλαιο παρατίθενται τα αποτελέσματα της έρευνας, τα πρωτόκολλα συνεντεύξεων, οι συγκεντρωτικοί πίνακες των θεματικών αξόνων, οι πίνακες με τους λειτουργικούς ορισμούς, σχετικά γραφήματα και αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις.

Στο έβδομο κεφάλαιο παρουσιάζονται η συζήτηση και τα συμπεράσματα της έρευνας.

Στο τέλος, παρατίθεται ένας μικρός επίλογος, στον οποίο περιλαμβάνονται και προτάσεις για περαιτέρω έρευνα του θέματος. Επίσης, παρατίθεται η ξενόγλωσση και ελληνική βιβλιογραφία και δικτυογραφία.

Στο παράρτημα παρατίθενται το συγκεντρωτικό πρωτόκολλο συνέντευξης καθώς και μία ενδεικτική συνέντευξη νηπιαγωγού.

Α. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

1^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΤΟ ΑΓΧΟΣ

1.1 Η έννοια του άγχους

Ο σύγχρονος τρόπος ζωής, οι αυξημένες απαιτήσεις της καθημερινότητας, η οικονομική κρίση, η ραγδαία εξέλιξη της τεχνολογίας, ο φόβος, η νέα πραγματικότητα και οι νέες συνθήκες διαβίωσης που δημιούργησε η εμφάνιση της πανδημικής νόσου Covid-19 εντείνουν και μεγιστοποιούν το άγχος, που πλέον χαρακτηρίζεται ως η σύγχρονη ασθένεια της εποχής μας.

Ο Selye (1956) ήταν ο πρώτος που ενσωμάτωσε τον όρο «στρες» στο ιατρικό λεξικό, περιγράφοντάς το ως το μη προσδιοριζόμενο αποτέλεσμα οποιασδήποτε απαίτησης επάνω στο σώμα (Sonntag & Frese, 2003) ενώ μερικά χρόνια αργότερα (1974) διαπιστώνει ότι το άγχος δεν προκαλεί τα σωματικά και ψυχολογικά προβλήματα αλλά η αντίδρασή μας σ' αυτό (Martinez, 1989). Υποστηρίζει ότι το στρες είναι παρόν όλη την ώρα, καθώς η ζωή από μόνη της δημιουργεί διαρκείς απαιτήσεις στον άνθρωπο, τις οποίες πρέπει να αντιμετωπίσει (Kuriakou & Shutcliffe, 1978a) και τονίζει ότι *«η πλήρης απελευθέρωση από το στρες είναι ο θάνατος»* (*“complete freedom from stress is death”*) (Selye, 1974 στο Harden, 1999, σελ. 246). Οι Lazarus και Folkman (1984) ορίζουν το άγχος ως *«τη συγκεκριμένη σχέση μεταξύ του ατόμου και του περιβάλλοντος που εκτιμάται από το άτομο ότι επιβαρύνει και υπερβαίνει τις ικανότητές του και θέτει σε κίνδυνο την υπόλοιπη ευημερία του»* δηλώνοντας, επίσης, ότι το άγχος μετριάζεται μέσα από τη «γνωστική εκτίμηση» μίας κατάστασης (Winzelberg & Luskin, 1999, σελ. 69). Οι ίδιοι προτείνουν ότι όταν το άτομο «ενοχληθεί», διενεργεί δύο γνωστικές αξιολογήσεις : εάν ο αγχωτικός παράγοντας ή το γεγονός θέτει σε κίνδυνο το άτομο (the primary appraisal), και δεύτερον, εάν είναι ικανό να τα βγάλει πέρα με αυτόν (the secondary appraisal) (Ραυτόπουλος, 2012). Ο Cox συμπληρώνει ότι το άγχος έγκειται στην αντίληψη του ατόμου για την ισορροπία ή τη «συναλλαγή» ανάμεσα στις απαιτήσεις της κατάστασης και της ικανότητάς του να τις αντιμετωπίσει (Cox, 1987).

Το άγχος στην ελληνική βιβλιογραφία αναφέρεται συχνά και με τον όρο «στρες». Σύμφωνα με τον Μπαμπινιώτη (1998, σελ. 64), ως άγχος ορίζεται *«η συγκινησιακή κατάσταση (φόβου, αγωνίας, ανασφάλειας κλπ) είτε παροδική και χαμηλής έντασης (οπότε θεωρείται φυσιολογική) είτε επίμονη και μεγάλης έντασης (οπότε θεωρείται παθολογική) ... η οποία προκύπτει ως εναγώνια αναμονή επικείμενου κακού, κινδύνου ή δυσάρεστης γενικά κατάστασης και έχει ιδιαίτερα σωματικά και συμπεριφερολογικά γνωρίσματα»*. Ο ίδιος (Μπαμπινιώτης, 1998, σελ.1685) ορίζει το στρες ως *«οποιαδήποτε ενόχληση στη λειτουργία του οργανισμού, η οποία*

οφείλεται σε ερεθίσματα του εξωτερικού περιβάλλοντος ή ψυχολογικούς παράγοντες και συνεκδο. οι οργανικές αντιδράσεις που προκαλούνται/ το άγχος, η ψυχική ένταση». Οι έννοιες είναι σχεδόν ταυτόσημες, στην καθημερινότητα οι εκδηλώσεις τους είναι παρόμοιες, όπως και τα συμπτώματά τους - στην παρούσα εργασία θα εννοούνται ως ίδιες, καθώς η Αργυροπούλου (1988) θεωρεί ότι οι δύο έννοιες κινούνται σημασιολογικά σε ομόκεντρους κύκλους.

Οι Travers & Cooper (1996) προσδιορίζουν το στρες ως αντίδραση του ανθρώπινου οργανισμού στις απαιτήσεις μιας κατάστασης του περιβάλλοντός του, την οποία καλείται να αντιμετωπίσει και για την οποία εκτιμά, λανθασμένα ή μη, πως δεν έχει τις απαραίτητες ικανότητες να το πράξει. Ο Μάνος (1997) ορίζει ως άγχος τη δυσάρεστη συναισθηματική κατάσταση που περιλαμβάνει υπερβολική ανησυχία, ένταση, αισθήματα φόβου ή και τρόμου και συνοδεύεται από διέγερση του συμπαθητικού συστήματος, σαν απάντηση σε κίνδυνο του οποίου η πηγή είναι σε μεγάλο βαθμό άγνωστη, μη αναγνωρίσιμη ή αντικειμενικά παρουσιάζει ελάχιστο ή κανένα κίνδυνο (Κλεφτάρας, 2000). Ο Καλπάκογλου (2009) υποστηρίζει ότι το άγχος λειτουργεί ως μηχανισμός προειδοποίησης, εκπέμποντας προειδοποιητικά σήματα σε καταστάσεις κινδύνου (Κουράκος κ.α, 2012).

Οι Κοΐνης και Σαρίδη (2014, σελ. 301) θεωρούν ότι το άγχος αναφέρεται «στην αναγνώριση ότι τα γεγονότα που αντιμετωπίζει κανείς βρίσκονται έξω από το πεδία καταλληλότητας του συστήματος των νοητικών κατασκευών του, δεν μπορεί δηλαδή να τα ερμηνεύσει» ενώ ο Ραυτόπουλος (2012, σελ. 68) συνοψίζει ότι «στρες είναι το σύνολο των αλλαγών που συμβαίνουν στον οργανισμό όταν απειλείται ή κινδυνεύει από κάποιο ερέθισμα ή κατάσταση. Τα ερεθίσματα μπορεί να είναι φυσικά, ψυχικά, γνωστικά και συναισθηματικά. Επίσης μπορεί να είναι πραγματικά ή φανταστικά και να προέρχονται, είτε από το εξωτερικό, είτε από το εσωτερικό περιβάλλον του ατόμου».

Ο Χριστοδούλου (2000) τονίζει ότι το άγχος εντάσσεται στις ποιοτικές διαταραχές του συναισθήματος και αφορά στο δυσάρεστο συναίσθημα επικείμενου κινδύνου, ο οποίος μπορεί να είναι υπαρκτός (συνειδητός) ή άγνωστος (υποσυνείδητος/ασυνείδητος) (Κουράκος κ.α., 2012).

Από τα παραπάνω φαίνεται ότι οι ερευνητές δεν έχουν καταλήξει σε έναν ορισμό του άγχους, σ' αυτό όμως που φαίνεται ότι όλοι συναινούν είναι ότι το στρες, σημαίνει διαφορετικά πράγματα για κάθε άνθρωπο κυρίως γιατί ο καθένας το βιώνει με τον δικό του μοναδικό τρόπο (Gold & Roth 1993 στο Σαϊτης, 2008) ενώ οι Τσιάκκιρος & Πασιαρδής (2002, σελ.198) καταλήγουν ότι «δεν μπορεί να θεωρηθεί ως ένα απλό στατικό φαινόμενο, ως μία αντίδραση ή ένα ερέθισμα, αλλά ως μία πολύπλοκη δυναμική διαδικασία».

1.2 Άγχος : μία τυπολογία

Ο Spielberg (1966) διαχωρίζει το άγχος ως παροδικό και μόνιμο : το παροδικό άγχος αναφέρεται στην άμεση συναισθηματική κατάσταση που χαρακτηρίζεται από ανησυχία και ένταση και η οποία ενεργοποιεί ή διεγείρει το αυτόνομο νευρικό σύστημα ενώ το μόνιμο άγχος είναι μία αποκτημένη συμπεριφορική προδιάθεση που κάνει το άτομο να αντιλαμβάνεται ένα σύνολο αντικειμενικά μη απειλητικών καταστάσεων ως απειλητικές και να αντιδρά σ' αυτές με άγχος δυσανάλογο στην ένταση σε σχέση με την ένταση του αντικειμενικού κινδύνου (Μητρούση κ.α., 2013).

Το άγχος μπορεί να διακριθεί σε θετικό (eustress) όταν κινείται σε μέτρια επίπεδα και ενεργοποιείται για να κινητοποιήσει το άτομο να επιτύχει το ανώτερο επίπεδο απόδοσης (Quick & Quick, 1984 στο Pithers & Fogarty, 1995) και αρνητικό (distress) που αναφέρεται στις αρνητικές πηγές του άγχους, όταν κινείται σε χαμηλά ή υψηλά επίπεδα (Holmes & Rahe, 1967) και σπάνια αντλείται ικανοποίηση από αυτό. Ο Seyle (1974) θεωρεί ότι αυτό που προκαλεί σωματικά και ψυχολογικά προβλήματα δεν είναι το ίδιο το στρες αλλά η δική μας αντίδραση σε αυτό (Martinez, 1989) και υποστηρίζει ότι με το αρνητικό άγχος (distress) το άτομο βιώνει αρνητικά συναισθήματα, τα οποία έχουν δυσμενείς επιπτώσεις στη φυσιολογική λειτουργία του οργανισμού ενώ το θετικό άγχος (eustress) κινητοποιεί το άτομο, οδηγεί σε υψηλή απόδοση και δημιουργεί την αίσθηση της ευτυχίας, αποκαλώντας το στρες «αλατοπίπερο της ζωής» (the spice of life) (Borg, 1990). Ο Pithers (1995) όμως διατυπώνει τους προβληματισμούς του σχετικά με τους όρους “eustress” και “distress” : ορισμένα άτομα, ιδιαίτερα όσοι έχουν αναπτύξει καλές τεχνικές αντιμετώπισης, μπορούν να επιτύχουν υψηλή απόδοση στην εργασία τους με υψηλά επίπεδα στρες, ενώ δυσμενείς επιπτώσεις μπορούν να έχουν και σε πολύ χαμηλότερο επίπεδο στρες, καταλήγοντας ότι το άγχος είναι ένα ιδιαίτερα ατομικό φαινόμενο . Οι Le Fevre et al (2003, σελ. 742) υποστηρίζουν ότι δεν υπάρχει καμία πιθανή θετική πτυχή ή επίδραση του στρες στο χώρο εργασίας και καταλήγουν ότι *«ίσως είναι καιρός να απορριφθεί ρητά αυτή η στάση»*. Σύγχρονοι ερευνητές συναινούν και προτείνουν την κατάργηση του όρου “eustress” καθώς προκαλεί σύγχυση, θεωρώντας ότι δεν υπάρχει «καλό» ή «κακό» στρες, υπάρχει μόνο στρες, το οποίο υποβάλλει σε δοκιμασία τον ανθρώπινο οργανισμό καθώς βρίσκεται σε πληθώρα αλληλεπιδράσεων με το περιβάλλον, όχι μόνο με τον στρεσογόνο (Bienertova-Vasku et al., 2020).

Σύμφωνα με τους Λεονταρή κ.α. (2000) , οι ερευνητές που ασχολούνται με το άγχος υιοθετούν τρεις απόψεις. Η πρώτη θεωρεί ότι το άγχος είναι μία αντίδραση του ατόμου απέναντι σε μία ενοχλητική ή απειλητική κατάσταση και ότι οι αγχωτικές αντιδράσεις μπορεί να εκδηλωθούν σε τρία επίπεδα : το σωματικό, το ψυχολογικό ή σε επίπεδο συμπεριφοράς. Η δεύτερη άποψη θεωρεί το άγχος ως ερέθισμα, το επίπεδο του οποίου εξαρτάται από το ίδιο το άτομο, τη διάρκεια και την ένταση της πίεσης που του ασκείται. Η τρίτη άποψη θεωρεί το

άγχος ως πολύπλοκη διαδικασία, βασιζόμενο στο αλληλεπιδραστικό μοντέλο των Travers & Cooper (1996) ανάμεσα στο ερέθισμα, το άτομο και το περιβάλλον του : Σημασία έχει ο τρόπος με τον οποίο το άτομο αντιλαμβάνεται ένα ερέθισμα ως αγχογόνο και όχι η αντικειμενική ύπαρξη του ίδιου του ερεθίσματος.

1.3 Το εργασιακό άγχος

Η εργασία αποτελεί κορυφαίο μέσο κοινωνικοποίησης του ανθρώπου αλλά και μέσο αυτοπροσδιορισμού και κοινωνικής καταξίωσής του (INE, 2015). Ο άνθρωπος μέσα από την εργασία αντλεί τα βιοποριστικά του μέσα (αμοιβή) αλλά και αυτοπραγματώνεται καθώς, μέσω αυτής, εξελίσσεται προσωπικά, κοινωνικά, ψυχολογικά, ηθικά και πνευματικά. Ωστόσο η εργασία, στη σύγχρονη εποχή, συχνά γίνεται πηγή απογοητεύσεων : οι δυσμενείς εργασιακές συνθήκες, τα εξαντλητικά ωράρια, οι μισθολογικές περικοπές, η έλλειψη επαγγελματικής αναγνώρισης έχουν επιπτώσεις στη σωματική και ψυχολογική υγεία των εργαζομένων αλλά και στην εργασιακή τους απόδοση – η εργασία συνεπώς γίνεται πηγή άγχους, η οποία σταδιακά, καθώς εξελίσσεται, πλήττει την ποιότητα ζωής των ανθρώπων αλλά και την ποιότητα του επαγγελματικού έργου.

Το εργασιακό άγχος, προφανώς, προέρχεται από την εργασία, το εργασιακό περιβάλλον, έμφυχο ή άψυχο. Στη βιβλιογραφία το συναντούμε και ως «βιομηχανικό στρες» , το οποίο αναφέρεται σε άγχος ρόλου, όπου ο εργαζόμενος αντιμετωπίζει διφορούμενες ή συγκρουόμενες απαιτήσεις από τους άλλους, ή σε υπερφόρτιση του ρόλου του, όταν η εργασία είναι υπερβολικά δύσκολη ή πάρα πολλή σε ποσότητα, σχετικά με την ικανότητα που πιστεύει ότι αυτός έχει (Παπά, 2006).

Το εργασιακό άγχος αναφέρεται στην κατάσταση όπου παράγοντες που σχετίζονται με την εργασία αλληλεπιδρούν με τον εργαζόμενο, για να μεταβάλλει (πχ. να διαταράξει ή να βελτιώσει) την ψυχολογική ή/και τη φυσιολογική του κατάσταση, έτσι ώστε το άτομο (σωματικά και πνευματικά) αναγκάζεται να παρεκκλίνει από τη φυσιολογική λειτουργία του (Beehr & Newman, 1978). Ο Trendall (1989) θεωρεί ότι το εργασιακό άγχος είναι μία πολυπαραγοντική έννοια, που αποτελείται από ατομικούς και οργανωσιακούς παράγοντες αλλά και παράγοντες σχετικούς με τη φύση του χώρου της εργασίας και τη φύση της ευρύτερης κοινωνίας και μπορεί να οδηγήσει στη μείωση της προσωπικής αξίας, της αποτελεσματικότητας και της αντιμετώπισης του επαγγελματικού ρόλου κάποιου. Ως εργασιακό ή επαγγελματικό άγχος (occupational stress) ορίζεται «*το σύνολο των επιβλαβών σωματικών και ψυχικών αντιδράσεων που εκδηλώνονται όταν οι απαιτήσεις της εργασίας δεν είναι ανάλογες με τις ικανότητες, τους πόρους ή τις ανάγκες του εργαζόμενου*» (όπως

αναφέρεται στο Τούκας, 2010, σελ. 9) ενώ ο Ευρωπαϊκός Οργανισμός για την Ασφάλεια και την Υγεία στην Εργασία (2002) τονίζει ότι παρουσιάζεται όταν οι απαιτήσεις που οφείλονται σε παράγοντες εργασίας ξεπερνούν την ικανότητα αντιμετώπισης ή ελέγχου της κατάστασης, προσθέτοντας ότι το άγχος δεν είναι ασθένεια αλλά εάν είναι έντονο και διαρκές μπορεί να προκαλέσει πνευματικά και σωματικά προβλήματα υγείας : *«η άσκηση πίεσης μπορεί να βελτιώσει την απόδοση και να δημιουργήσει αίσθημα ικανοποίησης όταν επιτυγχάνονται δύσκολοι στόχοι ενώ όταν είναι υπερβολικές οι απαιτήσεις και η πίεση μπορούν να προκαλέσουν άγχος, επιζήμιο για τους εργαζομένους αλλά και την επιχείρηση»* (Ευρωπαϊκός Οργανισμός για την Ασφάλεια και την Υγεία στην Εργασία, 2002, σελ. 1).

Το εργασιακό άγχος επομένως ορίζεται ως ένα πρότυπο φυσιολογικών, συναισθηματικών, γνωστικών και συμπεριφορικών αντιδράσεων σε ορισμένες απαιτητικές πτυχές της φύσης της εργασίας, της οργανωσιακής της δομής και του εργασιακού περιβάλλοντος. Οι εργαζόμενοι βιώνουν άγχος όταν αντιμετωπίζουν απαιτήσεις και πιέσεις στην εργασία, που δεν συμβαδίζουν με τις γνώσεις και τις ικανότητές τους και αυτό τους δυσκολεύει να το αντιμετωπίσουν ([World Health Organization](#), 2020· Kortum et al, 2010). Πιο ολοκληρωμένα, *«το επαγγελματικό στρες είναι η κατάσταση ανισορροπίας του εργαζόμενου ανάμεσα στις απαιτήσεις που πρέπει να ικανοποιήσει και τους πόρους που διαθέτει για να αντεπεξέλθει στις απαιτήσεις αυτές. Εκφράζεται με την εκτίμησή του ότι η κατάσταση που αντιμετωπίζει επιβαρύνει σημαντικά ή ακόμη και υπερβαίνει τα ψυχικά αποθέματά του, με αποτέλεσμα ο οργανισμός να οδηγείται σε κατάσταση υπερδιέγερσης και να τίθεται σε κίνδυνο η ψυχική του ισορροπία»* (Μπάμπαλου κ.α. , 2012, σελ. 146).

1.4 Θεωρητικά μοντέλα εργασιακού άγχους

Πολλές είναι οι απόψεις που έχουν διατυπώσει οι επιστήμονες ερευνητές σχετικά με τον ορισμό και τη μελέτη του εργασιακού άγχους. Σύμφωνα με τον Cox (1993) τρεις είναι ουσιαστικά οι βασικές προσεγγίσεις, διαφορετικές μεταξύ τους αλλά και αλληλοκαλυπτόμενες: η μηχανιστική, η φυσιολογική και η ψυχολογική. Η μηχανιστική προσέγγιση αντιλαμβάνεται το εργασιακό άγχος ως ένα ερέθισμα του περιβάλλοντος του ατόμου ή κάποιο απειλητικό και επιβλαβές στοιχείο αυτού του περιβάλλοντος και αναφέρεται στα αντικειμενικά χαρακτηριστικά των καταστάσεων (Spielberger, 1976). Στα πλαίσια της θεωρίας αυτή, δίνεται έμφαση στο ερέθισμα που προκαλεί παροδικό άγχος, στις γνωστικές διαδικασίες που ερμηνεύουν το ερέθισμα ως απειλητικό και στις συμπεριφορές που εκδηλώνονται σε απάντηση στην αντιλαμβανόμενη απειλή (Martens et al, 1990 στο Μητρούση κ.α., 2013).

Η φυσιολογική προσέγγιση, επηρεασμένη από το έργο του Selye, θεωρεί ότι το άγχος είναι σύνδρομο ασαφούς φυσιολογικής ανταπόκρισης σε απειλητικό περιβάλλον, είναι μια φυσική αντίδραση σε μία κατάσταση που απαιτεί αυξημένη απόδοση· η προβληματική φύση του στρες ερμηνεύεται ως αποτέλεσμα της έντονης ή χρόνιας ενεργοποίησης του φυσιολογικού συστήματος (Cox et al, 2000). Οι εκφραστές αυτής της άποψης, οι Warr & Wall (1975) αναφέρονται στο εργασιακό άγχος ως την ατομική εμπειρία έντασης, αγωνίας, φόβου ή άλλων παρόμοιων συναισθημάτων που μπορεί να επιφέρει η απόκλιση από τη φυσιολογική ροή της εργασίας, μη αναγνωρίζοντας την ασυμφωνία μεταξύ των απαιτήσεων και της ικανότητας του ατόμου (Kyriakou & Shutcliffe, 1978a).

Η ψυχολογική προσέγγιση ήρθε ως απάντηση στις επικρίσεις που δέχθηκαν τα δύο προηγούμενα μοντέλα και αντιλαμβάνεται το στρες ως τη δυναμική αλληλεπίδραση του ατόμου με το εργασιακό περιβάλλον – συνάγεται από την ύπαρξη προβληματικών αλληλεπιδράσεων προσώπου-περιβάλλοντος και μετριέται με βάση τις γνωστικές διαδικασίες και τις συναισθηματικές αντιδράσεις που υποστηρίζουν αυτές τις αλληλεπιδράσεις (Cox et al, 2000). Στα πλαίσια της ψυχολογικής προσέγγισης, εντοπίζονται δύο διαφορετικοί τύποι θεωριών : η συναλλακτική (transactional theory) και η αλληλεπιδραστική (interactional theory). Κατά τον Handy (1986) αυτές οι δύο προοπτικές αντιλαμβάνονται το άγχος ως προϊόν μιας σύνθετης συναλλαγής μεταξύ μεμονωμένων αναγκών/πόρων και περιβαλλοντικών απαιτήσεων και περιορισμών (Boyle et al, 1995).

Η συναλλακτική θεωρία εστιάζει στις γνωστικές διαδικασίες και στις συναισθηματικές αντιδράσεις, υποστηρίζοντας την αλληλεπίδραση των ατόμων με το περιβάλλον τους (Cox et al, 2000). Στηρίχθηκε στη θεωρία των Lazarus & Folkman (1984), που μας συνέστησαν το συναλλακτικό μοντέλο του στρες (The transactional stress model), σύμφωνα με την οποία τα άτομα βιώνουν άγχος όταν εκτιμούν ότι δεν μπορούν να αντιμετωπίσουν τις απαιτήσεις της εργασίας (McCathy et al, 2014). Ο Lazarus τονίζει ότι η γνωστική εκτίμηση προκύπτει όταν το άτομο έρχεται αντιμέτωπο με έναν πιθανό στρεσογόνο παράγοντα. Στη συνέχεια, το άτομο προβαίνει σε μία πρωτογενή αξιολόγηση : «τι σημαίνει αυτό;» · εδώ λαμβάνει χώρα η υποκειμενική ερμηνεία του περιβαλλοντικού ερεθίσματος είτε ως επικίνδυνο, απειλητικό ή επιβλαβές. Κατόπιν, προβαίνει σε δευτερογενή εκτίμηση: «Πώς μπορεί να με επηρεάσει;» - εδώ γίνεται αξιολόγηση της ικανότητας αντιμετώπισης και επικεντρώνεται στην αντιμετώπιση προβλημάτων και συναισθημάτων. Αν θεωρηθεί ως απειλή, το άτομο παρουσιάζει αντίδραση στο στρες : εκδήλωση αγωνίας ή απόσυρση (Lazarus & Folkman, 1984· Travers, 2017).

Ένα άλλο μοντέλο που βασίζεται στη συναλλακτική θεωρία, είναι αυτό της **Ανισορροπίας μεταξύ Προσπάθειας και Ανταπόδοσης** (effort-reward imbalance model). Το μοντέλο προτάθηκε από τον Siegrist το 1990 και θεωρεί ότι η έλλειψη αμοιβαιότητας ανάμεσα σε προσπάθεια και ανταμοιβή αντιμετωπίζεται με άγχος, καθώς προκαλεί πιέσεις στο άτομο. Ο βαθμός στον οποίο οι προσπάθειες ενός ατόμου στην εργασία ανταμείβονται ή όχι είναι

ζωτικής σημασίας για την υγεία και την ευημερία αυτού του ατόμου (Sonnetag & Frese, 2003). Είναι σημαντικό να υπάρχει ισορροπία ανάμεσα στη προσπάθεια και την προσφορά του ατόμου στην εργασία του και στην ανταμοιβή που λαμβάνει από αυτήν (χρήματα, κοινωνικοσυναισθηματικές ανταμοιβές και έλεγχο της κατάστασης, όπως σταθερότητα της θέσης εργασίας, συνέπεια και πρόοδος στην καριέρα) .

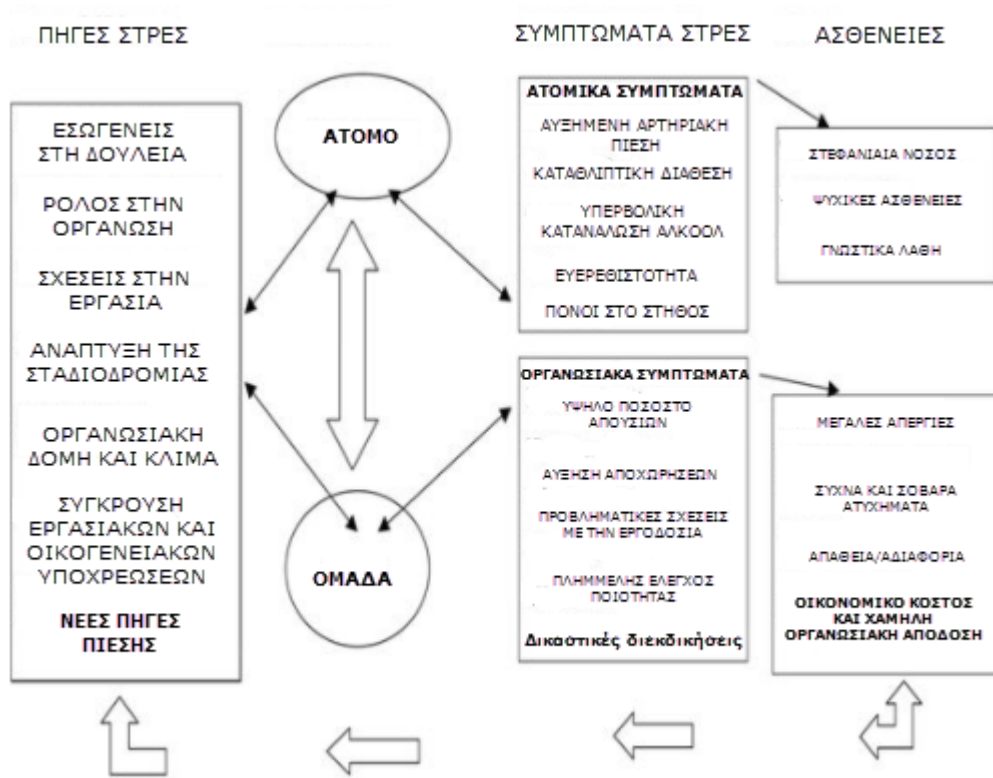
Η αλληλεπιδραστική θεωρία εστιάζει στα δομικά χαρακτηριστικά της αλληλεπίδρασης του ατόμου με το εργασιακό του περιβάλλον (Cox et al, 2000). Το μοντέλο **Εναρμόνισης Ατόμου – Περιβάλλοντος** (Person – Environment Fit model) εντάσσεται στη θεωρία αυτή. Τονίζει δύο κεντρικά χαρακτηριστικά του εργασιακού στρες : τα ατομικά χαρακτηριστικά και το εργασιακό περιβάλλον – η αλληλεπίδρασή τους καθορίζει την αντιμετώπιση ή τη δύσκολη προσαρμογή του ατόμου στην κατάσταση που αντιμετωπίζει (Cooper & Marshal, 1976). Ο Αντωνίου (2002, σελ. 9) αναφέρει ότι *«το άτομο συμμετέχει σε μία διαδικασία αξιολόγησης τόσο της προσωπικής του κατάστασης όσο και των επιμέρους συνθηκών του περιβάλλοντός του με σκοπό την διερεύνηση του βαθμού αυτού αρμονίας μεταξύ των δύο μερών»*. Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο, το άγχος θεωρείται η υποκειμενική αξιολόγηση που συμβαίνει όταν τα εφόδια κάποιου κρίνονται ως ανεπαρκή για να καλύψουν τις ανάγκες του και οδηγούν σε ψυχολογική, σωματική και συμπεριφορική πίεση (Shirom et al., 2009).

Ο Karasek (1979) προτείνει τη διάκριση ανάμεσα σε δύο σημαντικά στοιχεία του εργασιακού περιβάλλοντος, όσον αφορά το άτομο : τις απαιτήσεις που έχει η δουλειά από τον εργαζόμενο και την ευχέρεια/ελευθερία που (αυτή) επιτρέπει σχετικά με την λήψη της απόφασης πώς να αντιμετωπίσει τις απαιτήσεις αυτές· διατυπώνει, έτσι, το μοντέλο **Απαιτήσεων - Ελέγχου** της εργασίας - the demand-control model. Οι απαιτήσεις της εργασίας αναφέρονται στους ψυχολογικούς αγχογόνους παράγοντες, πχ. φόρτος εργασίας και πίεση χρόνου. Ως έλεγχος νοείται η παραχώρηση της δυνατότητας στον εργαζόμενο της λήψης αποφάσεων σχετικά με την εκτέλεση της εργασίας του και την επίλυση προβλημάτων (Ευρωπαϊκός Οργανισμός για την Ασφάλεια και την Υγεία στην Εργασία, 2002) και η διακριτική ευχέρεια της χρήσης σχετικών ικανοτήτων – αυτά τα δύο συνδυάζονται στην έννοια του ελέγχου (deLange et al, 2002). Το μοντέλο του Karasek προτείνει ότι ο έλεγχος μειώνει τον αντίκτυπο των πιεστικών απαιτήσεων της εργασίας και μπορεί να βοηθήσει στην ενίσχυση της ικανοποίησης από αυτήν, παρέχοντας την ευκαιρία στους εργαζόμενους να εμπλακούν σε απαιτητικές εργασίες και να αποκτήσουν νέες δεξιότητες (Travers, 2017).

Λίγα χρόνια αργότερα αναπτύχθηκε το μοντέλο **Απαιτήσεων-Ελέγχου- Υποστήριξης** των Karasek & Theorell (1990) , το οποίο προσθέτει ότι η χαμηλή κοινωνική υποστήριξη στην εργασία οδηγεί σε ακόμη μεγαλύτερες συνέπειες από την αλληλεπίδραση ανάμεσα στην ελευθερία λήψης αποφάσεων και των ψυχολογικών απαιτήσεων (Marchand et al, 2005).

Το θεωρητικό αλληλεπιδραστικό μοντέλο των **Εργασιακών Απαιτήσεων – Εργασιακών πόρων** (The Job Demand – Job Resources model) αναπτύχθηκε από την Demerouti και τους συνεργάτες της το 2001. Οι εργασιακές απαιτήσεις αναφέρονται στις φυσικές, ψυχολογικές, κοινωνικές ή οργανωσιακές πτυχές της εργασίας που απαιτούν φυσικά και/ή ψυχολογικά (γνωστικά και συναισθηματικά) εφόδια ή ικανότητες και συνδέονται με συγκεκριμένο φυσιολογικό και/ή ψυχολογικό τίμημα (Bakker & Demerouti, 2007). Οι πόροι εργασίας αναφέρονται στις φυσικές, ψυχολογικές, κοινωνικές ή οργανωσιακές πτυχές μιας εργασίας που 1) μπορεί να μειώσουν τις απαιτήσεις εργασίας και το σχετικό φυσιολογικό και ψυχολογικό κόστος 2) είναι λειτουργικοί για την επίτευξη των στόχων της εργασίας και 3) είναι υποκινητικοί ως προς την προσωπική άνθιση, μάθηση και ανάπτυξη (Bakker et al, 2005). Οι πόροι εργασίας μπορούν να προωθήσουν τα εξωγενή κίνητρα στην εργασία, επειδή αυτοί είναι απαραίτητοι για την αντιμετώπιση των απαιτήσεων της εργασίας και για την επίτευξη των στόχων. Ικανοποιώντας όμως τις βασικές ψυχολογικές ανάγκες της αυτονομίας, του «ανήκειν», της υποστήριξης και της ανατροφοδότησης, οι πόροι εργασίας αποτελούν εσωτερικό κίνητρο για τους εργαζόμενους (Hakanen et al, 2008). Η ψυχολογική και η σωματική ένταση που βιώνουν οι εργαζόμενοι οφείλεται στην ανισορροπία μεταξύ των απαιτήσεων που έχει ο κάθε ρόλος και των διαθέσιμων πόρων που έχουν οι εργαζόμενοι ώστε να αντιμετωπίσουν τις απαιτήσεις αυτές (Bakker & Demerouti, 2007)

Το 1988 αναπτύχθηκε το **Δυναμικό Μοντέλο** του άγχους του Cooper (Cooper 's model of the dynamics of work stress). Σύμφωνα με τους Cooper & Marshall (1976) υπάρχουν δύο κεντρικά χαρακτηριστικά του άγχους στην εργασία, η αλληλεπίδραση των οποίων, καθορίζει την αντιμετώπιση ή μη, των ασθενειών που σχετίζονται με το άγχος : τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του ατόμου και οι πιθανές πηγές άγχους στο εργασιακό περιβάλλον (Loftquist & Davis, 1969) (Εικόνα 1). Το μοντέλο του Cooper επικεντρώνεται στη φύση και τη λεπτομέρεια των εργασιακών πιέσεων και των ατομικών και οργανωσιακών αποτελεσμάτων τους (Cox et al, 2000).



Εικόνα 1. Το δυναμικό μοντέλο εργασιακού στρες (πηγή : Hamilton & Cooper, 2001, μτφ. της ίδιας)

1.5 Παράγοντες εργασιακού άγχους

Σύμφωνα με τους Cox & Griffiths (2005), ψυχοκοινωνικός κίνδυνος είναι ο κίνδυνος διατάραξης της ψυχικής ή σωματικής ευεξίας ενός εργαζομένου, ως αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης μεταξύ του σχεδιασμού και της διαχείρισης της εργασίας εντός της επιχείρησης και του κοινωνικού πλαισίου (Ευρωπαϊκός Οργανισμός για την Ασφάλεια και Υγεία στην Εργασία, 2014). Το δυναμικό μοντέλο του εργασιακού στρες του Cooper ομαδοποιεί τους ψυχοκοινωνικούς παράγοντες κινδύνου (δηλαδή τις πηγές του εργασιακού άγχους) σε έξι μεγάλες κατηγορίες:

- Παράγοντες εσωγενείς στην εργασία (κακές συνθήκες εργασίας, θόρυβος, κακός φωτισμός, θερμοκρασία, εργασία σε βάρδιες, παρατεταμένο ωράριο εργασίας, πίεση χρόνου, ταξίδια και μετακινήσεις, υπερβολικός φόρτος ή υποαπασχόληση, προσωρινές μη σταθερές μορφές εργασίας, νέες τεχνολογίες)
- Παράγοντες που σχετίζονται με τον εργασιακό ρόλο (ασάφεια εργασιακού ρόλου, σύγκρουση ρόλων, αμφισβήτηση εργασιακού ρόλου).
- Παράγοντες που αφορούν τις εργασιακές σχέσεις (κακές σχέσεις με προϊσταμένους, υφισταμένους, συναδέλφους).

- Παράγοντες που σχετίζονται με την επαγγελματική ανάπτυξη της σταδιοδρομίας του ατόμου (επαγγελματική εξέλιξη, έλλειψη εργασιακής ασφάλειας, απόλυση, πρόωρη συνταξιοδότηση)
- Παράγοντες που σχετίζονται με την οργάνωση, τη δομή, το κλίμα του εργασιακού χώρου – οργανωσιακή κουλτούρα (οργάνωση και πολιτική της επιχείρησης, απουσία ελέγχου, μη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, εκφοβισμός στο χώρο της εργασίας)
- Παράγοντες που αφορούν στη σχέση (διασύνδεση) ανάμεσα στην οικογενειακή και εργασιακή ζωή (οικογενειακά προβλήματα, σύζυγοι επαγγελματίες και οι δύο, γυναίκες επαγγελματίες και μητρότητα) (Μπάμπαλου κ.α., 2012· Johnson, Berg et al, 2005).

Οι Leka et al (2003) αναφέρουν ότι οι περισσότεροι λόγοι που προκαλούν το εργασιακό στρες αφορούν στον τρόπο που έχει σχεδιαστεί η εργασία και στον τρόπο διοίκησης του οργανισμού. Στο ίδιο τεύχος, αναφέρονται οι εννέα κατηγορίες κινδύνων που μπορούν να προκαλέσουν επαγγελματικό άγχος και οι οποίοι έχουν πολλά κοινά σημεία με τους προαναφερόμενους:

- ~ Το περιεχόμενο της δουλειάς (μονοτονία, χωρίς ενδιαφέρον και σημασία δουλειές, δυσάρεστες εργασίες, καθήκοντα που προκαλούν αποστροφή)
- ~ Φόρτος και ρυθμός εργασίας (υπερφόρτωση ή υποφόρτωση εργασίας, εργασία υπό πίεση χρόνου)
- ~ Ώρες εργασίας (αυστηρά και άκαμπτα προγράμματα εργασίας, πολλές, «δύσκολες» και απρόβλεπτες ώρες, κακώς σχεδιασμένα προγράμματα βαρδιών).
- ~ Συμμετοχή και έλεγχος (έλλειψη συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων, έλλειψη ελέγχου πχ για τις μεθόδους, τον ρυθμό, τις ώρες και το περιβάλλον εργασίας)
- ~ Ανάπτυξη σταδιοδρομίας, κύρος και αμοιβή (εργασιακή ανασφάλεια, έλλειψη προοπτικής ανέλιξης, υπο-προώθηση ή υπερ-προώθηση, εργασία «χαμηλής κοινωνικής αξίας», αμοιβή με ποσοστά, ασαφή ή άδικα συστήματα αξιολόγησης, να έχει κάποιος περισσότερα ή λιγότερα προσόντα από αυτά που απαιτούνται για την εργασία)
- ~ Οργανωσιακός ρόλος (ασαφής ρόλος, συγκρουόμενοι ρόλοι στην ίδια εργασία, ευθύνη για ανθρώπους, συνεχής απασχόληση με άλλους ανθρώπους και τα προβλήματά τους)
- ~ Διαπροσωπικές σχέσεις (ανεπαρκής ή μη υποστηρικτική εποπτεία, κακές σχέσεις με συναδέλφους, εκφοβισμός, παρενόχληση και βία, απομονωμένη ή μοναχική εργασία, μη ύπαρξη διαδικασιών αντιμετώπισης προβλημάτων ή καταγγελιών)
- ~ Οργανωσιακή κουλτούρα (φτωχή επικοινωνία, κακή ηγεσία, έλλειψη σαφήνειας οργανωσιακής δομής και στόχων)
- ~ Διασύνδεση νοικοκυριού-εργασίας (συγκρουόμενες απαιτήσεις ανάμεσα σε σπίτι και εργασία, έλλειψη υποστήριξης στην εργασία για προβλήματα που προκύπτουν στο

σπίτι, έλλειψη υποστήριξης στο σπίτι για προβλήματα που προκύπτουν στην εργασία) (Leka et al, 2003).

Οι αγχογόνοι παράγοντες είναι, σύμφωνα με τους Kahn & Byosiere (1992), συνθήκες και γεγονότα, μεμονωμένα ή μακροχρόνια προβλήματα που προκαλούν πίεση στο άτομο. Βασισμένοι στη θεωρία των Lazarus & Folkman (1984) ότι καθένας μπορεί να αντιδρά με διαφορετικό τρόπο απέναντι στα ίδια αγχογόνα ερεθίσματα, οι Cavanaugh et al (2000) επιχειρούν να κατηγοριοποιήσουν τους παράγοντες ανάλογα με τον αντίκτυπο που έχουν στους εργαζόμενους και αναφέρουν τους αγχογόνους παράγοντες που προκαλούν (challenge stressors) και τους αγχογόνους παράγοντες που εμποδίζουν (hindrance stressors). Οι πρώτοι αναφέρονται στο φόρτο εργασίας, τα υψηλά επίπεδα ευθύνης, την πίεση του χρόνου - θεωρούνται ως διαχωρίσιμοι και αν ξεπεραστούν, ενδέχεται να συμβάλουν στην προσωπική ανάπτυξη του εργαζόμενου. Οι δεύτεροι αναφέρονται στην οργανωσιακή πολιτική, τη γραφειοκρατία και την ασάφεια του ρόλου, παράγοντες που είναι μεν δυνητικά αγχωτικοί αλλά βρίσκονται πέρα από τον έλεγχο του υπαλλήλου και μπορούν να αποτρέψουν την προσωπική του ανάπτυξη (Lepine et al, 2005 · Wallace et al, 2009).

Οι Sonnentag & Frese (2012) ομαδοποιούν τους παράγοντες που προκαλούν στρες στους εργαζομένους σε 8 οκτώ κατηγορίες, οι οποίες συμπίπτουν με αυτούς του Cooper προσθέτουν όμως δύο νέες κατηγορίες παραγόντων ως απόρροια, πιθανόν, των γεγονότων της παγκόσμιας οικονομικής κρίσης και του σύγχρονου και ταχέως μεταβαλλόμενου τρόπου ζωής : 1) παράγοντες στρες που προκαλούνται από τραύματα, όπως έκθεση σε καταστροφές, μεγάλα ατυχήματα, εξαιρετικά επικίνδυνες δραστηριότητες – σ' αυτούς τους παράγοντες συχνά εκτίθενται στρατιώτες, αστυνομικοί, πυροσβέστες, τραυματιοφορείς και διασώστες και β) οι οργανωσιακές αλλαγές πχ. συγχωνεύσεις, συρρικνώσεις ή εφαρμογή νέων τεχνολογιών. Οι αλλαγές αυτές είναι αγχωτικές καθώς «συμπράττουν» με άλλους στρεσογόνους παράγοντες, όπως ανασφάλεια, υπερωρίες, κοινωνικές συγκρούσεις (Sonnentag & Frese, 2012)

Στη διεθνή βιβλιογραφία, όσον αφορά στους παράγοντες που προκαλούν στρες στο άτομο, υπάρχει διάκριση ανάμεσα στους όρους “stressors” και “strains”. Ο πρώτος όρος αναφέρεται σε γεγονότα ή συνθήκες που προκαλούν στρες ενώ ο δεύτερος όρος αναφέρεται στα επιβλαβή αποτελέσματα που προκαλούνται από τον πρώτο όρο. Οι Jex & Roberts (1992) θεωρούν ότι ο όρος «στρες» είναι ένας αρκετά διευρυμένος όρος που περιγράφει καταστάσεις στις οποίες εμπλέκονται τόσο τα “stressors” όσο και τα “strains” (Αντωνίου, 2002).

1.6 Οργανωσιακές συνέπειες του άγχους

Διεθνείς έρευνες τονίζουν το πόσο επιζήμιο είναι το εργασιακό άγχος στην οργάνωση και λειτουργία των εργασιακών δομών και στην υγεία και ασφάλεια των εργαζομένων (Sparks et

al, 1997· Stansfeld & Candy, 2006 · Kortum et al, 2010· Hassard & Cox, 2011· Hupke, 2013) εξ αιτίας των αποζημιώσεων λόγω τραυματισμών ή ασθενειών που οφείλονται σε στρες και της χαμηλής παραγωγικότητας ως αποτέλεσμα της αλλαγής της εργασιακής συμπεριφοράς των ατόμων (Tehrani & Ayling, 2008 στο Μουστάκα κ.α., 2010). Στην Ελλάδα, το Ινστιτούτο Εργασίας της ΓΣΕΕ (2015) παραθέτει μια σειρά προβλημάτων που συνδέονται με το εργασιακό άγχος : ο υψηλός ρυθμός αλλαγής του προσωπικού, τα συχνά εργατικά ατυχήματα, οι πολλές απουσίες, η μειωμένη εργασιακή απόδοση, η αδυναμία τήρησης των προθεσμιών και τα παράπονα των πελατών.

Το κόστος από τις χαμένες εργασιακές ημέρες λόγω των απουσιών που σχετίζονται με το στρες είναι αξιοσημείωτο. Οι Kortum et al (2010) αναφέρουν ότι στη Μεγάλη Βρετανία το άγχος κοστίζει στην οικονομία περίπου το 5-10% του Εθνικού Ακαθάριστου Προϊόντος ετησίως ενώ πάνω από 40.000 εργάσιμες ημέρες (συνολικά του εργατικού δυναμικού) χάνονται κάθε χρόνο εξ αιτίας των δυσφοριών που προκαλεί το άγχος· στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής περισσότερες από τις μισές από τις 550.000 εργάσιμες ημέρες του συνόλου των εργαζομένων οφείλονται σε απουσίες που σχετίζονται με το στρες ([U.S Department of Education Survey](#), 2010) . Η Διεθνής Οργάνωση Εργασίας (ILO) σε έρευνα σε πέντε χώρες το 2010 (Φιλανδία, Γερμανία, Μεγάλη Βρετανία, Ιταλία και Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής) υποστηρίζει ότι ένας στους πέντε εργαζόμενους υποφέρει από κατάθλιψη, αγωνία, στρες ή υπερβολικό φόρτο εργασίας. Οι δαπάνες υγείας και κοινωνικής ασφάλισης υπολογίζονται σε πολλά εκατομμύρια ευρώ : η ILO αναφέρει ότι τα προβλήματα ψυχικής υγείας συνεπάγονται ετήσιες δαπάνες αρκετών δισεκατομμυρίων δολαρίων ως αποτέλεσμα των απουσιών από τον χώρο εργασίας, την απώλεια παραγωγικότητας και εισοδημάτων των επιχειρήσεων και της χρήσης υπηρεσιών υγείας (Marchand et al, 2005) .

Οι Sutherland & Cooper (1986) συνοψίζουν τις συνέπειες του εργασιακού άγχους στις επιχειρήσεις και στους οργανισμούς, στις εξής εκδηλώσεις :

1. Αλλαγή στην ποσότητα και ποιότητα της εργασιακής απόδοσης
2. Αύξηση στις συμπεριφορές απόσυρσης (απουσιασμού, αποχώρησης, πρόωρης συνταξιοδότησης) και αύξηση ή μείωση του ελέγχου στο περιβάλλον.
3. Αλλαγή στα οφέλη, στις πωλήσεις και στα κέρδη.
4. Αλλαγή στην πρόσληψη και διατήρηση των κατάλληλων υπαλλήλων.
5. Αλλαγή στην ικανότητα εξασφάλισης των μέσων εργασίας
6. Αλλαγή του βαθμού εφαρμογής καινοτομιών και του πνεύματος δημιουργικότητας
7. Αύξηση των εργατικών απεργιών
8. Αλλαγή στην ποιότητα εργασιακής ζωής (Αντωνίου, 2003).

Η οδηγία-πλαίσιο 89/391 της Ευρωπαϊκής Ένωσης αναφέρεται στη νομική υποχρέωση όλων των εργοδοτών για την προστασία της επαγγελματικής ασφάλειας και της υγείας των

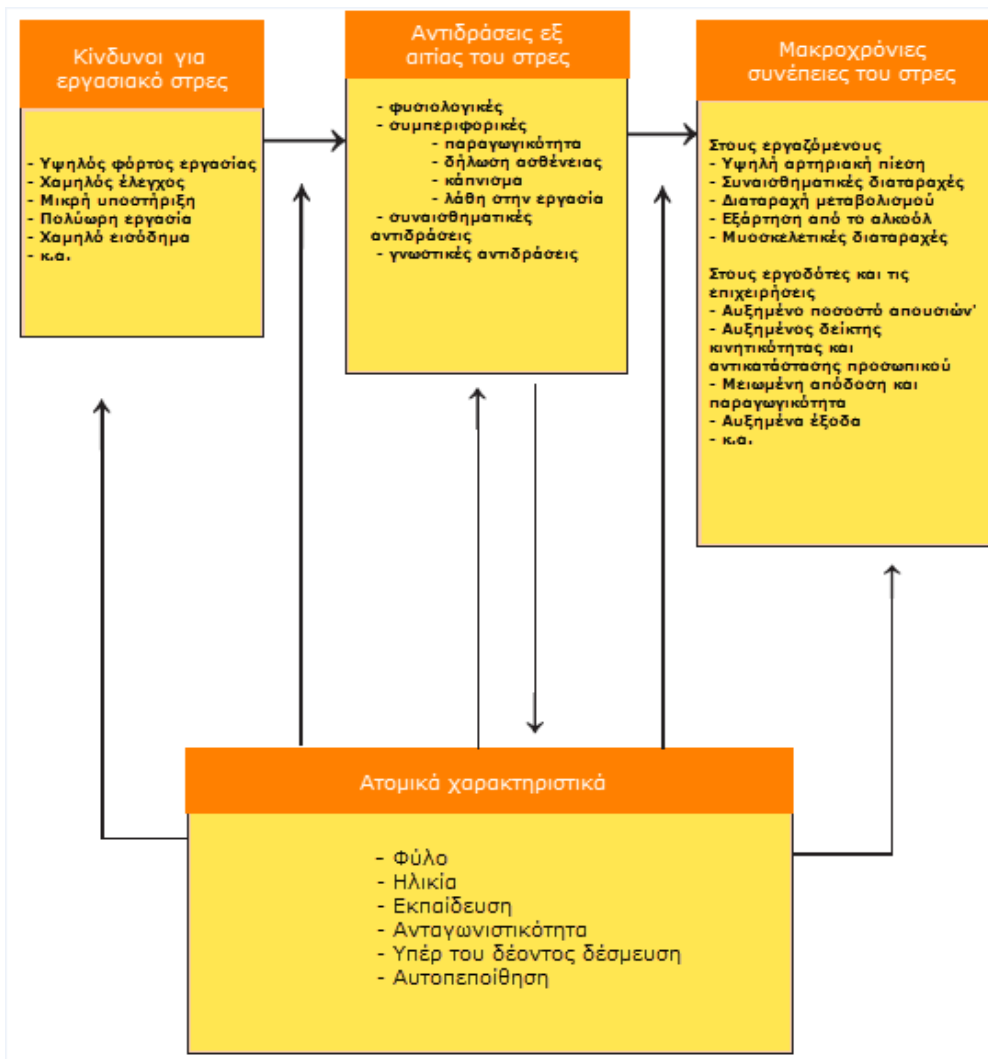
εργαζομένων – το καθήκον αυτό ισχύει για τα προβλήματα εργασιακού άγχους στον βαθμό που αυτά εμπεριέχουν κίνδυνο για την εργασιακή ασφάλεια και υγεία (Ινστιτούτο Εργασίας ΓΣΕΕ, 2015).

Τον Ιούνιο του 2008 υπογράφηκε το [Ευρωπαϊκό Σύμφωνο για την Ψυχική Υγεία και Ευεξία των εργαζομένων](#), στο οποίο αναφέρεται ότι «πρέπει να χρησιμοποιηθεί κάθε δυνατότητα για τη βελτίωση της παραγωγικότητας που σχετίζεται με το άγχος και τις ψυχικές διαταραχές». Το άγχος που οφείλεται στην εργασία, μπορεί να προβλεφθεί ενώ τα μέτρα για την μείωσή του μπορεί να αποδειχτούν οικονομικά αποδοτικά (Ευρωπαϊκός Οργανισμός για την Ασφάλεια και την Υγεία στην Εργασία, 2002).

1.7 Οι συνέπειες του άγχους στο εργαζόμενο

Το άγχος στο ανθρώπινο εργατικό δυναμικό έχει πολλές και ποικίλες συνέπειες στην σωματική και ψυχική του υγεία. Ήδη από το 1996, ο Cooper (1996) δηλώνει ότι η έκθεση σε ψυχοκοινωνικούς κινδύνους μπορεί να οδηγήσει σε άγχος, κατάθλιψη, σύνδρομο μετατραυματικού στρες, χρόνια κόπωση, μυοσκελετικά προβλήματα, στεφανιαία νόσο, ορισμένους τύπους καρκίνου και μία σειρά από μικροπροβλήματα υγείας, όπως ψυχοσωματικά συμπτώματα, ημικρανία, έλκη στομάχου και αλλεργίες (Kortum et al, 2010).

Ο Ευρωπαϊκός Οργανισμός για την Ασφάλεια και την Υγεία (2009), παρουσιάζει τη σύνδεση ανάμεσα στο εργασιακό άγχος και την υγεία, λαμβάνοντας υπόψη τα ατομικά χαρακτηριστικά με τα οποία κάποιος αντιλαμβάνεται τον εργασιακό του χώρο και τις απαιτήσεις του (εικόνα 2)



Εικόνα 2. Μοντέλο αιτιών και συνεπειών από το στρες στον εργασιακό χώρο (adapted by Houtman, 2005 from Kompier and Marcelissen, 1990)

(πηγή : Milczarek, M., Schneider, E., & Gonzalez, European Agency for Safety and Health at work, OSH in figures : stress at work — facts and figures, 2009, μετάφραση της ίδιας).

Ο Κλεφτάρας (2000) κάνει λόγο για γνωστικές δυσλειτουργικές διαδικασίες, όπως αρνητικές αυτόματες σκέψεις, δυσλειτουργικές πεποιθήσεις και πιστεύω, υψηλή εσωτερική επικέντρωση προσοχής, αρνητική άποψη εαυτού αλλά και τάση «να έχουν άκαμπτα και συγκεκριμένα γνωστικά σχήματα, να παρερμηνεύουν γεγονότα στο περιβάλλον τους και να παρουσιάζουν μια προκατειλημμένη και αρνητική πρόσληψη/επεξεργασία πληροφοριών τόσο στην κωδικοποίηση του εισερχόμενου υλικού όσο και στην ανάκληση της αποθηκευμένης πληροφορίας». Οι Sonnentag & Frese (2012) τονίζουν ότι το άγχος επηρεάζει τα άτομα σε φυσικό, συναισθηματικό και σε συμπεριφορικό επίπεδο, τα αποτελέσματά του γίνονται εμφανή όχι μόνο στην εργασία τους αλλά και κατά τη διάρκεια του ελεύθερου χρόνου τους και μακροπρόθεσμα βλάπτει την ευεξία και την ψυχική τους υγεία.

Ο Bennet (1994) ομαδοποιεί τα συμπτώματα του άγχους σε τρεις κατηγορίες :

- στις σωματικές εκδηλώσεις, δηλ. ταχυπαλμία, εφίδρωση, νευρικές συσπάσεις,
- στις ψυχολογικές επιπτώσεις, δηλ. ανησυχία, ένταση, αδιαθεσία, παράλογη συμπεριφορά, κόπωση, ανικανότητα συγκέντρωσης, εξάντληση, αδεξιότητα, μειωμένη αυτοπεποίθηση και
- στις αλλαγές στη συμπεριφορά, δηλ. μείωση ποιότητας εργασίας, επιθετικότητα, συχνές ασθένειες, υπερευαίσθησία στην κριτική, απόσυρση, χρήση φαρμακευτικών ουσιών, ανορεξία, ροπή για ατυχήματα (Τσιάκκιρος & Πασιαρδής, 2002).

Οι Μητρούση κ.α. (2013) αντίστοιχα κατηγοριοποιούν τα συμπτώματα σε ψυχολογικά και σωματικά. Στα ψυχολογικά συμπτώματα περιλαμβάνουν την ανησυχία και την ανυπομονησία, το αίσθημα απροσδιόριστου φόβου και αγωνίας, τη νευρικότητα, τη διάσπαση της προσοχής, τη δυσκολία στη συγκέντρωση και το αίσθημα μειωμένης ικανότητας αντίληψης (Μαδιανός, 2003). Στα σωματικά συμπτώματα αναφέρουν τη δύσπνοια, το αίσθημα πνιγμού, το αίσθημα «κόμπου στο λαιμό», ο πόνος στο στήθος, η δυσκαταποσία, το αίσθημα παλμών, τα κρύα χέρια, η λιποθυμική τάση, η ξηροστομία, η ανορεξία, η ναυτία, ο ίλιγγος, τα κοιλιακά άλγη, η μυϊκή τάση, η κινητική ανησυχία, ο τρόμος, η αδυναμία, η ζάλη, οι εφιδρώσεις, η συχνοουρία και η κεφαλαλγία τάσης. Το 1991, οι Clark & Watson, στο μοντέλο τους περί άγχους και κατάθλιψης, χωρίζουν τα συμπτώματα σε τρεις ομάδες : α) συμπτώματα γενικής δυσφορίας και ψυχοπαθολογίας, κατά το μεγαλύτερο μέρος αδιαφοροποίητα β) εκδηλώσεις ανηδονίας και χαμηλού θετικού συναισθήματος και γ) συμπτώματα σωματικής διέγερσης (Κλεφτάρας, 2000). Αντίστοιχες επιπτώσεις και συμπτώματα αναφέρονται στις έρευνες των Κουράκος κ.α..(2012) και Marchard et al (2005).

Το ελληνικό Υπουργείο Απασχόλησης και Κοινωνικής Προστασίας και το ελληνικό Ινστιτούτο Υγιεινής και Ασφάλειας της Εργασίας δημοσιεύουν , (Αντωνίου, 2007) ένα μακρύ κατάλογο συμπτωμάτων του στρες, όπως φαίνεται στην εικόνα 3, ομαδοποιώντας τα συμπτώματα σε σωματικά, πνευματικά, συμπεριφοράς και συναισθηματικά – ψυχολογικά.

ΣΩΜΑΤΙΚΑ

- Πόνοι στήθους
- Συχνά κρυολογήματα -γρίπη
- Πόνοι μυών (λατιμού, ώμων, πλάτης)
- Αϋπνίες-άλλες διαταραχές ύπνου
- Μειωμένη όρεξη
- Έντονη εφίδρωση
- Ανικανότητα – ψυχρότητα - ανοργασμία
- Λιποθυμικά επεισόδια-ναυσά
- Υψηλή αρτηριακή πίεση
- Διάρροια/ δυσκοιλιότητα
- Έντονο ή διαρκές αίσθημα αδυναμίας-κόπωση
- Συχνή δυσπεψία - αίσθημα καύσου-μετεωρισμός
- Λακόνισμα χωρίς σωματική άσκηση
- Νευρικές συσπάσεις, τικς
- Κράμπες και μυϊκοί σπασμοί
- Πονοκέφαλοι έντασης-ημικρανίες
- Κοιλιακά άλγη
- Συχνουρία
- Διαταραχές περιόδου
- Κνησμοί
- Ταχυπαλμίες
- Τρόμος - ταραχή
- Γενική ανησυχία - αγωνία
- Χαμηλή θερμοκρασία άνω & κάτω άκρων
- Απώλεια βάρους

ΠΝΕΥΜΑΤΙΚΑ

- Αδυναμία συγκέντρωσης
- Ασθενής μνήμη
- Σύγχυση
- Απώλεια αίσθησης χιούμορ
- Σύνδρομο άδειου μυαλού
- Αδυναμία λήψης αποφάσεων
- Αδυναμία ολοκλήρωσης έργου
- Μειωμένη απόδοση

ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ

- Έντονο κάπνισμα

- Υπερβολική κατανάλωση αλκοόλ
- Νευρικές συνήθειες (π.χ. ονυχοφαγία, κούνημα ποδιών, μάσημα μαλλιών)
- Σπάσιμο αντικειμένων
- Ξεσπάσματα σε κλάμα - ευερεθιστικότητα με τους άλλους
- Αγοραφοβία/ κλειστοφοβία
- Υποκονδριακές εκδηλώσεις
- Προσπάθειες αυτοχειρισμού
- Επιρρέπεια σε ατυχήματα
- Εθισμός σε φαρμακευτικές ουσίες
- Προβλήματα γάμου
- Διαρκής εκνευρισμός - δυνατές φωνές & κραυγές
- Απρεπή συμπεριφορά & βρισιές
- Σωματική βία
- Μερική ή ολική απώλεια ελέγχου
- Έλλειψη ενδιαφερόντων
- Απρόβλεπτες αλλογές διάθεσης
- Ακράια απαισοδοξία / αισιοδοξία
- Αύξηση απουσιών στην εργασία
- Παραμέληση εξωτερικής εμφάνισης
- Υπερβολική όρεξη / ανορεξία
- Αυξημένη λήψη καφεΐνης
- Αδυναμία αντιμετώπισης καθημερινών δυσκολιών

ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΑ - ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΑ

- Ευερεθιστότητα με τους άλλους
- Θυμός (πραγματικός ή καταπιεσμένος)
- Κατάθλιψη
- Αίσθημα αβοηθίου (απελπισίας)
- Πessimιστικές αντιλήψεις
- Απογοήτευση - παραίτηση
- Διαρκής και/ή απροσδιόριστος φόβος
- Αίσθημα ενοχής και/ή ντροπής
- Ανικανότητα εξωτερικεύσης συναισθημάτων
- Διαταραχές προσωπικότητας
- Έλλειψη ενδιαφέροντος για τη ζωή
- Νευρώσεις / ψυχώσεις
- Τρόμος για το μέλλον - παράνοια
- Νοσοφοβία
- Συναισθήματα μοναξιάς, αποτυχίας, αακήμιας, εκθρότητας, ανικανότητας

Εικόνα 3. Τα συμπτώματα του άγχους

(Πηγή : Αντωνίου, Α.Σ., 2007. Πηγές εργασιακού στρες. Αθήνα : Υπουργείο Απασχόλησης και Κοινωνικής Προστασίας, Ελληνικό Ινστιτούτο Υγιεινής και Ασφάλειας της Εργασίας)

2⁰ ΚΕΦΑΛΑΙΟ : ΤΟ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΟ ΑΓΧΟΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

2.1 Άγχος και εκπαιδευτικοί

Το επαγγελματικό στρες εμφανίζεται σε υψηλά ποσοστά στα επαγγέλματα που σχετίζονται με την παροχή κοινωνικών υπηρεσιών όπως πυροσβέστες, αστυνομικοί, πιλότοι πολιτικής αεροπορίας, στρατιωτικοί, δημοσιογράφοι/ρεπόρτερ, καθώς στις στρεσογόνες αιτίες περιλαμβάνονται οι υπερωρίες, τα πιεστικά χρονοδιαγράμματα, η φυσική καταπόνηση και οι κίνδυνοι που αντιμετωπίζουν αυτοί οι επαγγελματίες καθημερινά (healthview.gr). Υψηλά ποσοστά άγχους εμφανίζονται στα επαγγέλματα υγείας (γιατροί, χειρουργοί, νοσοκόμοι, τραυματιοφορείς) αλλά και στα ανθρωπιστικά επαγγέλματα, στα οποία περιλαμβάνονται οι ψυχολόγοι, οι κοινωνικοί λειτουργοί, οι οικογενειακοί σύμβουλοι, οι εκπαιδευτικοί (Antonioni et al, 2003). Οι επαγγελματίες αυτοί είναι καθημερινά «έκθετοι» σε πιέσεις και συναισθήματα, που οδηγούν σε αίσθηση άγχους. Τα αποτελέσματα της έρευνας της Okinska-Bulik (2005) δείχνουν ότι το στρες που βιώνουν οι εργαζόμενοι σε κοινωνικά και ανθρωπιστικά επαγγέλματα είναι μεγαλύτερο από αυτό των πυροσβεστών, των δεσμοφυλάκων, των τραπεζικών υπαλλήλων και των δημοσιογράφων αλλά μικρότερο από το άγχος των ηθοποιών και των αστυνομικών.

Το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών έχει αυξηθεί από τα μέσα της δεκαετίας του 1970, καθώς οι μεγάλες αλλαγές στα εκπαιδευτικά συστήματα παγκοσμίως τοποθετούν τους δασκάλους ως υπεύθυνους όχι μόνο για τη μαθησιακή πρόοδο των μαθητών αλλά και για τις κοινωνικές, συναισθηματικές και δημιουργικές ανάγκες τους (Hodge et al, 1994) ενώ η Danilewitz (2017) χαρακτηρίζει τους εκπαιδευτικούς ως «εργάτες πρώτης γραμμής» καθώς φροντίζουν και νοιάζονται για τους μαθητές σαν «γονείς» τους όχι μόνο για την εκπαίδευση και την ακαδημαϊκή πρόοδο τους αλλά και για την κοινωνικοσυναισθηματική τους ανάπτυξη, εκτελώντας το εκπαιδευτικό τους έργο με υπευθυνότητα απέναντι σε μαθητές, γονείς, προϊσταμένους, συναδέλφους, κοινωνία και καθώς όλοι αναμένουν από αυτούς να εντοπίσουν τα πρώτα σημάδια των εμποδίων στην μάθηση (ψυχικές ασθένειες, εκφοβισμός, κακοποίηση, μαθησιακές δυσκολίες, φτώχεια) και να παρέχουν υποστήριξη σε μαθητές σε ανάγκη (Ball & Anderson-Butcher, 2014).

Έρευνες τοποθετούν τους εκπαιδευτικούς στα πιο αγχώδη επαγγέλματα (Kyriakou & Sutcliffe 1978b· Kyriakou, 1980· Trendall, 1989· Borg & Riding, 1991· Ho, 1996· Travers & Cooper, 1996· Vandenberghe & Huberman, 1999· Howard & Johnson, 2004· Johnson, Cooper et al, 2005· Yang et al, 2009· McCarthy et al, 2014,· Shkëmbi et al, 2015) με τον Dunham (1976) να δηλώνει ότι τα δύο σημαντικά συμπεράσματα της έρευνάς του ήταν ότι «*περισσότεροι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν άγχος*» και ότι «*σοβαρό άγχος βιώνουν περισσότεροι*

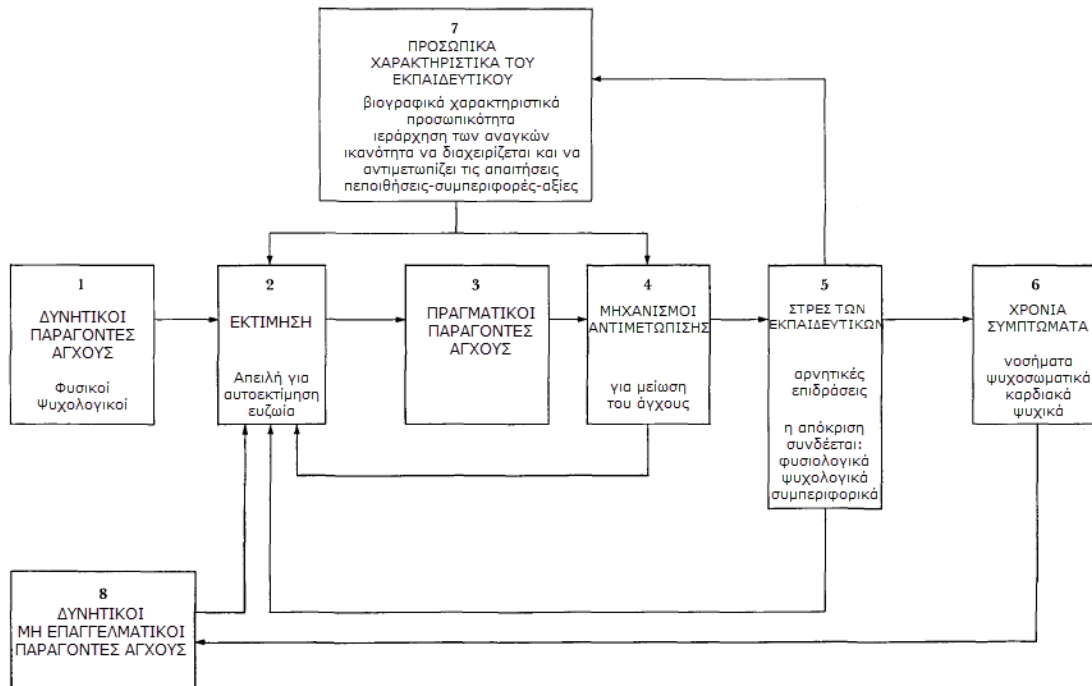
εκπαιδευτικοί» (“more teachers are experiencing stress”, and “severe stress is being experienced by more teachers”) (Kyriakou & Sutcliffe, 1977, σελ. 303).

Ο Ευρωπαϊκός Οργανισμός για την Ασφάλεια και την Υγεία στην εργασία αναφέρει ότι το στρες συναντάται πολύ συχνά στην εκπαίδευση και στα επαγγέλματα υγείας (Milczarek et al, 2009) ενώ ο Truch (1980) συγκαταλέγει το επάγγελμα του εκπαιδευτικού ανάμεσα στα τρία πιο αγχογόνα επαγγέλματα, ακολουθώντας αυτά των ελεγκτών εναέριας κυκλοφορίας και των χειρουργών (Ho, 1996). Σε έρευνα της Αμερικανικής Ομοσπονδίας Δασκάλων, η Will (2017) αναφέρει ότι οι εκπαιδευτικοί βιώνουν στρες κατά το 61% των ωρών εργασίας τους με μέσο όρο στα άλλα επαγγέλματα το 30% ([Education Week Teacher](#)).

2.2 Παράγοντες που επηρεάζουν το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών

Οι Kyriakou & Sutcliffe (1977) ορίζουν το στρες του εκπαιδευτικού ως μία «αρνητική συναισθηματική αντίδραση (πχ, θυμός, κατάθλιψη, συναισθήματα ματαίωσης), η οποία επηρεάζεται από τον τρόπο με τον οποίο τα άτομα αντιλαμβάνονται μια κατάσταση ως απειλητική ή δυσάρεστη, και από τους μηχανισμούς που ενεργοποιούνται για την αντιμετώπισή της» (Λεονταρή κ.α., 2000, σελ. 140). Ο Kyriakou (2001) προσθέτει ότι η βίωση αυτών των αρνητικών συναισθημάτων συνοδεύονται από ενδεχόμενες παθολογικές μεταβολές στη λειτουργία του οργανισμού (Antonioni et al, 2006) ενώ ο Geving (2007) συμπληρώνει ότι όταν οι απαιτήσεις θεωρούνται υπερβολικές, αλλά ο έλεγχος, η αυτονομία και η ελευθερία λήψης αποφάσεων είναι χαμηλές, το άγχος είναι πιο πιθανό να εμφανιστεί, τονίζοντας τη σημασία του μοντέλου άγχους «Απαιτήσεων – Ελέγχου» του Καράσεκ (Travers, 2017). Οι Skaalvik & Skaalvik (2017b) συνοψίζουν ότι το στρες των εκπαιδευτικών είναι αποτέλεσμα της ανισότητας ανάμεσα στις απαιτήσεις της εργασίας και της ικανότητας του εκπαιδευτικού να τις αντιμετωπίσει ή ακόμη και η ανισότητα ανάμεσα στις εργασιακές απαιτήσεις και στις εργασιακές παροχές.

Το 1978 οι Kyriakou & Shutcliffe, προτείνουν ένα θεωρητικό μοντέλο του άγχους των εκπαιδευτικών, το οποίο αντιλαμβάνεται το στρες ως σύνδρομο ανταπόκρισης που προκαλείται από την αίσθηση απειλής της αυτοεκτίμησης ή της ευημερίας του εκπαιδευτικού και από τους μηχανισμούς αντιμετώπισης που αυτός ενεργοποιεί προκειμένου να μειώσει την απειλή αυτή (εικόνα 3).



Εικόνα 4. Μοντέλο του στρες του εκπαιδευτικού

(Πηγή : Kyriakou & Shutcliffe, 1978a, A Model of Teacher Stress, μετάφραση της ιδίας)

Οι επαγγελματικοί αγχογόνοι παράγοντες χωρίζονται σε δυνητικούς και πραγματικούς. Οι πρώτοι είναι υποκειμενικές πτυχές της εργασίας, που μπορεί να καταλήξουν σε εκδηλώσεις άγχους αν ο εκπαιδευτικός θεωρήσει ότι αποτελούν απειλή για την αυτοεκτίμηση και ευζωία του. Αυτή η εκτίμηση προκύπτει είτε αν ο εκπαιδευτικός αισθανθεί ότι δεν μπορεί να διαχειριστεί και να αντιμετωπίσει τις ανάγκες που δημιουργούνται και αυτή του η αδυναμία θα τον βλάψει είτε αυτές οι απαιτήσεις έρχονται σε σύγκρουση με τις ιεραρχημένες ανάγκες του (Kyriakou & Shutcliffe, 1978a). Η προσπάθεια αντιμετώπισης των παραγόντων αυτών μπορεί να τον βοηθήσει να ξεπεράσει τις καταστάσεις άγχους και να μειώσει την απειλή που αισθάνεται – αν οι μηχανισμοί αντιμετώπισης δεν είναι κατάλληλοι, δημιουργείται άγχος (van Dick & Wagner, 2001). Οι Antoniou et al (2000), επεξηγώντας το παραπάνω μοντέλο, επισημαίνουν ότι το άγχος προκύπτει από την αντίληψη των εκπαιδευτικών ότι α) επιβάλλονται απαιτήσεις σε αυτούς, β) δεν είναι σε θέση ή δυσκολεύονται να ανταποκριθούν σ’ αυτές τις απαιτήσεις και γ) η αποτυχία να το πράξουν απειλεί τη σωματική και ψυχική τους υγεία – το βασικό στοιχείο είναι το πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί την απειλή είτε αυτή επιβάλλεται από άλλους είτε από τους ίδιους. Τη μοναδικότητα της βίωσης του άγχους από τον κάθε εκπαιδευτικό τονίζει και ο Kyriakou (2001) : «το άγχος που βιώνει κάθε εκπαιδευτικός, είναι μοναδικό και εξαρτάται από την αλληλεπίδραση μεταξύ των στρεσογόνων

πηγών και της προσωπικότητας, των αξιών, των ικανοτήτων και των συνθηκών που ο καθένας βιώνει» (Κυριακού, 2001, σελ. 29).

Οι Κυριακού & Shutcliffe (1978a) ταξινομούν τις συνθήκες που προκαλούν άγχος, σε δύο κατηγορίες, σε «εξωγενείς» συνθήκες (εργασιακός φόρτος εργασίας, εργασιακές συνθήκες, έλλειψη συνεργασίας με διευθυντή ή/και συναδέλφους) και στις «ενδογενείς» συνθήκες (τα προσωπικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού, οι προσδοκίες του από την εργασία, η συναισθηματική κατάστασή του) (Σπυρομήτρος & Ιορδανίδης, 2017· Παπαδόπουλος & Σταμόπουλος, 2011). Σ' αυτούς συναινούν και οι Δαβράζος (2015) και Μούζουρα (2005), οι οποίοι τονίζουν ότι ένας παράγοντας από το εκπαιδευτικό περιβάλλον μπορεί να προκαλέσει άγχος σε κάποια άτομα και σε άλλα όχι, λόγω της διαφορετικής προσωπικότητας. Οι Antoniou et al (2006) επιχειρούν μία άλλη κατηγοριοποίηση των παραγόντων του άγχους των εκπαιδευτικών σε : α) παράγοντες που αφορούν άμεσα τη φύση του επαγγέλματος (όπως προβλήματα πειθαρχίας, ετερογενείς τάξεις και φόρτος εργασίας), β) παράγοντες που αφορούν στα ατομικά χαρακτηριστικά, οι οποίοι επηρεάζουν την ευπάθεια των εκπαιδευτικών στο άγχος (όπως φύλο, ηλικία, οικογενειακή κατάσταση κλπ), γ) διοικητικοί παράγοντες που σχετίζονται με τη σχολική οργάνωση και διοίκηση (όπως έλλειψη στήριξης από την κυβέρνηση, ανεπαρκής εκπαίδευση, ελλιπής πληροφόρηση για τρέχοντα εκπαιδευτικά θέματα, αλλαγές στα αναλυτικά προγράμματα, υπερβολικές απαιτήσεις από τη διεύθυνση του σχολείου, δυσκολίες στις σχέσεις με τους γονείς).

Η Παππά (2006), κατονομάζει ως παράγοντες : α) τη σύγκρουση ρόλων ή την ασάφεια του ρόλου, β) την εκτίμηση του εκπαιδευτικού ότι δεν είναι ικανός να αντιμετωπίσει τις απαιτήσεις του επαγγέλματος, γ) τη μειωμένη ικανότητά του να αντιμετωπίσει τις απαιτήσεις του επαγγέλματος, εξαιτίας μη ικανοποιητικών συνθηκών εργασίας, δ) τις άγνωστες ή νέες επαγγελματικές απαιτήσεις, ε) πηγές έξω από το ρόλο του ως εκπαιδευτικού. Οι Σπυρομήτρος & Ιορδανίδης (2017) αναφέρουν τον διαχωρισμό των παραγόντων των Klassen & Chiou (2010) σε α) σχετικούς με την εργασία, όπως η διαχείριση του χρόνου και ο εργασιακός φόρτος, β) σχετικούς με τον οργανισμό, όπως η σύγκρουση ρόλων, η αμφισβήτηση ρόλων, η λήψη αποφάσεων, το κλίμα της σχολικής τάξης, η ανασφάλεια, και γ) προσωπικά χαρακτηριστικά, όπως η ηλικία, το φύλο και ο τύπος προσωπικότητας.

Συμπληρωματικά με τα παραπάνω, ένας παράγοντας που μπορεί να προκαλέσει άγχος στους εκπαιδευτικούς είναι οι εκπαιδευτικές αλλαγές, οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, (Ingersoll, 2006· Στάγια & Ιορδανίδης, 2014· Travers, 2017) *«όχι μόνο το γεγονός της αλλαγής, αλλά και οι απανωτές αλλαγές, πέρα από τον έλεγχο των περισσότερων εκπαιδευτικών»* (Cox et al, 1988 , σελ. 358) : αλλαγές μεταρρυθμιστικές και αναδιοργανωτικές, που επιβλήθηκαν «από πάνω» ασκώντας πιέσεις με τις αυξανόμενες απαιτήσεις που δημιουργούν. Ο Μαρούδας (2004, σελ. 168) επισημαίνει σχετικά με το θέμα των εκπαιδευτικών αλλαγών : *«... (πρόκειται για) κατάσταση που συχνά επιδεινώνει την αναντιστοιχία και τη σύγκρουση των ρόλων του*

εκπαιδευτικού και τον οδηγεί σε μία ασθμαίνουσα προσπάθεια κατανόησης και εφαρμογής νέων δεδομένων, στη δημιουργία των οποίων ουδόλως κλήθηκε να συμμετάσχει, αλλά και μία επικείμενη εκ νέου ανατροπή τους είναι πολύ πιθανή» .

Τέτοιου τύπου αλλαγές θεωρούνται και οι συγχωνεύσεις/καταργήσεις σχολικών μονάδων, οι οποίες προκαλούν άγχος στους εκπαιδευτικούς, καθώς αυτοί βιώνουν την αίσθηση της απώλειας, της ανασφάλειας, της αλλαγής περιβάλλοντος, της αβεβαιότητας (Kyriakou & Harriman, 1993). Ακόμη , οι αλλαγές των αναλυτικών προγραμμάτων, οι οποίες απαιτούν αναθεώρηση της ύλης και μεθόδων διδασκαλίας είναι πηγές άγχους, προκαλώντας στους εκπαιδευτικούς αισθήματα αποδυνάμωσης και αποτυχίας (Brown et al, 2002).

Οποιαδήποτε σημαντική αλλαγή στη ζωή των ανθρώπων είναι πιθανή πηγή άγχους καθώς απαιτεί αναπροσαρμογή και αποκατάσταση ισορροπιών (Blase, 1986). Οι μεγάλες και γρήγορες αλλαγές στην κοινωνική ζωή αλλά και στην εκπαίδευση, κυρίως στις δεκαετίες 1970 – 1990, πυροδότησαν το στρες των εκπαιδευτικών, όπως φαίνεται και από τις έρευνες εκείνης της εποχής (Ravichandran & Rajendran, 2007). Οι Travers & Cooper (1993), στην έρευνά τους σε 1790 εκπαιδευτικούς στη Μεγάλη Βρετανία ομαδοποιούν τους στρεσογόνους παράγοντες σε 10 ευρύτερες ομάδες παραγόντων, περιλαμβάνοντας και αυτόν της «αλλαγής» : αλληλεπίδραση εκπαιδευτικών και μαθητών, διοίκηση του σχολείου, συνωστισμός στις τάξεις, εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών, διοικητική μέριμνα, έλλειψη κύρους/ευκαιρίες προαγωγής, αντικατάσταση και μείωση προσωπικού, επαγγελματική ανασφάλεια, ασάφεια του ρόλου του εκπαιδευτικού.

Οι Cox et al (1988) καταλήγουν στις εξής 5 «προβληματικούς τομείς» - πηγές του στρες των εκπαιδευτικών : 1) αυτούς που προέρχονται από την εκπαίδευση και την εξέλιξη της σταδιοδρομίας, 2) αυτούς που είναι σε άμεση συνάρτηση με τη δουλειά και αντικατοπτρίζουν την κατάσταση στην τάξη και τις σχέσεις με τους μαθητές, 3) αυτούς που αντικατοπτρίζουν τα προσωπικά χαρακτηριστικά ορισμένων εκπαιδευτικών, 4) αυτούς που σχετίζονται με την οργανωσιακή διάσταση του σχολείου, την κουλτούρα και τη διοίκησή του και 5) αυτούς που είναι εκτός σχολείου και σχετίζονται με πολιτικές και κοινωνικές προσδοκίες και με την αλλαγή.

Έρευνες σε παγκόσμιο επίπεδο, σχετικές με το άγχος που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί, αναφέρουν ως κυριότερες πηγές του, τις εξής: πολυπληθείς τάξεις (Trendall, 1989· Travers & Cooper, 1993· Naylor & White, 2010), οι σχέσεις παιδιών – εκπαιδευτικών (Travers & Cooper, 1993· Antoniou et al, 2006), η κακή συμπεριφορά των μαθητών (Trendall, 1989· Borg et al, 1991· Split et al, 2011), η διαχείριση της τάξης (Bondy et al, 2007), ο φόρτος εργασίας (Kyriakou & Sutcliffe, 1978· Trendall, 1989), η έλλειψη χρόνου (Kyriakou & Sutcliffe, 1978· Trendall, 1989), οι συνθήκες εργασίας (Kyriakou & Sutcliffe, 1978· Payne & Furnham, 1987), ο ανεπαρκής μισθός (Λεονταρή κ.α., 2000· Μούζουρα, 2005), η σύγκρουση και η ασάφεια

ρόλων (Capel, 1992· Pithers & Soden, 1999), οι κακές σχέσεις με συναδέλφους (Payne & Furnham, 1987· Antoniou et al, 2006· McCarthy et al, 2014), το εργασιακό κλίμα (Travers & Cooper, 1993· Grayson & Alvarez, 2008), οι λίγες ευκαιρίες για επαγγελματική εξέλιξη (Mondal et al, 2011· Naylor & White, 2010), η έλλειψη επαγγελματικής αναγνώρισης (Borg et al, 1991), η έλλειψη της υποστήριξης από τους γονείς/κοινωνία (Travers & Cooper, 1993· Pithers & Soden, 1999· Ravichandran & Rajendran, 2007), η αυξανόμενη λογοδοσία για τα αποτελέσματα των μαθητών (Borg et al, 1991· Naylor & White, 2010), η εργασιακή ανασφάλεια (Naylor & White, 2010· Στάγια & Ιορδανίδης, 2014).

Έρευνες επίσης έχουν επισημάνει ότι το φύλο, η ηλικία, τα χρόνια υπηρεσίας, μπορούν να επιδράσουν ως στρεσογόνοι παράγοντες : κάποιες έρευνες υποδεικνύουν ότι οι γυναίκες εμφανίζουν άγχος στην εργασία τους περισσότερο από τους άνδρες (Manthei, 1988 και Payne, 1987 στο Ravichandran & Rajendran, 2007· Klassen & Chiu, 2010· Kourmouzi & Alexopoulos, 2016· Στάγια & Ιορδανίδης, 2014), ενώ στην έρευνα των Travers & Cooper (1993) αποδεικνύεται ότι άνδρες και γυναίκες εκπαιδευτικοί σημειώνουν τα ίδια υψηλά επίπεδα εργασιακού άγχους. Σε έρευνα των Skaalvik & Skaalvik (2015) αναφέρεται ότι εκπαιδευτικοί διαφορετικών ηλικιών βιώνουν το ίδιο άγχος στο σχολείο αλλά οι μεγαλύτερης ηλικίας εκπαιδευτικοί χρειάζονται περισσότερο χρόνο για να ανακάμψουν από το άγχος. Άλλες έρευνες δεν βρίσκουν συσχέτιση ανάμεσα στην ηλικία, την προϋπηρεσία και τα επίπεδα του άγχους (Platsidou & Agaliotis, 2008· Mondal et al, 2011). Γενικότερα επικρατεί η άποψη ότι τέτοιου είδους δημογραφικά στοιχεία δεν προβλέπουν το άγχος (Kelly & Berthelsen, 1995). Σύμφωνα με την Capel (1992) το άγχος και η επαγγελματική εξουθένωση δεν συνδέονται με μεταβλητές όπως φύλο, ηλικία, προϋπηρεσία, θέση που υπηρετούν αλλά μπορεί να είναι σημαντικοί σε σχέση με άλλους παράγοντες, όπως πχ. το ότι οι νεοδιοριζόμενοι εκπαιδευτικοί βιώνουν περισσότερο άγχος από αυτούς με πολλά χρόνια προϋπηρεσίας και γι αυτό πολλοί εγκαταλείπουν το επάγγελμα στα 5 πρώτα χρόνια της καριέρας τους (Wilhelm et al, 2000).

Οι εκπαιδευτικοί προσχολικής ηλικίας, όπως όλοι οι εκπαιδευτικοί, έρχονται καθημερινά αντιμέτωποι με πλήθος αγχογόνων παραγόντων. Η μικρή όμως ηλικία των μαθητών, οι συναισθηματικές, συμπεριφορικές και γνωστικές προσεγγίσεις που απαιτεί η εκπαίδευσή τους, οι ιδιαίτερες συνθήκες εργασίας των νηπιαγωγών αναδεικνύουν μία σειρά αγχογόνων παραγόντων, τους οποίους κατονομάζει η Rentzou (2015) :

1. Περιορισμένες ευκαιρίες επαγγελματικής εξέλιξης,
2. Σύγκρουση ρόλων, καθώς η νηπιαγωγός είναι επαγγελματίας αλλά η επαγγελματική της εικόνα καλύπτεται από την παραδοσιακή εικόνα της γυναίκας που ανατρέφει τα παιδιά και του ρόλου της γυναίκας στην κοινωνία,
3. Ο πολύ μεγάλος αριθμός μαθητών,
4. Η ύπαρξη μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες ή/και με προβλήματα συμπεριφοράς,
5. Η ανεπαρκής υλική υποδομή,

6. Τα ανεπαρκή παιδαγωγικά βοηθήματα,
7. Οι κακές κτιριακές υποδομές και η πίεση του χρόνου,
8. Η ρουτίνα της σχολικής ημέρας,
9. Το χρονικό διάστημα που αφιερώνεται σε μη διδακτικές δραστηριότητες (χρόνος προετοιμασίας για αποχώρηση, φαγητό, ύπνο κ.α),
10. Θόρυβος,
11. Σωματική εργασία,
12. Μειωμένη ιδιωτικότητα (καθ' όλη τη διάρκεια της ημέρας, η νηπιαγωγός βρίσκεται μέσα στην τάξη με τα παιδιά) ή απομόνωση από άλλους ενήλικες (τα νηπιαγωγεία είναι μικρές σχολικές μονάδες, με λίγους εκπαιδευτικούς, συχνά μόνο μία σε κάθε βάρδια),
13. Ο διπλός ρόλος σύμφωνα με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί της προσχολικής ηλικίας πρέπει να εξυπηρετούν τις αναπτυξιακές ανάγκες των παιδιών και τις εργασιακές ανάγκες των γονέων και τέλος
14. Οι απαιτήσεις του επαγγέλματος για ένα μεγάλο εύρος ικανοτήτων και δεξιοτήτων, καθηκόντων και ρόλων από μέρους της νηπιαγωγού.

Η εργασία της νηπιαγωγού είναι πολύπλοκη και απαιτητική και επηρεάζεται ως προς το άγχος από εσωτερικούς παράγοντες, όπως οι προσδοκίες, οι επιθυμίες για την επίτευξη των στόχων της προσχολικής αγωγής και εξωτερικούς παράγοντες όπως είναι η πίεση χρόνου, οι κοινωνικές, συναισθηματικές, φυσικές και γνωστικές ανάγκες των παιδιών της προσχολικής ηλικίας, ο φόρτος εργασίας και οι γονείς, οι οποίοι συχνά αντιμετωπίζουν το νηπιαγωγείο ως τόπο φύλαξης των παιδιών χωρίς να ενδιαφέρονται να γνωρίσουν και να συμμετέχουν στη φιλοσοφία του (Kelly & Berthelsen, 1995). Εξαιτίας αυτών των απόψεων, το επάγγελμα της νηπιαγωγού δεν έχει την κοινωνική αναγνώριση που του αρμόζει, παρά το υψηλό επαγγελματικό επίπεδο και της συνεχούς επαγγελματικής κατάρτισης που απαιτεί το επάγγελμα για την αρμονική και ολιστική ανάπτυξη των παιδιών αυτής της ηλικίας (Dan & Simon, 2020).

2.3 Οι επιπτώσεις του άγχους των εκπαιδευτικών

Οι διαρκείς αλλαγές και η αυξανόμενη πολυπλοκότητα του κόσμου σήμερα δημιουργούν νέες προκλήσεις αλλά και απαιτήσεις από τον εκπαιδευτικό. Η σύγχρονη τεχνολογία, οι νέες διδακτικές μέθοδοι και στρατηγικές, οι διαφοροποιημένοι τρόποι μάθησης, οι απαιτήσεις για την κατάλληλη προετοιμασία και εφοδιασμό των μαθητών να αντιμετωπίσουν αυτόν το νέο κόσμο, μπορεί να θεωρούνται από κάποιους εκπαιδευτικούς ως πρόκληση, άλλοι όμως το

αντιμετωπίζουν με φοβία και άγχος. Το άγχος που δημιουργείται, επηρεάζει τον εκπαιδευτικό τόσο ατομικά όσο και κοινωνικά. Ο Dunham (1994) , σε έρευνα, διαπιστώνει και κατηγοριοποιεί τις συνέπειες σε 4 είδη: συμπεριφορικές (όπως κάπνισμα, συχνές απουσίες, εγκατάλειψη του επαγγέλματος), συναισθηματικές (όπως εκνευρισμός, αγωνία, κατάθλιψη), ψυχικές (όπως αδυναμία συγκέντρωσης) και φυσικές (όπως πονοκέφαλος, γαστρεντερικά προβλήματα, τρέμουλο) (Siu, 1995). Οι Antonίου et al (2000) στις συμπεριφορικές συνέπειες προσθέτουν την κατανάλωση αλκοόλ, τον τρόπο ζωής και τις διαταραχές ύπνου ενώ ο Κάντας (2001) προσθέτει σ' αυτές και τις διατροφικές διαταραχές. Επιβάρυνση στη σωματική υγεία λόγω του άγχους των εκπαιδευτικών έχουν αναφέρει και οι Biggs (1988) και Saptoe (2000) με ασθένειες όπως υπέρταση, διαβήτης, έλκη και καρδιοπάθειες (Travers, 2017).

Η Καραγιάννη (2018, σελ. 387) τονίζει ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν υψηλό στρες «βιώνουν έλλειψη δημιουργικότητας, αδυνατούν να διαχειριστούν την τάξη και είναι ανεπιτυχείς στην εκτέλεση των εκπαιδευτικών καθηκόντων τους» ενώ οι Borg & Riding (1991) αναφέρουν έρευνα του Calabrese (1987) όπου τα χαμηλά επίπεδα άγχους συσχετίζονται με βελτιωμένη διδακτική αποτελεσματικότητα και υψηλή απόδοση μαθητών ενώ τα υψηλά επίπεδα άγχους οδηγούν σε μειωμένη απόδοση και σε φτωχά αποτελέσματα των μαθητών (Jennings & Greenberg, 2009). Οι Davis & Wilson (2000) αναφέρουν ότι το στρες συνδέεται με την χαμηλή αυτοαποτελεσματικότητα, η οποία οδηγεί σε χαμηλή επαγγελματική αυτοεκτίμηση και σε συναισθηματικό έλλειμμα, τα οποία, με τη σειρά τους δημιουργούν μεγαλύτερη αίσθηση του άγχους στον εκπαιδευτικό καθώς και χαμηλή ενδογενή ενδυνάμωση. Το άγχος οδηγεί στη μείωση της αυτοπεποίθησης και της αυτοεκτίμησης, στη μείωση του ενδιαφέροντος για την δουλειά, σε προβλήματα στις προσωπικές σχέσεις, ακόμη και απώλεια της ψυχικής υγείας (Howard & Johnson, 2004) και της ευημερίας τους, προκαλώντας αρνητικά αισθήματα, συμπεριφορές και σκέψεις (Prilleltensky et al, 2016). Οι Otero et al (2010) συμφωνούν με τον όρο «κακουχία της διδασκαλίας» (malestar docente/teaching malaise) των Esteve et al (1995) – ο όρος αυτός δίνει μια περιεκτική περιγραφή των μόνιμων αρνητικών συνεπειών που επηρεάζουν την προσωπικότητα του εκπαιδευτικού.

Η εργασία του εκπαιδευτικού δεν σταματά με τη λήξη του εργασιακού του ωραρίου. Οι σκέψεις και οι έγνοιες της εργασίας που τους προκαλούν στρες, επηρεάζουν και την προσωπική τους ζωή προκαλώντας αρνητικό αντίκτυπο στην σωματική και συναισθηματική τους ευημερία (Naylor & White, 2010). Η Travers (2017) ομαδοποιεί την επίδραση του εκπαιδευτικού άγχους σε :

- Συνέπειες στην ατομική υγεία του εκπαιδευτικού και στην ευζωία του, όπως είναι η κακή και μακροχρόνια ψυχική και σωματική υγεία και η επαγγελματική εξουθένωση
- Συνέπειες στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και στην δέσμευσή τους με το επάγγελμα. Η αδυναμία ικανοποίησης των αναγκών των μαθητών και τα περιστατικά ψυχολογικών διαταραχών οδηγούν σε υψηλά επίπεδα στρες, τα οποία με

τη σειρά τους οδηγούν στη δυσαρέσκεια σχετικά με το επάγγελμα και στη φθίνουσα δέσμευση με αυτό, με αποτέλεσμα την εγκατάλειψή του.

- Συνέπειες στην απόδοση του εκπαιδευτικού στην τάξη. Ο εκπαιδευτικός που βιώνει άγχος είναι εριστικός και οξύθυμος (Yoon, 2002), αντιμετωπίζει προβλήματα στην αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας του (Ransford et al, 2009) και τελικά επηρεάζεται το κλίμα της σχολικής τάξης και η ποιότητα των σχέσεων μαθητών και δασκάλων (LaParo et al, 2009). Η ποιότητα της διδασκαλίας είναι σημαντική για τις επιδόσεις των μαθητών και την ευημερία τους, η οποία μειώνει τον κίνδυνο της ακαδημαϊκής αποτυχίας (Rimm-Kaufman et al, 2003).

Μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών εγκαταλείπουν τη διδασκαλία (Boe et al, 2008), κάποιιοι εξ αυτών μέσα στα πρώτα πέντε χρόνια της εκπαιδευτικής τους καριέρας (MacDonald, 1995· Willhelm et al, 2000· Ingersoll, 2001· Kelley, 2004· Smith & Ingersoll, 2004· Hong, 2012· Prilleltensky et al, 2016). Οι Ingersoll & Perda (2014) αναφέρουν ότι η εγκατάλειψη του επαγγέλματος από τους εκπαιδευτικούς είναι πολύ μεγαλύτερη (30%) από αυτή άλλων επαγγελμάτων όπως φαρμακοποιοί (14%), μηχανικοί (16%), νοσοκόμοι (19%), δικηγόροι (19%), αρχιτέκτονες (23%) και αστυνομικοί (28%) (Rumschlag, 2017). Ήδη το 1979, οι Kyriakou & Shutcliffe ανακάλυψαν ότι η πρόθεση των εκπαιδευτικών να εγκαταλείψουν το επάγγελμα σχετίζεται άμεσα με το εργασιακό άγχος (Borg & Riding, 1991). Τα δύο τρίτα των εκπαιδευτικών, στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής, που εγκαταλείπουν το επάγγελμα, προβαίνουν σ' αυτή την κίνηση καθώς δεν αντλούν πια ικανοποίηση (Skaalvik & Skaalvik, 2011· Ramsey-Tolliver, 2019) και έχουν χαμηλή πεποίθηση για την αυτοαποτελεσματικότητα τους (Hong, 2012). Στους λόγους αποχώρησης από το επάγγελμα συγκαταλέγονται οι εργασιακές συνθήκες και η ελλιπής προετοιμασία και υποστήριξη (Darling- Hammond, 2003)· οι μισθοί των εκπαιδευτικών είναι πολύ χαμηλότεροι σε σχέση με αυτούς άλλων επίσης πτυχιούχων εργαζομένων (Johnson, Berg et al, 2005)· η ανεπαρκής διοικητική υποστήριξη, η έλλειψη πειθαρχίας από τους μαθητές, η έλλειψη συλλογικής επιρροής των εκπαιδευτικών στις αποφάσεις που αφορούν το σχολείο και η έλλειψη αυτονομίας (Haynes, 2014· Rumschlag, 2017). Τέλος, οι Liu & Onwuegbuzie (2012) δηλώνουν ότι το στρες είναι ο νούμερο ένα λόγος που εξ αιτίας του επιθυμούν οι κινέζοι εκπαιδευτικοί να εγκαταλείψουν το επάγγελμά τους (Skaalvik & Skaalvik, 2016).

Η αποχώρηση και η μετακίνηση των εκπαιδευτικών, επιπρόσθετα, έχει και μεγάλο οικονομικό κόστος : έρευνα του Texas Center for Educational Research, το 2000 στην Αμερική, εκτιμά το οργανωσιακό/οικονομικό κόστος από την έξοδο των εκπαιδευτικών από το επάγγελμα, σε περίπου 2 δισεκατομμύρια δολάρια το χρόνο (λήξη συμβάσεων, αντικατάσταση εκπαιδευτικών, νέα εκπαίδευση, χαμένη μάθηση) (Darling – Hammond, 2003). Πιο πρόσφατη εκτίμηση για το κόστος αντικατάστασης των εκπαιδευτικών ανέρχεται, σύμφωνα με

εκτιμήσεις, στα 20.000 δολάρια ή περισσότερα, για κάθε δάσκαλο που εγκαταλείπει μια αστική περιοχή (Carver - Thomas & Darling - Hammond, 2019)

Από τα παραπάνω παρατηρούμε ότι το άγχος δεν επηρεάζει μόνο το εκπαιδευτικό προσωπικό (σωματικά και ψυχικά) και την οικονομία αλλά επηρεάζει και όλη την οργάνωση της εκπαίδευσης- πλήττεται και η ίδια η εκπαιδευτική διαδικασία και η αποτελεσματικότητά της : η έξοδος κάποιου από το εκπαιδευτικό επάγγελμα επιφέρει επιπλοκές στην αποτελεσματικότητα του σχολείου καθώς διαταράσσεται η έννοια της κοινότητας και της συνεργασίας ανάμεσα σε οικογένειες-δασκάλους-μαθητές που είναι σημαντική για την επιτυχία των σχολείων (Ingersoll, 2001). Με την αποχώρηση ενός εκπαιδευτικού επηρεάζεται άμεσα η σύνθεση του εκπαιδευτικού δυναμικού και η λειτουργία του σχολείου (Redding & Henry, 2018). επηρεάζεται η απόδοση όλων των μαθητών (όχι μόνον αυτών που αλλάζουν δάσκαλο), διαταράσσεται η σχολική σταθερότητα, οι συναδελφικές σχέσεις, η συνεργασία και η συσσώρευση οργανωσιακής γνώσης (Ronfeldt et al, 2013). Υπάρχει όμως και ο αντίλογος, έρευνες που έχουν αποδείξει τον ισχυρισμό ότι η απομάκρυνση των λιγότερο αποδοτικών εκπαιδευτικών ή αυτών με μικρή επαγγελματική εμπειρία μπορεί να είναι προς όφελος στην σύνθεση του εκπαιδευτικού δυναμικού και στην απόδοση των μαθητών (Adnot et al, 2016).

2.4 Αντιμετώπιση του άγχους των εκπαιδευτικών

Το παρατεταμένο και συνεχές άγχος που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί, μπορεί να οδηγήσει στην επαγγελματική τους εξουθένωση. Πολλοί από τους στρεσογόνους παράγοντες είναι πέρα από τον έλεγχο τους, καθώς η εργασία τους είναι «ορατή» από όλους τους ενδιαφερόμενους και την κοινωνία και οι ευθύνες τους πολλές και ποικίλες. Η αντιμετώπιση του προβλήματος, η παρακολούθησή του, η ανάπτυξη στρατηγικών αντιμετώπισης και η καλλιέργεια ανθεκτικότητας στο άγχος μπορούν να αποτελέσουν βασικά συστατικά ενός προγράμματος για τον έλεγχο του στρες και την αποφυγή της εξουθένωσης (Martinez, 1989). Η αντιμετώπιση αναφέρεται στη συμπεριφορά και τη γνωστική προσπάθεια ενός ατόμου για τη διαχείριση των εσωτερικών και εξωτερικών απαιτήσεων του περιβάλλοντός του (Herman et al., 2018) όπως αρχικά υποστήριξαν οι Lazarus & Folkman (1984): *«οι στρατηγικές αντιμετώπισης ψυχοπιεστικών καταστάσεων θεωρούνται ως ομάδα συμπεριφορών, γνωστικών διαδικασιών και δεξιοτήτων που υιοθετούνται από το άτομο, στην προσπάθειά του να αντιμετωπίσει ή να υπομείνει έντονα γεγονότα που πρόκειται να συμβούν ή έχουν ήδη συμβεί»* (Βασιλάκη & Βάμβουκας, 1997, σελ. 45-46). Οι Folkman et al (1986) ορίζουν τις στρατηγικές αντιμετώπισης ως έννοια που αναφέρεται στις προσπάθειες του ατόμου, γνωστικές και σε επίπεδο συμπεριφοράς, να διευθετήσει (μειώσει, ελαχιστοποιήσει, επιβληθεί ή αντέξει) τις εσωτερικές και εξωτερικές απαιτήσεις της αλληλεπίδρασης προσώπου-περιβάλλοντος που εκτιμώνται ότι θέτουν σε δοκιμασία ή ότι ξεπερνούν τις δυνατότητές του (Καραδήμας, 1998).

Η διαδικασία αντιμετώπισης ξεκινάει με την αποδοχή της κατάστασης και την επιθυμία για αλλαγή (Cedoline, 1982 όπως αναφέρεται στο Παππά, 2006). Στις πρακτικές αντιμετώπισης του άγχους των εκπαιδευτικών συγκαταλέγονται προτάσεις για τη βελτίωση της ποιότητας ζωής και της σωματικής και ψυχικής υγείας, προγράμματα υποστήριξης, διαλογισμός, τεχνικές χαλάρωσης, δημιουργία ομάδων αλληλοβοήθειας .

Ο Dewe (1985) διερεύνησε τις στρατηγικές αντιμετώπισης των εκπαιδευτικών και τις ταξινόμησε σε στρατηγικές άμεσης δράσης, οι οποίες δεν χρησιμοποιούνται συχνά, και σε στρατηγικές ανακούφισης, που είναι πιο διαδεδομένες καθώς αναφέρονται στη μείωση της επίδρασης της πηγής στρες θεωρούνται σημαντικές καθώς μπορούν να ενισχύσουν την ικανότητα κάποιου να εισάγει τεχνικές άμεσης δράσης (Austin et al, 2005). Την ίδια ταξινόμηση προτείνει και ο Kyriakou (2001) : άμεση δράση και κατευναστική δράση ως προς την αντιμετώπιση του άγχους. Οι Jenkins & Calhoun (1991) προτείνουν τρεις μεθόδους για τη βελτίωση της ικανότητας των εκπαιδευτικών να αντιμετωπίσουν το άγχος τους: άμεση επίδραση στην πηγή του άγχους (όπως βελτίωση των σχέσεων με τη διεύθυνση, ανάπτυξη προσωπικού) με στόχο βελτίωση της κατάστασης του εκπαιδευτικού, κοινωνική υποστήριξη από άλλους με στόχο την αύξηση της ανθεκτικότητας στο στρες και παροχή βοήθειας στο άτομο να αλλάξει τον τρόπο που ερμηνεύει τα πράγματα, αλλαγή δηλαδή στο τρόπο που συμπεριφέρεται και αντιδρά απέναντι στο στρες, όπως σωματική άσκηση, αλλαγή στις διατροφικές συνήθειες, χαλάρωση. Ο Lazarus (1993) θεωρεί ότι υπάρχουν δύο τρόποι αντιμετώπισης του στρες: η μία να είναι εστιασμένη στο πρόβλημα (problem-focused coping) και η άλλη αντιμετώπιση να είναι εστιασμένη στο συναίσθημα (emotion-focused coping), η οποία προωθεί την αλλαγή του τρόπου ερμηνείας των γεγονότων μέσα από την εκτίμηση/αξιολόγηση της κατάστασης. Όπως χαρακτηριστικά προσθέτει : «*appraisal is always the mediator*» - η αξιολόγηση είναι πάντα ο διαμεσολαβητής (σελ. 9).

Ο Ραυτόπουλος (2012) προτείνει μία σειρά τεχνικών διαχείρισης του άγχους όπως άθληση, υγιεινή διατροφή, καλό ύπνο, προστασία της καλής υγείας, αποφυγή εθισμών στο κάπνισμα και αλκοόλ, διαφραγματική αναπνοή, μυϊκή χαλάρωση, καλή διαχείριση του χρόνου. Πιθανές στρατηγικές αντιμετώπισης του άγχους, που μπορούν να διδαχθούν ή να υιοθετηθούν είναι ο διαμοιρασμός των ευθυνών, η γνώση των προσωπικών περιορισμών, η αυτοπεποίθηση - όπως η ικανότητα να λέμε «όχι», το προσωπικό σύστημα αξιών · ένα νέο χόμπι, η κηπουρική, η ακρόαση μουσικής ή εκμάθηση μουσικού οργάνου (Austin et al, 2005). Όπως επισημαίνει ο Τσαρουχάς (2019), οι παρεμβάσεις αυτές επικεντρώνονται στη μείωση των συμπτωμάτων όπως λιγότερο στρες και εξουθένωση και χαμηλότεροι ρυθμοί τριβής. Στις τεχνικές άμεσης δράσης αντιμετώπισης του στρες, οι οποίες αναφέρονται στη απευθείας μείωση των στρεσογόνων πηγών, οι εκπαιδευτικοί υιοθετούν την αναζήτηση υποστήριξης των συναδέλφων ή διευθυντών, έλεγχο των συναισθημάτων τους, κοινωνικές συναναστροφές εκτός του χώρου εργασίας, οργάνωση χρόνου και ιεράρχηση των καθηκόντων (Howard &

Johnson, 2004). Η κοινωνική και συναισθηματική υποστήριξη των σημαντικών (για τον πάσχοντα από στρες) ατόμων έχει αποδειχτεί ότι δρα ευεργετικά στους εκπαιδευτικούς «υπό πίεση» (Burke et al, 1996 στο Antoniou et al, 2013).

Ο Μαρούδας (2004) αναπτύσσει μία γενική θεώρηση βασισμένη σε τρεις τομείς με στόχο την αντιμετώπιση του άγχους και την «αύξηση αποθεμάτων αντίστασης» (σελ. 174) :

1. προσωπική αντιμετώπιση μέσα από σωστές στρατηγικές εργασίας, θετική στάση, συναισθηματική έκφραση, έλεγχο και πρόληψη, εξωεπαγγελματικές δραστηριότητες,
2. Διαπροσωπική – κοινωνική αντιμετώπιση μέσα από συναδελφικές συζητήσεις, συζητήσεις με φίλους/ οικογένεια, συμμετοχή σε κοινωνικές εκδηλώσεις και
3. Οργανωτική αντιμετώπιση μέσα από συνεργασία με συναδέλφους και ψυχολογική υποστήριξη από ειδικούς

Στην ομαδοποίηση σε τρία παρόμοια επίπεδα στις στρατηγικές αντιμετώπισης του άγχους των εκπαιδευτικών καταλήγει και η έρευνα των Κατσιούλα & Χατζηπαναγιώτου (2014). Οι Μπάμπαλου κ.α. (2012) κάνουν λόγο για ολιστική και όχι αποσπασματική προσέγγιση στην αντιμετώπιση του στρες και προτείνουν την οργάνωση ενός σχεδίου παρέμβασης σε τρία επίπεδα, για οργανισμούς : σε οργανωτικό επίπεδο (πρωτογενείς παρεμβάσεις) με λήψη προληπτικών μέτρων στον χώρο της εργασίας με στόχο την μείωση των ψυχοκοινωνικών παραγόντων που επηρεάζουν άμεσα το άγχος, σε ομαδικό επίπεδο (δευτερογενείς παρεμβάσεις) με ψυχοεκπαιδευτικά ομαδικά προγράμματα, που στοχεύουν και πάλι στην πρόληψη και τέλος, σε ατομικό επίπεδο (τριτογενείς παρεμβάσεις) με λήψη μέτρων επανορθωτικού/θεραπευτικού χαρακτήρα για τη μείωση ή και εξάλειψη των συμπτωμάτων άγχους, που μπορεί να περιλαμβάνουν και φαρμακευτική αγωγή.

3^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ : Η ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΞΟΥΘΕΝΩΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

3.1 Σύνδεση εργασιακού άγχους και επαγγελματικής εξουθένωσης

Το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης αναφέρεται κυρίως ως παγιωμένο φαινόμενο στα ανθρωπιστικά επαγγέλματα - συμπεριλαμβανομένου και αυτό του εκπαιδευτικού (Maslach & Jackson, 1981· Burke and Greenglass, 1995· Guglielmi and Tatrow, 1998· Howard & Johnson, 2004· Kokkinos & Davazoglou, 2009· McCormick & Bennett, 2010), τα οποία γενικότερα θεωρούνται ότι προκαλούν στρες στους εργαζόμενους εξαιτίας της δυσκολίας στη διατήρηση της ισορροπίας ανάμεσα στο ενδιαφέρον και την αποστασιοποίηση (Iakovides et al, 2003). Αυτό όμως δεν σημαίνει ότι εμφανίζεται μόνο σ' αυτά (Maslach et al, 1996). Ο

Κουτρουβίδης (2013) διευκρινίζει ότι το σύνδρομο αυτό απειλεί όσους φέρνουν εις πέρας την εργασία τους με αίσθημα ευθύνης προς τους άλλους (αποδέκτες υπηρεσιών, συναδέλφους, κοινωνικό σύνολο κλπ) και αυτό περικλείει σχεδόν όλες τις επαγγελματικές ομάδες.

Σύμφωνα με τους Schaufeli et al (2008 σελ, 173) η επαγγελματική εξουθένωση είναι «μία μεταφορά που χρησιμοποιείται συνήθως για να περιγράψει μία κατάσταση ψυχικής αδυναμίας». Ο όρος «εξουθένωση» αναφέρεται στην ξενόγλωσση βιβλιογραφία ως «burnout» δηλαδή «κάψιμο, υπερθέρμανση» κυριολεκτικά ενώ μεταφορικά ο όρος εννοεί την εξάντληση, την υπερκόπωση (πηγή: wordreference.com) και πλέον χρησιμοποιείται και στην ελληνική γλώσσα.

Οι LeCompte & Dworkin (1991) αναφέρουν ότι οι περισσότεροι ερευνητές θεωρούν ότι η επαγγελματική εξουθένωση είναι προϊόν του άγχους (Howard & Johnson, 2004) · παρομοίως, άλλοι ερευνητές τη θεωρούν ως ιδιαίτερα σοβαρό χαρακτηριστικό του χρόνιου άγχους (Lloyd et al, 2002), ως ακραία εκδήλωσή του (Ραυτόπουλος, 2012), ως αρνητική συνέπεια του χρόνιου εργασιακού στρες (Capel, 1992· Kokkinos & Davazoglou, 2009), ως αναδυόμενο αποτέλεσμα μακροχρόνιου άγχους (Betoret, 2006). Είναι, λοιπόν, κοινή παραδοχή των ερευνητών ότι εργασιακό άγχος και επαγγελματική εξουθένωση δεν είναι το ίδιο αλλά είναι δυναμικά συνδεδεμένα (McCormick & Barnett, 2010). Άλλη κοινή παραδοχή είναι ότι το άγχος δεν οδηγεί πάντα στην επαγγελματική εξουθένωση, αλλά μπορεί να οδηγήσει σ' αυτή (Cunningham, 1983 στο Siu, 1995· Capel, 1992· Iakovides et al, 2003· McCormick & Barnett, 2010), άποψη που πρώτοι διατύπωσαν οι Maslach & Jackson (1981, σελ. 99) : *«το χρόνο στρες μπορεί να είναι συναισθηματικά εξαντλητικό και ενέχει τον κίνδυνο της επαγγελματικής εξουθένωσης».*

Υπάρχει διάκριση ανάμεσα στην επαγγελματική εξουθένωση και το εργασιακό άγχος και ο κύριος λόγος είναι η μακροχρόνια φύση της εξουθένωσης (Maslach et al., 2001· Kokkinos & Davazoglou, 2009) καθώς αναπτύσσεται σταδιακά μέσα από το εργασιακό άγχος. Υπάρχουν έρευνες που υποστηρίζουν ότι είναι ένα φαινόμενο που σχετίζεται με το χρόνο άγχος στα περιβάλλοντα εργασίας (Maslach et al, 2001· McCormick & Barnett, 2010) ενώ άλλοι ερευνητές ισχυρίζονται ότι μπορεί να προκύψει ως αποτέλεσμα χρόνιων δυσκολιών σε σχεδόν οποιοδήποτε τομέα ζωής (Kristensen et al, 2005· Pines et al, 2011· Bianchi et al, 2014). Οι Kokkinos & Davazoglou (2009, σελ. 408) προτείνουν ως διάκριση και τη κλινική σοβαρότητα της εξουθένωσης, καθώς *«ο παθών δεν θα μπορέσει να ανακάμψει χωρίς βοήθεια»* υποστηρίζοντας την άποψη των Schaufeli et al. (2001) οι οποίοι καταλήγουν ότι για να χαρακτηριστεί μία κατάσταση ως «επαγγελματική εξουθένωση», τα νευρασθενικά συμπτώματα θα πρέπει να έχουν σχέση με την εργασία και το άτομο θα πρέπει να λάβει επαγγελματική θεραπεία.

3.2 Η έννοια της επαγγελματικής εξουθένωσης

Η σημασία του φαινομένου της εξουθένωσης και η μελέτη του σε διεθνές επίπεδο, βασίζεται σε τρία τουλάχιστον ζητήματα : 1) είναι αρκετά διαδεδομένη και έχει αποδειχτεί ότι είναι ένα οικονομικό και ψυχικό βάρος για τις κοινωνίες και τα άτομα, 2) είναι πολύ σταθερή, πράγμα που καθιστά την πρόληψη της ακόμη πιο σημαντική και 3) είναι δυνατόν να αποφευχθεί μέσω της ανάπτυξης στο χώρο εργασίας και της προώθησης της υγείας (Toppinen - Tanner, 2011) - οι μελετητές του συνδρόμου υποστηρίζουν ότι πρέπει να αντιμετωπίζεται με σοβαρότητα (Τσιπλητάρης, 2002 στο Κατσιούλα & Χατζηπαναγιώτου, 2014) γιατί όπως αναφέρουν οι Maslach & Goldberg (1998, σελ. 69) συχνά οι άνθρωποι που βιώνουν την εξουθένωση, πιστεύουν ότι είναι σημάδι αδυναμίας που δείχνει *«ότι δεν είναι αρκετά σκληροί να διαχειριστούν κάτι τόσο ασήμαντο ή γκρινιάζουν γιατί δεν μπορούν να αναλάβουν την ευθύνη για τις δικές τους ενέργειες»*.

Ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας (2019) ορίζει την επαγγελματική εξουθένωση *«ως σύνδρομο που θεωρείται ότι οφείλεται σε χρόνιο άγχος στο χώρο της εργασίας και δεν έχει αντιμετωπιστεί με επιτυχία. Χαρακτηρίζεται από τρεις διαστάσεις : μείωση ή εξάντληση ενέργειας, αυξανόμενη ψυχική αποστασιοποίηση ή συναισθήματα αρνητισμού και κυνισμού για την εργασία και μειωμένη επαγγελματική αποτελεσματικότητα»*. Επισημαίνεται ότι το σύνδρομο αφορά σε φαινόμενα στο εργασιακό πλαίσιο και δεν πρέπει να εφαρμόζεται στην περιγραφή φαινομένων σε άλλους τομείς της ζωής. Επίσης, στη Διεθνή Στατιστική Ταξινόμηση Νοσημάτων και Συναφών Προβλημάτων Υγείας (International Classification of Diseases) συμπεριλαμβάνεται ως επαγγελματικό φαινόμενο και δεν ταξινομείται από τον ΠΟΥ ως ιατρική κατάσταση ([World Health Organization](http://www.who.int), 2019).

Η Byrne (1999) υποστηρίζει ότι η σύλληψη του φαινομένου της επαγγελματικής εξουθένωσης, εξαιτίας της κοινωνικής φύσης του, διαμορφώθηκε από τέσσερις αλληλεπικαλυπτόμενες διαστάσεις: α) η κλινική διάσταση, που αντικατοπτρίζεται στην προσέγγιση του Freudenberger (1974) στην εξουθένωση, η οποία ασχολήθηκε με την αιτιολογία, τα συμπτώματα, την κλινική πορεία και τη συνιστώμενη θεραπεία, β) η κοινωνικο-ψυχολογική διάσταση των Maslach και Jackson (1981), οι οποίοι υιοθέτησαν μια πιο προσανατολισμένη στην έρευνα, προσέγγιση για το θέμα προσπαθώντας να εντοπίσουν τις περιβαλλοντικές συνθήκες εργασίας που ευνοούν την εξάντληση, γ) η οργανωσιακή διάσταση του Cherniss (1980), ο οποίος ενδιαφέρθηκε να μάθει πώς οι οργανισμοί και τα κοινωνικοπολιτιστικά τους περιβάλλοντα επηρεάζουν την ανταπόκριση ενός ατόμου στην εργασία και δ) η κοινωνικο-ιστορική διάσταση του Sarason (1983), ο οποίος υπογραμμίζει τον αντίκτυπο της κοινωνίας γενικά στην επίτευξη της εξουθένωσης παρά στην επίδραση του ατόμου ή του οργανισμού.

Οι Maslach & Leiter (1997) ορίζουν την επαγγελματική εξουθένωση ως την κατάλυση της σχέσης της δέσμευσης με την εργασία – *«αυτό που ξεκίνησε ως σημαντικό, ουσιαστικό και*

ενδιαφέρον έργο γίνεται πια δυσάρεστο, δεν ικανοποιεί και δεν έχει νόημα» (Maslach et al, 2001, σελ. 416). Η Maslach (1998) υποστηρίζει ότι πρόκειται για μια αγχώδη εμπειρία του ατόμου, ενσωματωμένη σε ένα περιβάλλον από σύνθετες κοινωνικές σχέσεις και στην οποία εμπλέκονται οι απόψεις του ατόμου για τον εαυτό του αλλά και για τους άλλους. Η ίδια χαρακτηρίζει την επαγγελματική εξουθένωση ως πολυδιάστατο (Maslach & Jackson, 1981) «ψυχολογικό σύνδρομο» (Maslach et al, 2001, σελ. 399), το οποίο έχει τρεις διαστάσεις : τη συναισθηματική εξάντληση, την αποπροσωποποίηση και την μειωμένη προσωπική επίτευξη. Η συναισθηματική εξάντληση αναφέρεται στην αίσθηση ότι κάποιος έχει υπερβεί τις συναισθηματικές του αντοχές, ότι δεν μπορεί πλέον να προσφέρει ψυχολογικά στους αποδέκτες της εργασίας του. Η αποπροσωποποίηση αναφέρεται στην αρνητική απόκριση στους άλλους, με συμπεριφορές απρόσωπες και κυνικές, που στερούνται φροντίδας, κατανόησης και διάθεσης προσφοράς. Η έλλειψη προσωπικής επίτευξης αναφέρεται στην αναποτελεσματικότητα του ατόμου, όταν «ο εργαζόμενος αισθάνεται δυστυχημένος, κρίνει αρνητικά το περιεχόμενο της δουλειά του και τα επιτεύγματά του» (Μουταβελής, 2015, σελ. 123), με αισθήματα ανικανότητας και έλλειψης αυτοπεποίθησης. Οι Burke & Greenglass (1995, σελ. 188) συνοψίζουν : «Η ψυχολογική εξουθένωση είναι ένας όρος – «ομπρέλα», που περιλαμβάνει τρία στοιχεία που είναι εννοιολογικά διακριτά αλλά σχετίζονται εμπειρικά». Οι Maslach et al (1996) συμπληρώνουν ότι η εξουθένωση είναι το αντίθετο της δέσμευσης, η οποία χαρακτηρίζεται από ενέργεια, εμπλοκή και αποτελεσματικότητα (Travers, 2017).

Ο Friedman (2000) αντιλαμβάνεται την εξουθένωση ως σύνδρομο που σχετίζεται με την εργασία και πηγάζει από την αντίληψη των ατόμων για το χάσμα που προκύπτει ανάμεσα στην προσδοκία μιας επιτυχημένης επαγγελματικής απόδοσης και μιας λιγότερο ικανοποιητικής πραγματικότητας (Travers, 2017). Ο ίδιος αναλύει τα στάδια της εξέλιξης του συνδρόμου της επαγγελματικής εξουθένωσης : εμφάνιση του άγχους, εμφάνιση των βιωμάτων του άγχους και τέλος εμφάνιση των αντιδράσεων από τη βίωση του άγχους. Ισχυρίζεται, ακόμη, ότι αυτή η πορεία προς την εξουθένωση μπορεί να ακολουθήσει δύο διαδρομές : τη γνωστική πορεία, που εμπλέκει την προσωπική και επαγγελματική μειωμένη αίσθηση επίτευξης και την συναισθηματική πορεία, που εμπλέκει την αρχική αίσθηση της υπερφόρτωσης, η οποία ακολουθείται από συναισθηματική εξουθένωση – οι πορείες μπορούν να διασταυρωθούν ενώ άλλες πορείες προκύπτουν από την ένωση (Friedman, 2000). Οι Schaufeli et al (2009, σελ. 205) δηλώνουν ότι η επαγγελματική εξουθένωση, μεταφορικά, είναι η αποστράγγιση της ενέργειας, «το σβήσιμο μιας φωτιάς ή ένα κερί που σιγασβήνει» επεξηγώντας ότι η μεταφορά αυτή περιγράφει την εξάντληση των εργαζομένων όταν δεν μπορούν να διατηρήσουν έντονη και ενεργή την δέσμευση με την εργασία τους, κατάσταση που έχει σημαντικό αντίκτυπο σ' αυτήν.

3.3 Θεωρητικά μοντέλα επαγγελματικής εξουθένωσης

Πολλές είναι οι θεωρίες που έχουν αναπτυχθεί γύρω από την επαγγελματική εξουθένωση, οι σημαντικότερες από τις οποίες αναφέρονται παρακάτω :

Το μοντέλο των τριών διαστάσεων των Maslach & Jackson (1981) : Οι δύο ερευνήτριες υποστηρίζουν ότι η επαγγελματική εξουθένωση είναι ένα σύνδρομο συναισθηματικής εξουθένωσης και κυνισμού, που συμβαίνει στα επαγγέλματα που έχουν να κάνουν με ανθρώπους. Το πρώτο και βασικό στοιχείο είναι η συναισθηματική εξάντληση, που οδηγεί στην συναισθηματική και γνωστική απομάκρυνση από την εργασία, πιθανόν ως αντιμετώπιση στον φόρτο εργασίας. Η δεύτερη διάσταση είναι η ανάπτυξη αρνητικών, κυνικών συμπεριφορών και συναισθημάτων, που οδηγεί στην αποπροσωποποίηση ως μία προσπάθεια να τεθεί απόσταση ανάμεσα στον εργαζόμενο και των αποδεκτών των υπηρεσιών του και η τρίτη διάσταση είναι η τάση της αρνητικής αυτοαξιολόγησης, όπου ο εργαζόμενος νιώθει δυστυχισμένος και δυσαρεστημένος από τα επιτεύγματα της εργασίας του. Βάσει αυτού του μοντέλου, αναπτύχθηκε ένα ερωτηματολόγιο μέτρησης των παραπάνω διαστάσεων, το Maslach Burnout Inventory (MBI), το οποίο θεωρείται ως το πιο δημοφιλές και έγκυρο ερωτηματολόγιο μέτρησης της επαγγελματικής εξουθένωσης (Maslach & Jackson, 1981 · Maslach et al, 2001).

Το διαδραστικό μοντέλο του Cherniss (1980) : Σ' αυτό το μοντέλο, το πρώτο στάδιο της εξουθένωσης είναι το άγχος που προκύπτει από την ανισορροπία των απαιτήσεων της εργασίας και των πόρων. Στο δεύτερο στάδιο, το άγχος αυτό οδηγεί τους εργαζόμενους στην κούραση και την εξάντληση. Στο τρίτο στάδιο, η συσσωρευμένη εξάντληση οδηγεί τους εργαζόμενους σε κυνισμό και συναισθηματική αποστασιοποίηση (Brenner, 2020).

Το μοντέλο των Edelwich & Brodsky (1980) : Οι δύο μελετητές χαρακτηρίζουν την επαγγελματική εξουθένωση ως προοδευτική απώλεια του αρχικού ιδεαλισμού, ενέργειας και σκοπού, που βιώνεται από ανθρώπους που εργάζονται στα ανθρωπιστικά επαγγέλματα, ως αποτέλεσμα των συνθηκών της εργασίας τους (Chirico, 2016) και υποστηρίζουν ότι την διακρίνουν τέσσερα στάδια, καθώς αυτή εξελίσσεται. Πρώτο στάδιο είναι ο ενθουσιασμός, με τον οποίο εισέρχεται ο εργαζόμενος στο επάγγελμα, θέτοντας υψηλούς στόχους και προσδοκίες. Η αμφιβολία και η αδράνεια είναι το δεύτερο στάδιο, όπου η εργασιακή ρουτίνα έρχεται σε αντίθεση με τις αρχικές προσδοκίες. Το τρίτο στάδιο είναι η απογοήτευση και η ματαίωση, στα οποία οδηγείται ο εργαζόμενος – εδώ καλείται από τις καταστάσεις να κάνει αναθεώρηση των αρχικών προσδοκιών ή να απομακρυνθεί από την εργασία. Το τέταρτο στάδιο είναι η απάθεια, όπου ο εργαζόμενος αποκόπτεται συναισθηματικά από τον ρόλο του και πλέον δεν βρίσκει νόημα στην εργασία του (Παπαδάτου & Αναγνωστόπουλος, 2012).

Το μοντέλο ανισορροπίας προσπάθειας- ανταπόδοσης (1996) : Συνδέεται άμεσα με την διάσταση της εξάντλησης. Σύμφωνα με τον Siegrist (2002) το προτεινόμενο θεωρητικό μοντέλο στηρίζεται στην κοινωνιολογική υπόθεση ότι η κοινωνική ανταλλαγή βασίζεται σε συμβάσεις αμοιβαιότητας κόστους και κέρδους. Το εργασιακό άγχος προκαλείται από την έλλειψη αμοιβαιότητας ανάμεσα στην υψηλή προσπάθεια και στην χαμηλή ανταμοιβή. Η προσπάθεια αναφέρεται στις απαιτήσεις της εργασίας όπως πίεση χρόνου και ευθύνες ενώ οι ανταμοιβές αναφέρονται στον μισθό, εκτίμηση, ευκαιρίες σταδιοδρομίας, ασφάλεια εργασίας (Glouschkoff et al, 2016).

Το μοντέλο εργασιακών απαιτήσεων – πόρων (2001). Οι Demerouti et al (2001) έκαναν λόγο για το μοντέλο εργασιακών απαιτήσεων – πόρων, όπου οι εργασιακές απαιτήσεις αναφέρονται στις φυσικές, κοινωνικές και οργανωσιακές πτυχές της εργασίας που απαιτούν συνεχή φυσική και ψυχική προσπάθεια και γι' αυτόν τον λόγο συνδέονται με συγκεκριμένο φυσιολογικό και ψυχολογικό τίμημα. Οι εργασιακοί πόροι αναφέρονται στις φυσικές, ψυχολογικές, κοινωνικές ή οργανωσιακές πτυχές της εργασίας που μπορεί είτε να είναι λειτουργικές στην επίτευξη των εργασιακών στόχων είτε να μειώσουν τις εργασιακές απαιτήσεις και το συνδεδεμένο με αυτές τίμημα είτε να ωθήσει την προσωπική ανάπτυξη και εξέλιξη. Το μοντέλο προτείνει ότι η εξέλιξη της επαγγελματικής εξουθένωσης ακολουθεί δύο διαδικασίες : στην πρώτη, οι απαιτητικές πτυχές της εργασίας οδηγούν στην υπερφόρτωση και εν συνεχεία στην εξουθένωση. Στη δεύτερη διαδικασία, η έλλειψη των πόρων περιπλέκει την σύνδεση με τις εργασιακές απαιτήσεις, η οποία περαιτέρω οδηγεί σε ψυχική απομάκρυνση. Τα υψηλά επίπεδα ψυχολογικών, κοινωνικών, φυσικών και οργανωσιακών απαιτήσεων (όπως φόρτος εργασίας, πίεση χρόνου, πολύωρη εργασία, διαπροσωπικές συγκρούσεις) οδηγούν στην εξουθένωση ενώ οι ψυχολογικοί, κοινωνικοί, φυσικοί και οργανωσιακοί πόροι (όπως θετικό ομαδικό κλίμα, έλεγχος) οδηγούν στην εργασιακή δέσμευση.

Το μοντέλο της Κοπεγχάγης (2005). Οι Kristensen et al (2005) δημιούργησαν ένα νέο ερευνητικό εργαλείο για τη μέτρηση της επαγγελματικής εξουθένωσης, που βασίζεται στην ομώνυμη θεωρία τους, η οποία παρουσιάζεται ως απάντηση στο ερευνητικό εργαλείο MBI. Η βασική διαφορά τους έγκειται στη θεώρηση ότι η συναισθηματική εξάντληση, η αποπροσωποποίηση και η μειωμένη προσωπική επίτευξη δεν πρέπει να θεωρούνται ως διαστάσεις του συνδρόμου, αλλά ως αποτελέσματα (Kristensen et al, 2005).

Το μοντέλο της διαμεσολάβησης (2005). Το μοντέλο αυτό των Leiter & Maslach (2005) θέτει ως βασική υπόθεση ότι όσο μεγαλύτερη είναι η ασυμφωνία ανάμεσα στο άτομο και στην εργασία σε έξι συγκεκριμένους τομείς, τόσο μεγαλύτερη είναι η πιθανότητα της εξουθένωσης. Αντίθετα, όσο μεγαλύτερη είναι η συνάφεια, τόσο μεγαλύτερη είναι η πιθανότητα δέσμευσης με την εργασία. Οι έξι περιοχές εργασίας – ζωής είναι : α) υπερφόρτωση εργασίας, που συμβαίνει όταν οι απαιτήσεις της εργασίας υπερβαίνουν τα ανθρώπινα όρια, β) έλλειψη ελέγχου που εμφανίζεται όταν οι άνθρωποι έχουν λίγο έλεγχο στο έργο που κάνουν, γ)

ανεπαρκής ανταμοιβή, δηλ. έλλειψη των κατάλληλων ανταμοιβών για την εργασία που κάνουν οι άνθρωποι, δ) διάσπαση της κοινότητας, που συμβαίνει όταν οι άνθρωποι χάνουν την αίσθηση της θετικής σύνδεσης με τους άλλους, στο χώρο της εργασίας, ε) απουσία της δικαιοσύνης, που συμβαίνει όταν λείπει το σύστημα δικαιοσύνης και οι δίκαιες διαδικασίες που διατηρούν τον αμοιβαίο σεβασμό στο χώρο της εργασίας και στ) σύγκρουση αξιών, που συμβαίνει όταν υπάρχει αναντιστοιχία μεταξύ των απαιτήσεων της εργασίας και των προσωπικών αρχών των ανθρώπων (Chirico, 2016).

Οι Schaufeli & Enzman (1998) διαπιστώνουν τα κοινά σημεία ανάμεσα στις διάφορες θεωρίες εξουθένωσης : 1. Επικράτηση των συμπτωμάτων κόπωσης 2. Εμφάνιση διαφόρων άτυπων συμπτωμάτων 3. Συσχέτιση των συμπτωμάτων με την εργασία 4. Εκδήλωση συμπτωμάτων σε φυσιολογικά άτομα χωρίς σημαντική ψυχοπαθολογία και 5. Η μειωμένη αποτελεσματικότητα και η μειωμένη απόδοση της εργασίας συμβαίνουν λόγω αρνητικών στάσεων και συμπεριφορών (Toppinen - Tanner, 2011). Συμπερασματικά, η επαγγελματική εξουθένωση είναι ένα πολυδιάστατο, χρόνια σύνδρομο, που σχετίζεται κυρίως με την εργασία και μπορεί να έχει σημαντικές συνέπειες στην υγεία και στην εργασιακή ικανότητα. Συνδέεται με τη διαρκή σύγκρουση μεταξύ διαφορετικών ρόλων ή μεταξύ σημαντικών αξιών και προσωπικών προσδοκιών (Maslach & Goldberg, 1998).

3.4 Η εξουθένωση των εκπαιδευτικών

Σύμφωνα με τον Cunningham (1983), η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών είναι το σύνδρομο που είναι αποτέλεσμα του μακροχρόνιου άγχους των εκπαιδευτικών και χαρακτηρίζεται κυρίως από τη φυσική, συναισθηματική και συμπεριφορική εξάντληση (Kyriakou, 1987· Capel, 1991). Ο Rudow (1999) διατυπώνει την άποψη ότι η εξουθένωση των εκπαιδευτικών μπορεί να περιγραφεί ως κρίση, καθώς πρόκειται για μια αγχωτική, συνεχόμενη, μεταβαλλόμενη διαδικασία του ατόμου, που χαρακτηρίζεται από ψυχική και συναισθηματική αποσταθεροποίηση, η οποία εκφράζεται με αλλαγές στη διάθεση, αμφιβολίες και απογοητεύσεις και επισημαίνει ότι εξελίσσεται με το πέρασμα του χρόνου – το σύνδρομο δεν εμφανίζεται καθαρά πριν από τα δεκαπέντε – είκοσι χρόνια εργασίας.

Οι Steinhardt et al (2011) ορίζουν την εξουθένωση των εκπαιδευτικών ως μια παρατεταμένη έκθεση σε συναισθηματικούς και διαπροσωπικούς αγχογόνους παράγοντες στην εργασία, η οποία συχνά συνοδεύεται από ανεπαρκή ανάρρωση, με αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί που πρότερα είχαν δέσμευση με την εργασία τους, να αποδεσμευτούν από αυτήν (Zhang et al, 2019). Οι εκπαιδευτικοί κινδυνεύουν ιδιαίτερα από την εξουθένωση και πιο ευάλωτοι είναι αυτοί που δεν έχουν αντιμετωπίσει με επιτυχία το μακροχρόνιο άγχος και/ή αυτοί που τα

όνειρά τους για άριστη επαγγελματική απόδοση έχουν αντικατασταθεί από αισθήματα αποπροσωποποίησης και έλλειψη εκπλήρωσης (Guglielmi & Tatrow, 1998 στο Travers, 2017). Η ανεπιτυχής προσπάθεια καταπολέμησης του άγχους οδηγεί συχνά στην εγκατάλειψη του επαγγέλματος, όπως έχουμε ήδη δει σε προηγούμενο κεφάλαιο, για όσους όμως παραμένουν στο επάγγελμα, η κόπωση μπορεί να οδηγήσει σε αναποτελεσματικότητα και εξουθένωση που, ακούσια, βλάπτουν την εκπαιδευτική διαδικασία (Olivier & Venter, 2003 στο Chang, 2009). Οι εκπαιδευτικοί που βιώνουν υψηλά επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης τείνουν να αποστασιοποιούνται από τη σχέση δάσκαλου – μαθητή και αισθάνονται αναποτελεσματικοί στα διδακτικά τους καθήκοντα (Burke et al, 1996).

Η εξουθένωση των εκπαιδευτικών είναι πια ένα αναγνωρισμένο πρόβλημα διεθνώς (Tsoulouras et al, 2010) και ο Kyriakou (1987) επεξηγεί για ποιους λόγους υπάρχει τόση ανησυχία σχετικά με το θέμα : α) τα διαρκώς αυξανόμενα στοιχεία ότι το μακροχρόνιο άγχος μπορεί να οδηγήσει σε σωματική και ψυχική κακή υγεία, β) το γενικότερο ενδιαφέρον σχετικά με τη βελτίωση της ποιότητας της εργασιακής ζωής των εκπαιδευτικών και γ) το γεγονός ότι το άγχος και η εξουθένωση μπορούν να επηρεάσουν σημαντικά τη σχέση που έχει ο εκπαιδευτικός με τους μαθητές του, την ποιότητα της διδασκαλίας και την δέσμευση με το επάγγελμά του.

Οι εκπαιδευτικοί όλων των βαθμίδων της εκπαίδευσης μπορεί να βιώνουν χρόνιο άγχος και εξουθένωση εξ' αιτίας της ίδιας της φύσης του επαγγέλματός τους. Ο κοινωνικός και παιδαγωγικός ρόλος του εκπαιδευτικού, τον οποίο καλείται να υπηρετήσει, του προσδίδει επιπρόσθετο άγχος, με αποτέλεσμα να επηρεάζεται τόσο η αποδοτικότητα όσο και η αποτελεσματικότητα (Κατσιούλα & Χατζηπαναγιώτου, 2014). Ο Ντούσκας (2007) θεωρεί τον εκπαιδευτικό πολυρολικό, καθώς καλείται να επιτελέσει ταυτόχρονα πολλούς διαφορετικούς ρόλους, οι οποίοι συχνά συγκρούονται ή συγχέονται, με τον εκπαιδευτικό να συναντά πολύ συχνά δυσκολίες και διλήμματα. Η συμβολή εσωτερικών ή εξωτερικών παραγόντων συχνά οδηγεί στη βίωση άγχους. Ο Carter (1987) καταθέτει την άποψη του σχετικά με το γιατί συμβαίνει αυτό : «οι εκπαιδευτικοί αποτελούν το επίκεντρο σε κάθε τάξη, πρέπει συνεχώς να δρουν μπροστά στους μαθητές, έχουν μεγάλο φόρτο εργασίας, αναμένεται από αυτούς να καθοδηγούν με το παράδειγμά τους παρακινώντας, ελέγχοντας, συμβουλευόμενος και διδάσκοντας τους μαθητές και τέλος η αυτοεικόνα τους βρίσκεται συνεχώς κάτω από κριτική» (Τσιάκκιρος & Πασιαρδής, 2002, σελ. 198).

Οι εκπαιδευτικοί μεταφέρουν τις αξίες και την ηθική τους στην τάξη και δρουν ως πρότυπα για τους μαθητές τους (Hosseini - Heidari et al, 2015). Αποτελούν τα πρώτα ενήλικα πρότυπα, εκτός από τους γονείς τους, για τα παιδιά και με το παράδειγμά τους διαμορφώνεται η εξέλιξη βασικών κοινωνικών δεξιοτήτων και ικανοτήτων (Jennings & Greenberg, 2009). Ακόμη, ο εκπαιδευτικός εκτίθεται καθημερινά στην κριτική από μαθητές, γονείς, συναδέλφους, προϊσταμένους, στην κοινωνία απλά και μόνο κάνοντας τη δουλειά του (Rice & Goessling,

2005) – το να είναι κάποιος εκπαιδευτικός συνεπάγεται τη συνεχή συσχέτιση και αλληλεπίδραση με τις παραπάνω κοινωνικές ομάδες (Naylor & White, 2010). Επιπρόσθετα, ο ρόλος του εκπαιδευτικού προσχολικής αγωγής επιβαρύνεται συχνά και με το διοικητικό έργο της σχολικής μονάδας, χωρίς προηγουμένως να υπάρχει μέριμνα για επαρκή διοικητική κατάρτιση, ούτε κατά τη διάρκεια των σπουδών τους (Μπάκας, 2013) επιφέροντας φόρτο εργασίας, πίεση χρόνου και άγχος (Kelly & Berthelsen, 1995).

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί εισέρχονται στο επάγγελμα με μία ιδεαλιστική άποψη γι' αυτό, δεν έχουν σκοπό το οικονομικό κέδος αλλά κοπιάζουν καθημερινά για τη βελτίωση των μαθητών τους (Schwab et al, 1986). Η αγάπη για τα παιδιά και διδασκαλία αποτελεί συχνά κριτήριο επιλογής του επαγγέλματος (McLaughlin et al, 1986 στο Martinez, 1989). Οι Dan & Simon (2020) αναφέρουν έρευνες στην προσχολική εκπαίδευση που αποδεικνύουν ότι το ιδεαλιστικό και αλτρουιστικό κριτήριο είναι σημαντικό στην επιλογή αλλά και στην παραμονή τους στο επάγγελμα. Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού απαιτεί ψυχική εμπλοκή, διαρκή προσφορά βοήθειας, προσωπική επένδυση, υψηλές προσδοκίες από τους άλλους, πολλαπλές απαιτήσεις που σχετίζονται με την έλλειψη υλικών πόρων (Sas et al, 2011). Εμπόδια και στρεσογόνοι παράγοντες, δυσκολίες, απογοητεύσεις, χρόνιο άγχος και πίεση μπορούν να οδηγήσουν σε εξουθένωση, καθώς ματαιώνεται ο αρχικός τους σκοπός. Ο Friedman (2000, σελ. 595) εντοπίζει και περιγράφει γλαφυρά αυτή την κατάσταση, από την ιδεατή επίδοση προς τη μη εκπλήρωση των ονείρων και την εξουθένωση, καθώς οι εκπαιδευτικοί αναγκάζονται να μειώσουν τις προσδοκίες τους με θύμα την ποιοτική εκπαίδευση : *«συντετριμμένα όνειρα μιας ιδεαλιστικής επίδοσης»* .

3.5 Παράγοντες που επηρεάζουν την εξουθένωση των εκπαιδευτικών

Σύμφωνα με τους Αντωνίου & Ντάλλα (2010), η εξουθένωση είναι αποτέλεσμα δυναμικής αλληλεπίδρασης ατόμου – περιβάλλοντος και στην εκδήλωσή της εμπλέκονται τόσο ατομικοί παράγοντες όσο και περιβαλλοντικοί. Στους περιβαλλοντικούς παράγοντες περιλαμβάνονται : παράγοντες εσωγενείς στην εργασία (συνθήκες εργασίας), ο ρόλος του ατόμου στην οργάνωση, οι εργασιακές σχέσεις, η ανάπτυξη της σταδιοδρομίας, το κλίμα και η δομή της οργάνωσης, η αντιπαράθεση σπιτιού και εργασίας. Οι ατομικοί παράγοντες αναφέρονται σε ατομικά χαρακτηριστικά καθώς και σε διαπροσωπικούς και ενδοατομικούς παράγοντες, για τους οποίους ο Antonίου (1999) υποστηρίζει ότι παίζουν σημαντικό ρόλο στην εμφάνιση του συνδρόμου, καθώς αυτή εξαρτάται από τον τρόπο που το άτομο ερμηνεύει και αντιμετωπίζει τις πιεστικές συνθήκες του περιβάλλοντός του. Όπως επισημαίνει και ο Δαβράζος (2015), παράγοντες ή γεγονότα στο εκπαιδευτικό περιβάλλον προκαλούν στρες σε κάποια άτομα ενώ σε κάποια άλλα όχι, κι αυτό έχει να κάνει με τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους, τα

οποία σχετίζονται με τους τύπους προσωπικότητας (Τσιάκκιρος & Πασιαρδής, 2002· Friedman & Rosenman, 1974 στο Πολυχρόνη & Αντωνίου, 2006) καθώς και με την ψυχική ανθεκτικότητα στις εργασιακές πιέσεις (Αντωνίου & Ντάλλα, 2010). Στους ατομικούς παράγοντες συμπεριλαμβάνονται και οι δημογραφικοί παράγοντες, όπως η ηλικία, το φύλο, η οικογενειακή κατάσταση, η διδακτική εμπειρία των εκπαιδευτικών, η βαθμίδα στην οποία υπηρετούν. Έρευνες αποδεικνύουν ότι η ηλικία και η διδακτική εμπειρία συνδέονται με την επαγγελματική εξουθένωση ενώ το φύλο και η εκπαιδευτική βαθμίδα όχι πάντα (Fiorilli et al, 2017) . Γενικότερα, τα αποτελέσματα των ερευνών ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά, κυρίως στον Ελλαδικό χώρο, δεν συμπίπτουν (Γρηγορόπουλος & Καλπατσίδου, 2019). Οι Σπυρομήτρος & Ιορδανίδης (2017, σελ.150) αναφέρουν ότι η εξουθένωση συσχετίζεται και με *«τα χαρακτηριστικά «ψυχικής ευρωστίας» στην προσωπικότητα, όπως η συμμετοχή στις καθημερινές δραστηριότητες, η αποδοχή των αλλαγών, η αίσθηση του ελέγχου στα γεγονότα μαζί με άλλα χαρακτηριστικά όπως η εξωτερική έδρα ελέγχου και οι στρατηγικές αντιμετώπισης»*.

Η Maslach (1999) αναφέρει τους περιβαλλοντικούς παράγοντες που επηρεάζουν στην εξουθένωση των εκπαιδευτικών : φόρτος εργασίας, σύγκρουση και ασάφεια των ρόλων, εργασιακή ικανοποίηση, σχέσεις με τους συναδέλφους και τη διεύθυνση. Η ίδια τονίζει ότι οι εργασιακοί παράγοντες είναι πιο στενά συνδεδεμένοι με την εξουθένωση παρά οι δημογραφικοί ή οι ατομικοί παράγοντες. Η Maslach με τους συνεργάτες της (Maslach et al, 2001· Maslach & Leiter, 2016) ομαδοποιούν τους οργανωσιακούς παράγοντες σε έξι βασικούς τομείς: φόρτος εργασίας, έλεγχος (συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, αυτονομία), ανταμοιβή (οικονομική, οργανωσιακή, κοινωνική), κοινωνία (κοινωνικές σχέσεις, έλλειψη υποστήριξη και εμπιστοσύνης, συγκρούσεις), δικαιοσύνη (ισότητα, κοινωνική δικαιοσύνη, σεβασμός, εκτίμηση) και αξίες (ιδανικά, κίνητρα).

Έρευνες επίσης έχουν εντοπίσει κι άλλες πηγές άγχους που δύναται να προκαλέσουν burnout : απειθαρχία των μαθητών (Skaalvik & Skaalvic, 2017a), συναδελφικός ανταγωνισμός και μικρές οικονομικές απολαβές (Prilleltensky et al, 2016), κοινωνική υποστήριξη (Brouwers et al, 2011), σύγκρουση εργασίας – οικογένειας (Burke, 1988 στο Burke & Greenglass, 1993). Ο Rudow (1999) στους παράγοντες προσθέτει τις πολυπληθείς τάξεις, την πολύωρη εργασία, τον θόρυβο, το ωρολόγιο πρόγραμμα. Επίσης, οι Σαΐτη κ.α. (2017) αναφέρουν και τη διδασκαλία μαθητών που στερούνται κινήτρων, την αξιολόγηση από τους άλλους, την έλλειψη σεβασμού και αυτοεκτίμησης, τη διοίκηση και διαχείριση του οργανισμού και τις κακές εργασιακές συνθήκες.

3.6 Οι επιπτώσεις της εξουθένωσης των εκπαιδευτικών

Οι εκπαιδευτικοί ανταποκρίνονται στο άγχος εκδηλώνοντας διάφορα συμπτώματα, τα οποία ομαδοποιούν οι Σπυρομήτρος & Ιορδανίδης (2017) σε σωματικά, ψυχολογικά και σε προβλήματα συμπεριφοράς. Στα σωματικά συμπτώματα αναφέρονται κεφαλαλγίες, ημικρανίες, γαστρεντερικές διαταραχές, ταχυκαρδίες (Πολυχρόνη & Αντωνίου, 2006), χρόνια κόπωση, μυοσκελετικά προβλήματα, υπέρταση, επεισόδια γρίπης, διαταραχές ύπνου, καρδιολογικά προβλήματα (Maslach & Leiter, 2016). Στα προβλήματα συμπεριφοράς αναφέρονται η εριστική και επικριτική διάθεση, απουσία από την εργασία, αδυναμία εκπλήρωσης της εργασίας (Maslach et al., 2001). Στα ψυχολογικά συμπτώματα περιλαμβάνεται η κατάθλιψη, χρόνιο άγχος, παραίτηση (Soares et al, 2007). Σύμφωνα με τους Hakanen & Schaufeli (2012) η σχέση ανάμεσα σε εξουθένωση και κατάθλιψη παραμένει ασαφής, καθώς οι δύο έννοιες αλληλεπικαλύπτονται και αναφέρουν τον ισχυρισμό των Freudenberger & Richelson (1980) ότι τα συμπτώματα της εξουθένωσης σχετίζονται με την εργασία και με συγκεκριμένες καταστάσεις ενώ τα συμπτώματα της κατάθλιψης γενικεύονται σε όλες τις εκφάνσεις της ζωής, καταλήγοντας ότι υπάρχει διάκριση μεταξύ τους αλλά πρόκειται για αλληλοσυνδεόμενες αρνητικές διαθέσεις (Hakanen & Schaufeli, 2012)

Ο Rudow (1999) στην καταγραφή των συμπτωμάτων της εξουθένωσης αναφέρει αυτά που έχουν ορίζουν τους δείκτες ασθένειας (νευρωτικές και ψυχοσωματικές διαταραχές όπως κούραση, κατάθλιψη, κατάχρηση αλκοόλ και φαρμάκων), την απουσία από την εργασία (όπου οι προσωρινές απουσίες αφορούν κυρίως στο άγχος ενώ οι πιο μακροχρόνιες αφορούν σε φάσεις της εξουθένωσης), την πρόωρη συνταξιοδότηση, την απόδοση των εκπαιδευτικών, τις διαταραχές της διάθεσης (έλλειψη ικανοποίησης από την εργασία, καταθλιπτική διάθεση, ανία) και την κοινωνική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού (έλλειψη εμπλοκής με το σχολικό περιβάλλον, έκφραση θετικών συναισθημάτων). Αν ένας εκπαιδευτικός φτάσει στο στάδιο της εξουθένωσης εξαιτίας των συνεχών προσπαθειών να αντιμετωπίσει τις αγχωτικές καταστάσεις, μπορεί να οδηγηθεί σε προοδευτική αλλοίωση της συμπεριφοράς, της υγείας, της θετικής στάσης που τελικά αναστέλλει την ικανότητά του να λειτουργεί αποτελεσματικά στον ρόλο του (Berg, 1994 στο Travers, 2017) και βλάπτει την προσωπική ευζωία του (Yang et al, 2009). Σε ατομικό επίπεδο, όπως συνοψίζουν οι Αντωνίου και Ντάλλα (2010), προκαλούν με έμμεσο τρόπο απώλεια παραγωγικότητας, πτώση της ποιότητας των υπηρεσιών και κατ' επέκταση χαμηλή αυτοαποτελεσματικότητα που εκδηλώνονται με βίωση αρνητικών ανταγωνιστικών συναισθημάτων, παραίτηση από φιλοδοξίες και επαγγελματική ανέλιξη και αδικαιολόγητες απουσίες από την εργασία. Η Μόττη – Στεφανίδη (2000) κάνει λόγο για την αποστασιοποίηση του εκπαιδευτικού από τους μαθητές του, σε μία προσπάθεια να συνεχίσει να λειτουργεί ικανοποιητικά στον σχολικό χώρο, χωρίς να φαίνεται ότι επηρεάζεται από αυτόν (Βασιλόπουλος, 2012). Επίσης, ένας εκπαιδευτικός με υψηλά επίπεδα εξουθένωσης και αποπροσωποποίησης, αναμένεται ότι θα είναι περισσότερο επικριτικός και λιγότερο ενθαρρυντικός στους μαθητές του, με αποτέλεσμα οι μαθητές να αισθάνονται λιγότερο ικανοί και να επιδεικνύουν χαμηλά επίπεδα εσωτερικής κινητοποίησης, η οποία τελικά βλάπτει την

εκπαιδευτική διαδικασία (Klusmann et al, 2016). Όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν οι Konu et al (2010, σελ. 44) «χωρίς την ευημερία των εκπαιδευτικών είναι δύσκολο να χτιστεί η ευημερία των μαθητών».

Ακόμη, αξίζει να σημειωθεί ότι η εξουθένωση δεν επηρεάζει μόνο τη συμπεριφορά μέσα στον χώρο της εργασίας αλλά και την ποιότητα της οικογενειακής ζωής, η οποία διαταράσσεται από τον εκνευρισμό και αρνητικές συμπεριφορές, οι οποίες πλήττουν την οικογένεια αλλά και την υποστηρικτική διάθεση προς τον πάσχοντα από εξουθένωση (Schwab et al, 1986).

Σε οργανωσιακό επίπεδο, οι επιπτώσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης έχουν συγκεκριμένες συνέπειες, όπως έχουν αναλυθεί πρότερα στο κεφάλαιο σχετικά με τις επιπτώσεις του εργασιακού άγχους των εκπαιδευτικών (βλ. κεφ. 2.3) με αποτελέσματα την εγκατάλειψη του επαγγέλματος, την πρόωρη συνταξιοδότηση και πτώση της ποιότητας και των αποτελεσμάτων της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

3.7 Αντιμετώπιση της εξουθένωσης των εκπαιδευτικών

Η αντιμετώπιση της εξουθένωσης, σύμφωνα με τον Farber (1999) ξεκινά: α) προσδιορίζοντας τις πηγές του άγχους και προσπαθώντας να επιτευχθεί η μείωση της έντασή τους ή να αυξήσει τις ικανότητες του ατόμου να τις αντιμετωπίσει και β) με την ψυχολογική διεργασία με το άτομο με σκοπό να αποκατασταθεί η ισορροπία. Διάφορες στρατηγικές αντιμετώπισης έχουν προταθεί κατά καιρούς, όπου στρατηγική αντιμετώπισης ορίζεται ως ο τρόπος με τον οποίο ένα άτομο θα χρησιμοποιήσει γνωστικές και συμπεριφορικές προσπάθειες, προκειμένου να ανταποκριθεί σε μία αγχωτική κατάσταση (Lazarus & Folkman, 1984 · Lerias & Byrne, 2003). Όταν οι στρατηγικές αντιμετώπισης είναι επιτυχείς και το άτομο προτιμά την πραγματικότητα από την άρνηση, τότε τονώνεται η εμπιστοσύνη στον εαυτό του, μειώνεται το άγχος και υπάρχει μία αίσθηση προσωπικής ευημερίας (Lazarus & Folkman, 1984 στο Θελερίτης, 2010). Η αντιμετώπιση της εξουθένωσης μπορεί να γίνει σε προληπτικό και σε θεραπευτικό επίπεδο.

Οι Maslach & Goldberg (1998) κάνουν λόγο για προσωποκεντρικές προσεγγίσεις και σε προσεγγίσεις εστιασμένες στην κατάσταση, όσον αφορά την πρόληψη του burnout. Οι προσωποκεντρικές προσεγγίσεις έχουν στόχο την αλλαγή του ατόμου μέσα από αλλαγές στους εργασιακούς ρυθμούς (μείωση ωρών εργασίας, αποφυγή υπερωριών, διαλείμματα εργασίας), μέσα από την ανάπτυξη προληπτικών δεξιοτήτων αντιμετώπισης (μείωση προσδοκιών, εκ νέου στοχοθεσία, μοίρασμα συναισθημάτων, διαχείριση χρόνου, διαχείριση συγκρούσεων), αξιοποίηση των κοινωνικών πόρων (υποστήριξη από συναδέλφους και διευθυντές, υποστήριξη από φίλους και οικογένεια), υιοθέτηση χαλαρού τρόπου ζωής (χαλάρωση, δραστηριότητες εκτός εργασίας, χόμπι), βελτίωση της υγείας (καλή διατροφή, σωματική άσκηση),

αυτοανάλυση – αυτογνωσία. Στις προσεγγίσεις που είναι εστιασμένες στην κατάσταση έχουν στόχο την αλλαγή των ανθρώπων έτσι ώστε να προσαρμοστούν στην εργασία : κριτική αξιολόγηση, εννοιολόγηση και αξιολόγηση της κατάστασης. Στο επίπεδο της πρόληψης, ο Friedman (2000) τονίζει τη σημασία της βελτίωσης της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών τόσο πριν (καλύτερη προετοιμασία για την επαγγελματική πραγματικότητα) όσο και κατά τη διάρκεια της σταδιοδρομίας τους και προτείνει τη λειτουργία εργαστηρίων (workshops) για τη βελτίωση των επαγγελματικών δεξιοτήτων διδασκαλίας, εργαστήρια οργάνωσης τάξης και δημιουργία ομάδων επαγγελματικής βοήθειας από συναδέλφους.

Στη βιβλιογραφία αναφέρονται επίσης ως μέσο αντιμετώπισης του άγχους και της εξουθένωσης οι στρατηγικές θετικής προσέγγισης και στρατηγικές αποφυγής (Sharplin et al, 2011 στο Ντρίνια και Κολοκυθά, 2018). Οι στρατηγικές θετικής προσέγγισης θεωρούνται η υγιής οικογενειακή ζωή, η υποστήριξη από άλλους, το χιούμορ, η χαλάρωση μετά τη δουλειά, η φυσική άσκηση ενώ ως στρατηγικές αποφυγής αναφέρονται η χρήση ουσιών, η προσπάθεια απόκρυψης, η χρήση αδειών από την υπηρεσία.

Οι Κάμτσιος κ.α. (2017) κάνουν λόγο για παρεμβάσεις σε ατομικό και οργανωσιακό επίπεδο, για την αντιμετώπιση του συνδρόμου. Οι ατομικές στρατηγικές αντιμετώπισης αναφέρονται στη μείωση της έντασης και του στρες με τεχνικές χαλάρωσης και σωματική άσκηση ενώ άλλες στρατηγικές αποσκοπούν στη διαμόρφωση υγιούς εργασιακής ζωής (κοινωνικές συναναστροφές, υποστήριξη, σωστή διαχείριση χρόνου). Σε οργανωσιακό επίπεδο ως πιο συχνές μέθοδοι αντιμετώπισης αφορούν στον καλύτερο σχεδιασμό των εργασιακών χώρων, στον προγραμματισμό και εμπλουτισμό της εργασίας, στη συμμετοχική λήψη αποφάσεων, στην αποσαφήνιση των ρόλων και των καθηκόντων των εργαζομένων, στη δυνατότητα επιμόρφωσης και εκπαίδευσης, στην οργάνωση συμβουλευτικών εποπτειών με τους εργαζόμενους που αντιμετωπίζουν προβλήματα. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν οι Αντωνίου και Ντάλλα (2010, σελ.373) *«οι οργανισμοί μπορούν να δείξουν την αφοσίωσή τους στους εργαζόμενους τους, καθιστώντας την εργασιακή ικανοποίηση των εργαζομένων πρωταρχικό τους στόχο καθώς έτσι αναγνωρίζουν τη σημασία της στην απόδοση του ίδιου του οργανισμού»*.

4^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ : Η ΕΡΓΑΣΙΑΚΗ ΕΥΗΜΕΡΙΑ

4.1 Η έννοια της ευημερίας

Ο Μπαμπινιώτης ορίζει την ευημερία ως την «κατάσταση που διαμορφώνουν οι συνθήκες, πλούτου, οικονομικής άνθησης και ευδαιμονίας, ζωή μέσα στην απόλαυση υλικών ή/και

πνευματικών αγαθών» δίνοντας ως συνώνυμες λέξεις την ευζωία, την ευπορία, την καλοπέραση, την ευδαιμονία (Μπαμπινιώτης, 1998, σελ. 690). Οι λέξεις ευημερία και ευζωία, ως συνώνυμες, θα εναλλάσσονται στην εργασία αυτή. Στην αρχαία ελληνική γλώσσα το ουσιαστικό ευημερία είχε την έννοια της καλοκαιρίας, του ωραίου καιρού, αλλά και των ευτυχισμένων ημερών, της υγείας και της ευτυχίας, της τιμής και της δόξας (Στεργιόπουλος, 2020). Η ευημερία και το «εὖ ζῆν», θεωρείται από τους αρχαίους Έλληνες ως ύψιστο αγαθό που μεταφραζόταν ως η τέχνη του να ζει κανείς καλά ενώ προϋπέθετε την επίτευξη της σωματικής και ψυχικής υγείας του ανθρώπου και οδηγούσε στη βελτίωση της ποιότητας της ζωής του σε όλους τους τομείς, φτάνοντάς τον στην κατάσταση της ευτυχίας, της «ευδαιμονίας».

Η ευημερία είναι κάτι πέρα από την καλοπέραση με υλικές απολαύσεις, εμπεριέχει την έννοια της πνευματικής καλλιέργειας, της ψυχικής ισορροπίας, της θετικής σκέψης και τελικά, της ποιότητας ζωής. Με αυτή την έννοια προσεγγίζουμε, σ' αυτή την εργασία, την ευημερία που προέρχεται και εξασφαλίζεται από την άσκηση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού.

Δεν υπάρχει ένας μοναδικός και σαφής ορισμός για την ευημερία, όπως φαίνεται από τα παραπάνω, καθώς η λέξη εμπερικλείει πολλά και διαφορετικά νοήματα, που περιλαμβάνει όλες τις πτυχές της ανθρώπινης ζωής (Conceição & Bandura, 2008) ανάλογα από την οπτική γωνία που θα τα δει κάποιος και πολλές φορές είναι δύσκολα να περιγραφούν με ακρίβεια (White, 2010). Οι μελετητές της ευημερίας, επηρεασμένοι από τη φιλοσοφία του Αριστοτέλη, ανέδειξαν δύο διαφορετικές προσεγγίσεις : την ηδονική, που τονίζει καταστάσεις όπως η ευτυχία, θετικές επιδράσεις, χαμηλές αρνητικές επιδράσεις και ικανοποίηση για τη ζωή και την ευδαιμονική προσέγγιση, η οποία υπογράμμισε τη θετικά ψυχολογική λειτουργία και την ανθρώπινη ανάπτυξη (Dodge et al, 2012). Οι Gallagher et al (2009) δηλώνουν ότι ευημερία είναι ακριβώς μια ολοκληρωμένη «κατάσταση» που αποτελείται από ηδονικές (πχ. ευτυχία, θετική επίδραση), ευδαιμονικές (πχ. αυτοπραγμάτωση, νόημα) και κοινωνικές πτυχές ταυτόχρονα (Prilleltensky et al, 2015). Σύμφωνα με τους Prilleltensky et al (2015) η ευημερία συνεπάγεται ικανοποίηση για τη ζωή στο σύνολό της και σε συγκεκριμένους τομείς, όπως υγεία, οικονομική κατάσταση και σχέσεις – είναι πολύτιμο αγαθό από μόνη της αλλά και επειδή συνδέεται άμεσα με θετικές καταστάσεις όπως η σωματική και ψυχική υγεία και οι ουσιαστικές σχέσεις.

Οι Dodge et al (2012) σε μία προσπάθεια να ορίσουν την ευημερία μέσα από μία θεωρητική ανασκόπηση, διαπιστώνουν ότι πρόκειται για ένα πολυδιάστατο θεώρημα με το οποίο, κατά καιρούς, πολλές έννοιες έχουν συνδεθεί όπως η αυτονομία, οι θετικές σχέσεις με τους άλλους, ο σκοπός της ζωής, η πραγμάτωση του εφικτού, η αποδοχή του εαυτού, η ικανότητα της επίτευξης στόχων, η ευτυχία, η ικανοποίηση της ζωής, η ποιότητα της ζωής, η προσωπική ανάπτυξη, η προσωπική εκπλήρωση, η συνεισφορά στην κοινωνία, προτείνοντας τελικά τον δικό τους ορισμό : ευημερία είναι το σημείο ισορροπίας μεταξύ των πόρων ενός ατόμου και

των προκλήσεων που αντιμετωπίζει, όταν δηλαδή τα άτομα έχουν τους ψυχολογικούς, κοινωνικούς και φυσικούς πόρους που χρειάζονται για να αντιμετωπίσουν μια συγκεκριμένη ψυχολογική, κοινωνική ή/και σωματική πρόκληση. Όταν αντιμετωπίζονται περισσότερες προκλήσεις, η ισορροπία κλυδωνίζεται μαζί με την ευημερία και το αντίστροφο.

Ο Allardt (1989) υποστηρίζει σχετικά με την ευημερία ότι πρόκειται για μία κατάσταση στην οποία κάποιος μπορεί να ικανοποιεί τις υλικές ή μη υλικές βασικές ανθρώπινες ανάγκες του (Konu & Rimbela, 2012). Μια προσέγγιση της ευημερίας επιχειρεί η White (2010), η οποία τονίζει ότι ο προσδιορισμός της ευημερίας είναι εξαιρετικά δύσκολος κυρίως γιατί ο τρόπος που την αντιλαμβάνονται οι άνθρωποι είναι πολύ διαφορετικός και σε διαφορετικά πλαίσια. Η θεωρία της βασίζεται στο «να είσαι καλά – να αισθάνεσαι καλά» (doing well – felling good), όπου το «να είσαι καλά» εμπεριέχει την υλική διάσταση της ευζωίας, χωρίς να περιορίζεται σ' αυτήν ενώ το «να αισθάνεσαι καλά» εκφράζει την υποκειμενική διάσταση των προσωπικών αντιλήψεων και των επιπέδων ικανοποίησης, η οποία υποδηλώνει και τη σημασία της υγείας, σε ευρύτερη έννοια - η ευημερία δεν είναι μόνο η καλή ζωή αλλά το να ζει κανείς μια καλή ζωή. Σ' αυτήν δεν αντικατοπτρίζονται μόνο οι ατομικές προτιμήσεις αλλά και οι αξίες που διέπουν μία κοινή κατανόηση του πώς είναι και πώς πρέπει να είναι ο κόσμος.

Δεν είναι, επομένως, εύκολο κανείς να προσδιορίσει την ευημερία αλλά δεν είναι εύκολη και η μέτρησή της, προκειμένου ο επιστημονικός κόσμος να τη μελετήσει και να εξάγει τα συμπεράσματά του. Προτείνεται, λοιπόν, για τη μέτρηση της ευημερίας, ο διαχωρισμός της σε δύο ευρείες κατηγορίες, την αντικειμενική και υποκειμενική. Η πρώτη κατηγορία μετρά την ευημερία μέσα από τις αντικειμενικές διαστάσεις : υγεία, εργασιακές δυνατότητες, κοινωνικοοικονομική ανάπτυξη, περιβάλλον, ασφάλεια και πολιτική, χρησιμοποιώντας απόλυτες μετρήσεις (Voukelatou et al, 2021). Η υποκειμενική μέτρηση της ευημερίας αποτυπώνει τα συναισθήματα των ανθρώπων με άμεσο τρόπο, χρησιμοποιώντας τακτικές μετρήσεις και περιλαμβάνει γνωστικές κρίσεις της ικανοποίησης της ζωής και συναισθηματικές αξιολογήσεις των αισθημάτων και της διάθεσης (Conceição & Bandura, 2008). Ο Veenhoven (1984) ορίζει την υποκειμενική ευημερία ως τον βαθμό που ένα άτομο κρίνει τη συνολική ποιότητα της ζωής του με θετικό τρόπο, δηλαδή πόσο πολύ αρέσει στο άτομο η ζωή που ζει (Diener, 1994), πώς αξιολογεί τη ζωή του, μέσα από τις γνωστικές και συναισθηματικές εκτιμήσεις (Bakker & Oerlemans, 2011) καθώς η υποκειμενική ευημερία περιλαμβάνει συναισθηματικές και γνωστικές συνιστώσες : η συναισθηματική ευημερία αναφέρεται στη συχνότητα και την ένταση των θετικών και αρνητικών συναισθημάτων και της διάθεσης. Η γνωστική ευημερία αναφέρεται σε συγκεκριμένους τομείς και καθολικές εκτιμήσεις της ζωής όπως η συζυγική ζωή ή η επικρατούσα άποψη για την ικανοποίηση για τη ζωή (Luhmann et al, 2012).

Στην ίδια λογική με την παραπάνω οι Diener et al (2009) προτείνουν ένα ιεραρχικό μοντέλο: στο ανώτερο επίπεδο βρίσκεται η υποκειμενική ευημερία που αντικατοπτρίζει μία συνολική

αξιολόγηση της ζωής ενός ατόμου. Στο επόμενο επίπεδο υπάρχουν τα τέσσερα στοιχεία που βοηθούν στην κατανόηση της υποκειμενικής ευημερίας, με πιο ακριβείς όρους : θετική επίδραση (πχ χαρά, αγάπη, ικανοποίηση), αρνητική επίδραση (πχ θλίψη, θυμός, ανησυχία), ικανοποίηση (πχ. εκπλήρωση, νόημα, ικανοποίηση από τη ζωή, υγεία, εργασία) (Prilleltensky et al, 2015).

4.2 Θεωρητικό πλαίσιο της εργασιακής ευημερίας

Μία σημαντική και μετρήσιμη παράμετρος της ευημερίας του ανθρώπου, είναι η επαγγελματική: η εργασία παρέχει την βασική πηγή εισοδήματος που επηρεάζει διάφορες πλευρές της ζωής και επίσης, απαιτεί ένα σημαντικό μέρος του χρόνου και της ενέργειας του ατόμου (Rothmann, 2008). Η επαγγελματική ευημερία είναι μια διάσταση της υποκειμενικής ευημερίας και αποτελείται από θετικά χαρακτηριστικά, όπως είναι η εργασιακή δέσμευση, η εργασιακή ικανοποίηση, το δέσιμο με τη δουλειά, η εμπλοκή με τη δουλειά και το εργασιακό ηθικό ενώ η μειωμένη εργασιακή ευημερία έχει σχέση με την ένταση, την κατάθλιψη, την εξουθένωση και την αποξένωση από την εργασία (Sonnentag, 2015).

Σύμφωνα με τους van Horn et al (2004) η εργασιακή ευημερία ορίζεται ως η θετική αξιολόγηση διαφόρων πλευρών της δουλειάς ενός ατόμου, συμπεριλαμβάνοντας συναισθηματικές, κινητήριες, συμπεριφορικές, γνωστικές και ψυχοσωματικές διαστάσεις (Klusmann et al, 2008). Τον ορισμό των Schulte & Vainio (2010) χρησιμοποιεί ο Ευρωπαϊκός Οργανισμός για την Ασφάλεια και την Υγεία στην Εργασία, στην έκδοση του [E-Fact76: Well-being at work](#) : η ευημερία στην εργασία είναι «μια αθροιστική έννοια που χαρακτηρίζει την ποιότητα της εργασιακής ζωής, -συμπεριλαμβανομένων των πτυχών της επαγγελματικής ασφάλειας και υγείας- η οποία μπορεί να επηρεάζει σε καθοριστικό βαθμό την παραγωγικότητα σε ατομικό, επιχειρηματικό και κοινωνικό επίπεδο» (σελ. 1). Στο ίδιο έγγραφο, για την περιγραφή της ευημερίας στους χώρους εργασίας, στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, χρησιμοποιούνται οι όροι: ικανοποίηση από την εργασία, καλές συνθήκες εργασίας¹, ποιότητα εργασίας και υγεία στην εργασία και τονίζεται ότι η ευημερία στην εργασία έχει διαφορετική σημασία ανάμεσα στις διαφορετικές χώρες και «επηρεάζεται από πολιτιστικές και κοινωνικές διεργασίες και περιορισμούς καθώς και από την εξέλιξη της έννοιας αυτής στο χρόνο» (σελ. 2).

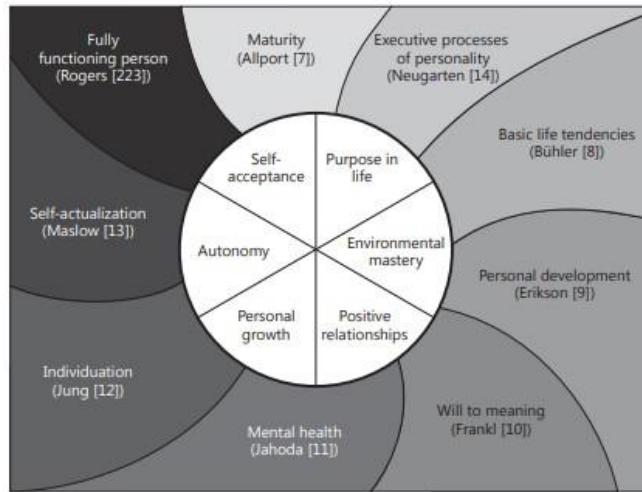
¹ Η επαγγελματική ευημερία θεωρείται ότι επηρεάζεται από τις συνθήκες εργασίας (πχ το φυσικό περιβάλλον εργασίας, εργασιακή ασφάλεια, εξοπλισμός) και από την υγεία των εργαζομένων (προσωπική σωματική και διανοητική υγεία) (Saaranen et al, 2007)

Οι Pagán-Castaño et al, (2020) εντοπίζουν τρεις διαστάσεις της επαγγελματικής ευημερίας. Η πρώτη επικεντρώνεται στις υποκειμενικές εμπειρίες και στην εργασιακή απόδοση, θεωρώντας την ικανοποίηση και τη δέσμευση ως βασικά στοιχεία της εργασιακής ευτυχίας. Η δεύτερη διάσταση εξετάζει την ευζωία των εργαζομένων από την άποψη της σωματικής και ψυχικής υγείας, περιλαμβάνοντας πτυχές όπως το άγχος και την εξουθένωση. Η τρίτη διάσταση επικεντρώνεται στις σχέσεις, όπου η κοινωνική ευημερία εστιάζει στην ποιότητα των αλληλεπιδράσεων μεταξύ των εργαζομένων ή στις σχέσεις τους με τη διεύθυνση.

4.3 Θεωρητικά μοντέλα της εργασιακής ευημερίας

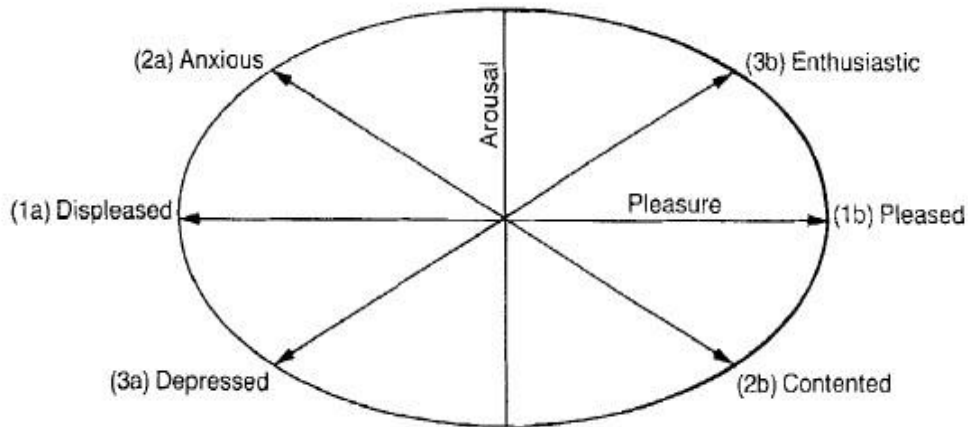
Οι ερευνητές, τις τελευταίες δεκαετίες, προσανατολίζονται στην ανάπτυξη θεωρητικών μοντέλων για τη σχέση εργασιακών παραγόντων και εργασιακής ευημερίας, αν και οι περισσότερες ερευνούν τις σχέσεις με τις αρνητικές εκφάνσεις της ευημερίας, δηλαδή το εργασιακό άγχος και την εξουθένωση. Μερικά από αυτά αναφέρθηκαν προηγουμένως, στα κεφάλαια που αφορούν τα θεωρητικά μοντέλα που επηρεάζουν το εργασιακό άγχος και την επαγγελματική εξουθένωση. Εδώ, παρουσιάζονται δύο άλλα θεωρητικά μοντέλα, που σχετίζονται περισσότερο με την ευημερία.

Το μοντέλο ευημερίας της Ryff : Η Ryff (2014) στο μοντέλο ευημερίας της ενσωμάτωσε κριτήρια από θεωρίες πρότερων ερευνητών, όπως του Erikson (1959), Maslow (1968), Jahoda (1958), τα οποία όμως διατύπωσε με όρους ευζωίας αντί ασθένειας. Με αυτή τη προοπτική, δημιουργήθηκε ένα μοντέλο βασισμένο στην αντίληψη του Παγκόσμιου Οργανισμού Υγείας (1948), ότι δηλαδή η υγεία δεν είναι μόνο η απουσία της ασθένειας αλλά εμπεριέχει στο νόημα της θετικότητα (van Dierendonck, 2008). Το μοντέλο περιέχει έξι βασικές διαστάσεις : 1. Αποδοχή του εαυτού, θετική αξιολόγηση αυτού και του πρότερου βίου 2. Περιβαλλοντική γνώση, δηλ. ικανότητα αποτελεσματικής διαχείρισης της ζωής και του κόσμου που την περιβάλλει, 3. Αυτονομία, αυτοδιάθεση και ικανότητα αντίστασης στις κοινωνικές πιέσεις, 4. Θετικές σχέσεις με τους άλλους 5. Προσωπική ανάπτυξη και δεκτικότητα σε νέες εμπειρίες και 6. Σκοπός και νόημα στη ζωή (van Horn et al, 2004) (εικ.5).



Εικ. 5. Βασικές διαστάσεις ψυχολογικής ευημερίας και τα θεωρητικά θεμέλια τους, σύμφωνα με τη θεωρία της Ryff. (Πηγή : Ryff, 2014)

Το μοντέλο βιταμινών του Warr : Στο μοντέλο του Warr (1990) ασκούν επιρροή τα μοντέλα των Hackman & Oldman (1975) (μοντέλο χαρακτηριστικών της εργασίας) και του Karasek (1979) (μοντέλο εργασιακών απαιτήσεων – ελέγχου – στήριξης). Υποστηρίζει ότι η ψυχική υγεία επηρεάζεται από περιβαλλοντικά ψυχολογικά χαρακτηριστικά, όπως τα χαρακτηριστικά της εργασίας με τρόπο ανάλογο με τις μη γραμμικές που έχουν οι βιταμίνες στη σωματική μας υγεία. Ο Warr (1990) διακρίνει πέντε στοιχεία ψυχικής υγείας : την συναισθηματική ευζωία, την ικανότητα, η οποία αναφέρεται στη δυνατότητα του ατόμου να αντιμετωπίζει τα προβλήματα, την αυτονομία, η οποία αναφέρεται στο βαθμό στον οποίο το άτομο αντιστέκεται στις απαιτήσεις και ακολουθεί τη δική του άποψη, την φιλοδοξία, η οποία αναφέρεται στο ενδιαφέρον του ατόμου για το περιβάλλον του και στην προσωπική ανάπτυξη ενώ το πέμπτο στοιχείο, η ολοκληρωμένη λειτουργία, περιλαμβάνει τις προηγούμενες διαστάσεις και αντιμετωπίζει το άτομο ως σύνολο. Η συναισθηματική ευημερία, ως δείκτης της εργασιακής ψυχικής υγείας αποτελείται από δύο διαστάσεις, της ευχαρίστησης και της διέγερσης, όπως φαίνεται στο παρακάτω σχήμα μέτρησης του Warr (εικ.6).



Εικ. 6 Οι τρεις βασικοί άξονες μέτρησης της συναισθηματικής ευημερίας (Πηγή : Warr, 1990)

Για τη μέτρηση, χρησιμοποιούνται άλλοι δύο άξονες, που στα άκρα τους βρίσκονται η δυσαρέσκεια - η ευχαρίστηση και η κατάθλιψη – ο ενθουσιασμός. Οι αρνητικές πτυχές της συναισθηματικής ευημερίας βρίσκονται στην αριστερή πλευρά του σχήματος ενώ οι θετικές στη δεξιά πλευρά. Το ελλειπτικό σχήμα τονίζει την υπερίσχυση της ευχαρίστησης έναντι της διέγερσης (De Jonge & Schaufeli, 1998 · van Horn et al, 2004 · Warr, 1990).

Το μοντέλο των van Horn, Taris, Schaufeli & Schreurs : Το μοντέλο αυτό, σύμφωνα με τους ερευνητές που το θεμελίωσαν το 2004, βασίζεται στον συγκερασμό των μοντέλων της Ryff και του Warr. Διακρίνονται 5 διαστάσεις : η συναισθηματική διάσταση περιλαμβάνει τη συναισθηματική εξουθένωση, την εργασιακή ικανοποίηση και την οργανωσιακή δέσμευση. Η επαγγελματική ευημερία συμπεριλαμβάνει την αυτονομία, τη φιλοδοξία και την επαγγελματική ικανότητα (κίνητρα, αυτοαποτελεσματικότητα, επίτευξη). Η κοινωνική ευημερία (ή συμπεριφορική) αναφέρεται στην αποπροσωποποίηση, στις αρνητικές αλλά και στις θετικές συμπεριφορές προς τους ανθρώπους στον εργασιακό χώρο. Η γνωστική διάσταση αναφέρεται στη ικανότητα συγκέντρωσης και στις δεξιότητες του εργαζόμενου στη λήψη αποφάσεων. Η ψυχοσωματική διάσταση στην παρουσία ή απουσία ψυχοσωματικών ασθενειών λόγω των εργασιακών συνθηκών (van Horn et al, 2004).

4.4 Η ευημερία των εκπαιδευτικών

Η ευημερία των εκπαιδευτικών εκφράζει μία θετική συναισθηματική κατάσταση, που είναι αποτέλεσμα της αρμονίας που προκύπτει από το άθροισμα συγκεκριμένων περιβαλλοντικών παραγόντων και των προσωπικών αναγκών και προσδοκιών των εκπαιδευτικών, σύμφωνα με

τους Aelterman et al (2007). Η θετικότητα του ορισμού προκύπτει από την επίδραση της Θετικής Ψυχολογίας, η οποία εστιάζει στην προαγωγή της ευζωίας, της ευημερίας και της ικανοποίησης από τη ζωή μέσα από την μελέτη του ρόλου των θετικών συναισθημάτων, χαρακτηριστικών, κινήτρων και ικανοτήτων των ανθρώπων.

Σύμφωνα με τον ορισμό των Sheldon & King (2001), η θετική ψυχολογία αντιπροσωπεύει την προσπάθεια επιστημονικής μελέτης των παραγόντων που ωθούν τα άτομα και τις κοινωνίες προς την πρόοδο και την ακμή. Οι Acton & Glasgow (2015) μας δίνουν έναν άλλο ορισμό για την ευημερία των εκπαιδευτικών: είναι η αίσθηση προσωπικής επαγγελματικής εκπλήρωσης, ικανοποίησης, εκπλήρωσης στόχων και ευτυχίας που δημιουργείται κατά τη διαδικασία συνεργασίας με συναδέλφους και μαθητές. Ο ορισμός αυτός, αποδεικνύει ότι η εργασία των εκπαιδευτικών είναι συναισθηματική, συνυφασμένη με τα προσωπικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά τους (Brady & Wilson, 2021).

Μεγάλο μέρος της βιβλιογραφίας γύρω από την εκπαίδευση και την ευημερία των εκπαιδευτικών εστιάζει σε αρνητικές ψυχολογικές καταστάσεις, όπως είναι το άγχος και η επαγγελματική εξουθένωση (Mankin et al, 2018). Τα τελευταία, μόλις, χρόνια άρχισαν να εμφανίζονται έρευνες για την ευημερία των εκπαιδευτικών από τη θετική οπτική γωνία, οι οποίες προωθούν τις θετικές διαστάσεις της, όπως η αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού, η εργασιακή ικανοποίηση, η εργασιακή δέσμευση, η ανθεκτικότητα. Η προώθηση της θετικής ευημερίας για τους εκπαιδευτικούς επηρεάζει σημαντικά τη διδασκαλία και έχει συνέπειες στην διατήρηση της ευημερίας και της ακαδημαϊκής ανάπτυξης των μαθητών (Huang et al, 2019). Επίσης, οι εκπαιδευτικοί που έχουν υψηλούς δείκτες ευημερίας είναι σε θέση να αναπτύξουν και να διατηρήσουν καλές σχέσεις με τους μαθητές, να εφαρμόσουν αποτελεσματικές στρατηγικές διαχείρισης της τάξης και να αναπτύξουν τις κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες των μαθητών (Jennings & Greenberg, 2009 στο von der Embse & Mankin, 2021).

Οι Aelterman et al, 2007 αναφέρουν ότι οι παράγοντες που επηρεάζουν την ευημερία των εκπαιδευτικών χωρίζονται σε τρεις κατηγορίες : παράγοντες που συνδέονται με το άτομο, με το επάγγελμα και το χώρο εργασίας και την κοινωνία. Η προσωπικότητα του ατόμου μπορεί να επηρεάσει τον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζει τους παράγοντες μέσα στο σχολείο και τις απαιτήσεις της εργασίας. Εργασιακοί παράγοντες όπως η σύγκρουση και η ασάφεια ρόλων, το περιεχόμενο της δουλειάς, η πίεση, η αυτονομία, οι συνθήκες εργασίας, η διεύθυνση του σχολείου, το σχολικό κλίμα και οι διαπροσωπικές σχέσεις είναι αυτοί που αναφέρονται περισσότερο. Οι διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικών και μαθητών έχουν μεγάλη σημασία για την ευζωία των πρώτων, καθώς εκτός από τα άσχημα αποτελέσματα που έχουν οι μεταξύ τους συγκρούσεις, λίγα πράγματα γνωρίζουμε για τις απαιτήσεις που μπορούν να ασκήσουν οι μαθητές στους εκπαιδευτικούς και επίσης λιγοστά γνωρίζουμε για τις εσωτερικές ανάγκες που μπορεί να έχει ο εκπαιδευτικός για θετικές προσωπικές σχέσεις με τους μαθητές του (Split et

al, 2011). Επίσης, οι σχέσεις και το κλίμα που διαμορφώνεται από τη διεύθυνση και η υποστήριξη, η ανατροφοδότηση και η ενθάρρυνση που μπορεί να παρέχει, την καθιστούν σημαντικό παράγοντα ευημερίας των εκπαιδευτικών (Pillay et al, 2005). Η κοινωνική υποστήριξη θεωρείται ένας θετικός παράγοντας στο χώρο εργασίας καθώς συνδέεται αρνητικά με την εξουθένωση καθώς οι εργαζόμενοι που λαμβάνουν υποστήριξη από τους ανωτέρους τους και τους συναδέλφους τους, έχουν μεγαλύτερους δείκτες ευημερίας (Sonnentag, 2015). Στους κοινωνικούς παράγοντες περιλαμβάνονται η έλλειψη αναγνώρισης και εκτίμησης, το κοινωνικό κύρος του επαγγέλματος, το κλίμα δυσπιστίας που καλλιεργείται γύρω από το επάγγελμα, η αυξανόμενες κοινωνικές απαιτήσεις, οι προοπτικές σταδιοδρομίες και οι οικονομικές αποδοχές.

4.5 Χαρακτηριστικά που συνδέονται θετικά με την ευημερία των εκπαιδευτικών

Σχετικά με τα χαρακτηριστικά που συνδέονται θετικά με την ευζωία των εκπαιδευτικών, η βιβλιογραφία αναφέρει:

Εργασιακή δέσμευση : Η εργασιακή δέσμευση είναι η θέληση και η προθυμία του ατόμου να επενδύσει ενέργεια και πόρους στην εργασία του (Klusmann et al, 2008) ενώ σύμφωνα με τον ορισμό των Schaufeli et al (2002) χαρακτηρίζεται από σθένος, αφοσίωση και προσήλωση. Το σθένος αναφέρεται στα υψηλά επίπεδα ενεργητικότητας και ψυχικής ανθεκτικότητας, στη θέληση του ατόμου να επενδύσει χρόνο και προσπάθεια στην εργασία του. Η αφοσίωση περιλαμβάνει την ενεργή συμμετοχή του εργαζόμενου βιώνοντας συναισθήματα σπουδαιότητας, ενθουσιασμού, έμπνευσης, υπερηφάνειας και πρόκλησης και τέλος η προσήλωση αναφέρεται στην απόλυτη συγκέντρωση και απορρόφηση στην εργασία του (Strom, Sears & Kelly, 2013 στο Μουρκογιάννη & Αντωνίου, 2014). Σύμφωνα με τους González - Romá et al (2006) το σθένος και η αφοσίωση είναι τα βασικά στοιχεία της δέσμευσης και αποτελούν τους αντίθετους πόλους της εξάντλησης και του κυνισμού, των δύο βασικών διαστάσεων της επαγγελματικής εξουθένωσης (Bermejo-Toro et al, 2016). Οι Maslach & Leiter (1997, σελ. 24) διαπιστώνουν ότι η εργασιακή εξουθένωση ξεκινά με τη φθορά της δέσμευσης, *«όταν η ενέργεια μετατρέπεται σε εξάντληση, η εμπλοκή μεταβάλλεται σε κυνισμό και η αποτελεσματικότητα σε αναποτελεσματικότητα»* και οι Schaufeli et al (2009) από το παραπάνω απόσπασμα, συμπεραίνουν ότι η δέσμευση χαρακτηρίζεται από ενέργεια, εμπλοκή και αποτελεσματικότητα, τα ακριβώς αντίθετα των τριών διαστάσεων του μοντέλου εξουθένωσης της Maslach (συναισθηματική εξουθένωση, αποπροσωποποίηση, έλλειψη εκπλήρωσης).

Οι Skaalvik & Skaalvik (2016) υποστηρίζουν ότι η εργασιακή δέσμευση συνδέεται με θετικά αποτελέσματα, όπως χαμηλούς δείκτες πρόθεσης εγκατάλειψης του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού και δηλώνουν ότι αντιλαμβάνονται την δέσμευση ως αποτέλεσμα της ευζωίας των εκπαιδευτικών. Άλλες έρευνες υποστηρίζουν τη σύνδεση μεταξύ της δέσμευσης του εργαζόμενου και της ευημερίας : οι Bruneto et al (2012) αναφέρουν ότι η εργασιακή δέσμευση σχετίζεται με υψηλότερα επίπεδα ψυχολογικής ευημερίας. Οι Schaufeli et al (2008b) δηλώνουν ότι η εργασιακή δέσμευση σχετίζεται αρνητικά με την επαγγελματική εξουθένωση.

Όσον αφορά την εργασιακή δέσμευση των εκπαιδευτικών, οι Iordanides & Sagiadinou (2018) διατυπώνουν την άποψη ότι οι εκπαιδευτικοί κοινωνικοποιούνται επαγγελματικά μέσα στη σχολική μονάδα, εξοικειώνονται με τις αξίες, τους κανόνες και την κατάλληλη επαγγελματική συμπεριφορά και είναι σε θέση να μοιράζονται αξίες και στόχους με τους συναδέλφους τους. Αυτό αναπτύσσει την αίσθηση του «ανήκειν» δίνοντας και λαμβάνοντας αξία από τον σχολικό οργανισμό, που τελικά οδηγεί στην δέσμευση μ' αυτόν.

Εργασιακή ικανοποίηση : Οι ερευνητές της εργασιακής ικανοποίησης συμφωνούν ότι πρόκειται για ένα πολυδιάστατο θέμα, με πολλά επιμέρους στοιχεία. Θεωρείται είναι μια θετική ή αρνητική υποκειμενική αίσθηση του εργαζομένου προς την εργασία του και αναπτύσσεται όταν υπάρχει σύνδεση μεταξύ των απαιτήσεων της εργασίας και των προσδοκιών που ο εργαζόμενος έχει από αυτή (Bush & Middlewood, 2005 στο Παπαδόπουλος, 2013). Ο Locke (1976) αναφέρεται στην επαγγελματική ικανοποίηση ως μια ευχάριστη ή θετική συναισθηματική κατάσταση, η οποία προέρχεται από την αποτίμηση της εργασίας ή των εργασιακών εμπειριών κάποιου (Μουρκογιάννη & Αντωνίου, 2014). Όσον αφορά την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, οι Zembylas & Papanastasiou (2006), την ορίζουν ως συνάρτηση των αντιλαμβανόμενων σχέσεων ανάμεσα στο τι ζητάει κάποιος από τη διδασκαλία και τι αντιλαμβάνεται κανείς ότι προσφέρει η διδασκαλία σε έναν εκπαιδευτικό.

Οι Μουρκογιάννη & Αντωνίου (2014) συμπεραίνουν ότι η μελέτη για την επαγγελματική ικανοποίηση εστιάζει σε δημογραφικούς παράγοντες, στα ψυχολογικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών (επάρκεια, κίνητρα, άσκηση ελέγχου) και σε παραμέτρους όπως το σχολικό κλίμα, οι εργασιακές ευκαιρίες, το στρες, η ηγεσία, οι ανταμοιβές. Η Σαΐτη (2007) αναφέρει τους 7 σημαντικότερους παράγοντες που επηρεάζουν την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών : ο ρόλος του/της διευθυντή/τριας και το σχολικό κλίμα, η πιθανότητα για προαγωγή και τα οφέλη από την εργασία, η εκπαιδευτική διοίκηση και την ανταμοιβή της εργασίας τους, οι αμοιβές από την εργασία, η γενικότερη οργάνωση της σχολικής μονάδας, όπως οι ξεκάθαροι εκπαιδευτικοί στόχοι και η συναισθηματική στήριξη των εκπαιδευτικών από τον/την διευθυντή/τρια, η γενικότερη ικανοποίηση που έχουν οι εκπαιδευτικοί από την

εργασία τους και αναφέρεται σε παράγοντες όπως το να αισθάνονται ότι η εργασία τους δεν έχει νόημα.

Οι Γεωργίου & Ηλιοφώτου-Μένων (2006) υποστηρίζουν ότι το εργασιακό ευ ζην αποτελεί μια προσωπική φιλοσοφία, που ορίζεται ποικιλοτρόπως και εκάστοτε λαμβάνει διαφορετικές διαστάσεις και αποχρώσεις ανάλογα με την ιδιοσυγκρασία, τις εξομικευμένες ανάγκες, τις αξίες, τις προσδοκίες-φιλοδοξίες, τις πεποιθήσεις και τις προτεραιότητες. Οι Βαρδιαμπάση και Βρυωνίδης (2017) υποστηρίζουν ότι το εργασιακό ευ ζην νοηματοδοτεί την εργασία και αυτό αποτυπώνεται στο βαθμό στον οποίο το άτομο νιώθει δικαίωση για την επιλογή του να εργαστεί στο φορέα και επιδρά στον βαθμό της συναισθηματικής δέσμευσης του στην οργανωσιακή αποστολή και στα εργασιακά οράματα (Cato & Gordon, 2012 στο Βαρδιαμπάση και Βρυωνίδης, 2012).

Ψυχική ανθεκτικότητα : Η ανθεκτικότητα αναφέρεται στην αντίδραση του ατόμου στις απαιτήσεις που σχετίζονται με την εργασία και περιγράφει την ικανότητα αντιμετώπισης της αποτυχίας (Schaarschmidt et al., 1999 στο Klusmann et al, 2008) και την προσαρμοστική ικανότητα να ανακάμπτει κανείς από αρνητικά συναισθήματα. Ο Bonanno (2004) θεωρεί ότι δεν είναι απλά ένας τρόπος να αντιμετωπίζει κανείς τις δυσκολίες αλλά και να τις διαχειρίζεται θετικά για να βρει καλύτερο νόημα στη ζωή (Pradhad et al, 2021) ενώ οι Wallin & Wallin (1993) θεωρούν ότι η ανθεκτικότητα είναι η ικανότητα κάποιου να μειώνει τις αρνητικές συμπεριφορές που προέρχονται από το άγχος, είναι η αντοχή και η ικανότητα ανακατασκευής του εαυτού του (Boutou et al, 2017). Το Κέντρο Ερευνών για την Ανθεκτικότητα ορίζει την ψυχική ανθεκτικότητα ως την επάρκεια των ατόμων να αξιοποιούν τους ψυχολογικούς, κοινωνικούς, πολιτιστικούς και φυσικούς πόρους που διατηρούν την ευημερία τους όσο και την επάρκεια να αναζητούν ατομικά ή και συλλογικά αυτούς τους πόρους ([Resilience Research Centre](#)). Περιλαμβάνει παραμέτρους όπως η συναισθηματική απόσταση, μικρή τάση στο να σταματήσει κανείς μετά την αποτυχία, ενεργή αντιμετώπιση καταστάσεων και ψυχική σταθερότητα. Ο Κυγιακού (2001) το χαρακτήρισε ως ένα ενεργό και κατευναστικό τρόπο αντιμετώπισης (Klusmann et al, 2008).

Οι ψυχικά ανθεκτικοί άνθρωποι διαθέτουν αυτονομία, αυτογνωσία, καλές σχέσεις με τους άλλους και ενσυναίσθηση, μεταβλητές που επηρεάζουν την ευημερία (Pradhad et al, 2021). Η ανθεκτικότητα του εκπαιδευτικού συνδέεται με την αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης, την εργασιακή ικανοποίηση και την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης (Gu & Day, 2007). Οι εκπαιδευτικοί αποτελούν πρότυπα συμπεριφοράς για τα παιδιά και οφείλουν οι ίδιοι να είναι ψυχικά ανθεκτικοί για να μεταλαμπαδεύσουν και να ενισχύσουν την διαδικασία της ψυχικής ανθεκτικότητας σε αυτά (Nolan et al., 2014 στο Velesioti et al, 2018). Οι Howard & Johnson (2004) διαπιστώνουν ότι οι ανθεκτικοί εκπαιδευτικοί έχουν ισχυρή αίσθηση ότι

μπορούν να ελέγξουν οποιαδήποτε κατάσταση, έχουν τάση να μην επικεντρώνονται σε λάθη και αποτυχίες του παρελθόντος, έχουν την ικανότητα να αποπροσωποποιούν δυσάρεστες εμπειρίες και έτσι να τις κατανοούν διεξοδικά, έχουν ικανότητα προσαρμογής, ισχυρή ηθική αίσθηση σκοπού και δημιουργούν ομάδες υποστήριξης με τους συναδέλφους και προϊσταμένους που εκτιμούν τις προσπάθειες τους. Οι Cooper, Estes, & Allen, 2004 προσθέτουν ότι στα χαρακτηριστικά των ψυχικά ανθεκτικών ατόμων περιλαμβάνονται η αντοχή στην αρνητική επίδραση, η προσωπική δύναμη, η αυτοεκτίμηση, το εσωτερικό κέντρο ελέγχου, η αίσθηση του χιούμορ, η αισιοδοξία, οι στρατηγικές αντιμετώπισης του άγχους, η συμμετοχή σε ομάδες αξιών, η πεποίθηση, η γενναιότητα και η δεξιότητα λύσης προβλημάτων (Μπέκα & Ξαφάκος, 2015). Γενικότερα, η σχετική βιβλιογραφία αναφέρεται στα χαρακτηριστικά των ανθεκτικών εκπαιδευτικών, των σχολείων, της οικογένειας και των κοινωνικών παραγόντων που την επηρεάζουν (Boutou et al, 2017).

Αυτοαποτελεσματικότητα : Οι Tschannen - Moran & Hoy (2001) ορίζουν την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών ως την αυτοαξιολόγησή τους σχετικά με την ικανότητα να επηρεάζουν τα αποτελέσματα των μαθητών, ειδικά για κείνους τους μαθητές οι οποίοι είναι «δύσκολοι» ή δεν έχουν κίνητρα. Οι δάσκαλοι με υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα πιστεύουν ότι μπορούν να είναι αποτελεσματικοί με τους μαθητές ακόμη και όταν αντιμετωπίζουν δύσκολες συνθήκες. Η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών περιλαμβάνει όχι μόνο τις προσωπικές δεξιότητες και ικανότητες, αλλά και τον τρόπο που οι περιβαλλοντικοί παράγοντες επηρεάζουν την αποτελεσματική διδασκαλία και την υποστήριξη των μαθητών (Tschannen - Moran et al, 1998). Η αυτοαποτελεσματικότητα σχετίζεται αρνητικά με το εργασιακό άγχος και την εξουθένωση των εκπαιδευτικών και σχετίζεται θετικά με την εργασιακή ικανοποίηση, την παρότρυνση, τον ορισμό στόχων, τη δέσμευση (Klassen & Chiu, 2010 · Skaalvik & Skaalvik, 2010) ενώ οι Milam et al, 2018 στην έρευνά τους, διαπιστώνουν ότι η αποτελεσματικότητα συνδέεται θετικά με την ψυχολογική ευημερία και την προσωπική εκπλήρωση. Οι Ross et al (2012) μελετώντας τις σχετικές έρευνες, καταλήγουν ότι οι εκπαιδευτικοί με υψηλά επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας θέτουν πιο απαιτητικούς στόχους, συνεργάζονται με συναδέλφους και γονείς, αναλαμβάνουν προσωπική ευθύνη για τα αποτελέσματα των μαθητών, όπως είναι η εξατομικευμένη διδασκαλία και είναι πιο πιθανό να εφαρμόσουν επιτυχώς νέα προγράμματα.

B. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

5^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ : ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

5.1 Σκοπός της εργασίας

Σκοπός της εργασίας είναι η διερεύνηση των απόψεων των νηπιαγωγών σχετικά με το εργασιακό άγχος, την επαγγελματική εξουθένωση και την επαγγελματική ευζωία.

Για το σκοπό αυτό, με βάση την ανασκόπηση της θεωρίας, προέκυψαν τα ακόλουθα οκτώ ερευνητικά ερωτήματα :

- Τι άποψη έχουν οι νηπιαγωγοί για το επάγγελμά τους;
- Ποιοι είναι οι παράγοντες που επηρεάζουν το εργασιακό άγχος;
- Τι άποψη έχουν οι νηπιαγωγοί για τις συνέπειες του εργασιακού άγχους;
- Ποιες είναι οι απόψεις των νηπιαγωγών για την επαγγελματική εξουθένωση;
- Ποιες είναι οι απόψεις των νηπιαγωγών για την πρόληψη και την καταπολέμηση του εργασιακού άγχους και της εξουθένωσης;
- Ποιες είναι οι απόψεις των νηπιαγωγών για την πανδημία και την επίδρασή τους ως προς το εργασιακό άγχος;
- Ποιες είναι οι απόψεις των νηπιαγωγών για την επαγγελματική τους ευημερία και τους παράγοντες που την επηρεάζουν;
- Ποια είναι τα εμπόδια στην επαγγελματική ευημερία των νηπιαγωγών;

Μέσα από αυτά τα ερευνητικά ερωτήματα αναδυθήκαν 8 θεματικοί άξονες , οι οποίοι επιχειρούν να αναλύσουν σε επιμέρους θέματα κάθε ερευνητικό ερώτημα :

1. Το επάγγελμα της νηπιαγωγού, εργασιακή δέσμευση και ικανοποίηση
2. Παράγοντες που επηρεάζουν το εργασιακό άγχος των νηπιαγωγών
3. Συνέπειες του εργασιακού άγχους στις νηπιαγωγούς
4. Επαγγελματική εξουθένωση στις νηπιαγωγούς
5. Αντιμετώπιση του εργασιακού άγχους και της εξουθένωσης : πρόληψη και καταπολέμηση
6. Πανδημία και εργασιακό άγχος
7. Επαγγελματική ευημερία : παράγοντες που συμβάλλουν σ' αυτήν
8. Εμπόδια στην επαγγελματική ευημερία των νηπιαγωγών.

5.2 Η πρωτοτυπία της έρευνας

Η έρευνα αυτή επιχειρεί μία μικρή καταγραφή των απόψεων των νηπιαγωγών όσον αφορά την επίδραση της πανδημίας στην εργασιακή τους ζωή. Οι νέες συνθήκες που επέβαλε η εισβολή του covid 19 στη ζωή μας, επηρέασαν αναμφισβήτητα την ζωή στο νηπιαγωγείο αλλά και η εφαρμογή της εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης δημιούργησαν νέα εκπαιδευτικά δεδομένα. Δίνουμε λοιπόν τη δυνατότητα στις νηπιαγωγούς να εκφράσουν τις απόψεις τους για την πανδημία και τη σχέση της με το εργασιακό άγχος, τις δυσκολίες που δημιούργησε στις ίδιες, στην απόδοσή τους και στην εργασία γενικότερα. Επίσης, η πανδημία εξετάζεται και σε σχέση με την εργασιακή ευημερία, προκειμένου να διαπιστωθεί η θετική ή η αρνητική επίδρασή της σ' αυτή.

5.3 Η μέθοδος

Στην παρούσα έρευνα ακολουθείται η ποιοτική μέθοδος λόγω της καταλληλότητας της για την εις βάθος μελέτη και κατανόηση του ζητήματος που ερευνάται (Creswell, 2016). Σύμφωνα με τον Μαντζούκα (2007, σελ. 89), «η ποιοτική έρευνα χαρακτηρίζεται από την επιδίωξη του ερευνητή να εξερευνήσει και να κατανοήσει σε βάθος τις υποκειμενικές αντιλήψεις, πεποιθήσεις και εμπειρίες συγκεκριμένων προσώπων, αναφορικά με κάποιο φαινόμενο, ώστε να δημιουργηθεί μια βαθύτερη, αρτιότερη και περισσότερο επεξεργασμένη γνώση για το υπό έρευνα φαινόμενο, η οποία θα εμπεριέχει μία ολιστική και βαθύτερη ερμηνεία για τους συμμετέχοντες στην έρευνα και το περιβάλλον τους σε σχέση με το φαινόμενο της έρευνας». Σε αντιπαράθεση με την ποσοτική προσέγγιση, που θέλει να ελέγχει πειραματικά και εργαστηριακά ένα φαινόμενο, η ποιοτική έρευνα λαμβάνει χώρα σε πραγματικές, ζωντανές συνθήκες, μελετώντας τον άνθρωπο στον «πραγματικό κόσμο» (Parker, 1995) ενώ ο Burns (1990) τονίζει τη σημασία των ποιοτικών ερευνών καθώς αυτές αναδεικνύουν την πολλαπλή πραγματικότητα και τις κοινωνικά δομημένες έννοιες που υπάρχουν σε κάθε κοινωνικό πλαίσιο (Kelly & Berthelsen, 1995).

Η συγκεκριμένη ποιοτική έρευνα επιχειρεί να εντοπίσει και να καταγράψει πως βλέπουν οι νηπιαγωγοί συγκεκριμένες όψεις της εργασιακής τους ζωής και τις αντιλήψεις τους σχετικά με το εργασιακό άγχος, την επαγγελματική εξουθένωση και την ευημερία.

5.4 Η συλλογή των δεδομένων

Η μέθοδος της συλλογής των δεδομένων που επιλέχθηκε για την έρευνα είναι η ημιδομημένη συνέντευξη, λόγω της ευελιξίας που προσφέρει στους νέους μελετητές που χρειάζονται έναν οδηγό για τα θέματα που θέλουν να καλύψουν κατά τη διεξαγωγή της : δίνεται η δυνατότητα τροποποίησης των ερωτήσεων, εμβάθυνσης σε κάποια θέματα ανάλογα με τον συμμετέχοντα, αλλαγής ως προς τη σειρά των ερωτήσεων και προσθαφαίρεσης ερωτήσεων (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Από την συνεντεύκτρια έγινε χρήση αυτής της ευελιξίας, όπου κατά τη διάρκεια της διεξαγωγής των συνεντεύξεων, πρόσθεσε μία ερώτηση που αφορούσε στον 2^ο θεματικό άξονα «παράγοντες που επηρεάζουν το εργασιακό άγχος των νηπιαγωγών». Η ερώτηση αποτελούσε ουσιαστικά επανάληψη πρότερης ερώτησης, τέθηκε ως αναστοχασμός και η οποία τελικά απέδωσε αρκετά αποτελέσματα, τα οποία οι συνεντευξιαζόμενες δεν ανέφεραν από την αρχή.

Η συνέντευξη δίνει τη δυνατότητα στον ερευνητή να παρουσιάσει και να καταγράψει τα δεδομένα της έρευνας με απώτερο σκοπό την ερμηνεία και την αξιολόγησή τους. Το πόσο αποτελεσματική θα είναι όμως εξαρτάται από το δείγμα της έρευνας και την ποιότητα των απαντήσεων των ερωτώμενων, αφού περιορίζεται ο ερευνητής και δεν μπορεί να ερμηνεύσει υποκειμενικά τα αποτελέσματα αλλά μόνο αντικειμενικά με βάση τις απαντήσεις που δίνονται (Cohen et al, 2008). Οι ημιδομημένες συνεντεύξεις έχουν προκαθορισμένη θεματολογία, έχουν δηλαδή τη μορφή γενικής κατεύθυνσης ως προς τη θεματολογία, χωρίς όμως να αποσκοπούν στην κατεύθυνση των απαντήσεων, αλλά στην καταγραφή, στην ανάλυση και επεξεργασία των απαντήσεων των ερωτώμενων για την εξαγωγή χρήσιμων συμπερασμάτων (Γρίβα & Στάμου, 2014). Πριν τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων καταρτίζεται το πρωτόκολλο συνέντευξης, που περιλαμβάνει τα ερευνητικά ερωτήματα, τους θεματικούς άξονες και τις σχετικές ερωτήσεις τους, βάση του οποίου πραγματοποιούνται οι συνεντεύξεις². Σε κάθε θεματικό άξονα αντιστοιχούν 2 – 3 ερωτήσεις, ανοιχτού τύπου εκτός από τον άξονα σχετικά με τους παράγοντες του εργασιακού άγχους, όπου δόθηκαν περισσότερες ερωτήσεις, κλειστού τύπου, δόθηκε όμως στις συνεντευξιαζόμενες η ευκαιρία να εκφράσουν και τη δική τους άποψη με δύο ερωτήσεις, μια στην αρχή και μία στο τέλος των σχετικών ερωτήσεων.

Οι συνεντεύξεις αυτής της έρευνας έγιναν «εξ' αποστάσεως», λόγω των περιοριστικών μέτρων για την αποφυγή της εξάπλωσης της πανδημίας . Οι συνεντεύξεις ήταν ατομικές και πραγματοποιήθηκαν στο χρονικό διάστημα ανάμεσα στις 20-3-2021 έως και 2-4-2021, μέσω της πλατφόρμας Cisco WebEx, η οποία έδινε την δυνατότητα σύγχρονης επικοινωνίας με εικόνα και ήχο. Οι συνεντευξιαζόμενες είχαν ενημερωθεί τηλεφωνικά για το περιεχόμενο των συνεντεύξεων και συναίνεσαν στη συμμετοχή τους στην έρευνα. Πριν τις συνεντεύξεις που

² Το συγκεντρωτικό Πρωτόκολλο Συνέντευξης της συγκεκριμένης έρευνας παρατίθεται στο Παράρτημα

περιλήφθηκαν στην έρευνα, πραγματοποιήθηκε μία συνέντευξη-πilotος, με συνάδελφο νηπιαγωγό, προκειμένου να αποφευχθούν λάθη και παρανοήσεις στις ερωτήσεις, αλλά και για να ρυθμιστούν τεχνικά θέματα που αφορούν τις σύγχρονες διαδικτυακές συνδέσεις. Όλες οι συνεντεύξεις ηχογραφήθηκαν, κατόπιν σχετικής ενημέρωσης και άδειας των συνεντευξιαζόμενων. Ο μέσος όρος διάρκειας των συνεντεύξεων ήταν 45,5 λεπτά.

5.5 Οι συμμετέχουσες

Η στρατηγική δειγματοληψίας που χρησιμοποιήσαμε στην έρευνα ήταν δειγματοληψία ευκολίας, όπου το δείγμα επιλέγεται με τρόπο βολικό στον ερευνητή. Οι συμμετέχουσες ήταν δέκα (10), όλες γυναίκες, νηπιαγωγοί στο επάγγελμα και έχουν πτυχίο πανεπιστημιακών σχολών³. Ο μέσος όρος ηλικίας των συνεντευξιαζόμενων είναι 46,6 έτη και ο μέσος όρος προϋπηρεσίας τους είναι 15,7 έτη. Παρακάτω παρατίθεται το προφίλ κάθε μίας συμμετέχουσας, του οποίου τα στοιχεία συγκεντρώθηκαν από την ερευνήτρια, στην αρχή κάθε συνέντευξης.

(νηπ.1) : 52 ετών, έγγαμη με δύο παιδιά, 14 έτη προϋπηρεσίας, μόνιμη νηπιαγωγός σε απόσπαση στη Θεσσαλονίκη

(νηπ.2) : 50 ετών, έγγαμη με δύο παιδιά, 19 έτη προϋπηρεσίας, μόνιμη νηπιαγωγός σε απόσπαση στη Θεσσαλονίκη

(νηπ.3) : 44 ετών, έγγαμη με δύο παιδιά, 14 έτη προϋπηρεσίας, μόνιμη νηπιαγωγός, προϊσταμένη νηπιαγωγείου στο νομό Πέλλας

(νηπ.4) : 41 ετών, έγγαμη με ένα παιδί, 16 έτη προϋπηρεσίας, μόνιμη νηπιαγωγός σε απόσπαση στη Θεσσαλονίκη

(νηπ.5) : 37 ετών, έγγαμη με δύο παιδιά, 13 έτη προϋπηρεσίας, μόνιμη νηπιαγωγός σε απόσπαση στη Θεσσαλονίκη

(νηπ.6) : 53 ετών, έγγαμη με δύο παιδιά, 14 έτη προϋπηρεσίας, μόνιμη νηπιαγωγός σε απόσπαση στη Θεσσαλονίκη, βρίσκεται σε μεταπτυχιακές σπουδές,

(νηπ.7) : 41 ετών, έγγαμη με ένα παιδί, 15 έτη προϋπηρεσίας, μόνιμη νηπιαγωγός στη Θεσσαλονίκη

³ Από το 1987 λειτουργούν τα Παιδαγωγικά Τμήματα Νηπιαγωγών στα ΑΕΙ της χώρας, 4ετους φοίτησης, τα οποία αντικατέστησαν τις Σχολές Νηπιαγωγών, διετούς φοίτησης.

(νηπ.8) : 51 ετών, έγγαμη με δύο παιδιά, 13 έτη προϋπηρεσίας, αναπληρώτρια νηπιαγωγός, σε μεταπτυχιακές σπουδές

(νηπ.9) : 52 ετών, έγγαμη με ένα παιδί, 20 έτη προϋπηρεσίας, μόνιμη νηπιαγωγός, προϊσταμένη νηπιαγωγείου στο νομό Πέλλας

(νηπ.10) : 45 ετών, έγγαμη με δύο παιδιά, 19 έτη προϋπηρεσίας, μόνιμη νηπιαγωγός, προϊσταμένη νηπιαγωγείου, σε ημιαστική περιοχή του νομού Θεσσαλονίκης, με μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών.

5.6 Η ανάλυση των δεδομένων

Για την ανάλυση των δεδομένων της έρευνας χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση περιεχομένου. Πρόκειται για μια επαγωγική διαδικασία, κατά την οποία σχηματοποιούνται τα δεδομένα των απομαγνητοφωνημένων συνεντεύξεων και κατηγοριοποιούνται νοηματικά (Γρίβα και Στάμου, 2014). Η ανάλυση των δεδομένων είναι εκείνο το σημείο όπου ο ερευνητής συγκρίνει και αντιπαραβάλλει, ερμηνεύει και κατανοεί, συμπεραίνει και επαληθεύει (Morse & Field, 1996· Brink & Wood, 1998 στο Μαντζούκας, 2007).

Κατά την ανάλυση, ακολουθήθηκε η εξής διαδικασία : Οι ηχογραφημένες συνεντεύξεις απομαγνητοφωνήθηκαν. Η καταγραφή αυτών που ειπώθηκαν, ήταν ακριβής, σαφής και πλήρης. Κατόπιν το υλικό αυτό διαβάστηκε αρκετές φορές ώστε να υπάρχει εξοικείωση με το κείμενο και εντοπίστηκαν τα αποσπάσματα εκείνα που παρέχουν πληροφορίες για κάθε ερευνητικό ερώτημα (Τσιώλης, 2017). Τα κείμενα διαχωρίζονται σε επιμέρους ενότητες. Οι απαντήσεις των ερωτώμενων κωδικοποιούνται εννοιολογικά με χρήση των κωδικών – λειτουργικών ορισμών που αποδίδουν το περιεχόμενο συνοπτικά (Miles & Huberman 1994).

Η ανάλυση (κωδικοποίηση), ήδη από τα αρχικά της στάδια, δεν συνιστά μια μηχανική αλλά μια δημιουργική διαδικασία, η οποία διαμεσολαβείται από τις θεωρητικές προκατανοήσεις του ερευνητή (Τσιώλης, 2015). Κάθε κωδικός εκφράζει σε συντομία την ερμηνεία που ο ερευνητής δίνει στο συγκεκριμένο κομμάτι της συνέντευξης (Μαντζούκας, 2007).

Στο δεύτερο στάδιο οι κωδικοί - λειτουργικοί ορισμοί ομαδοποιούνται και εντάσσονται σε θεματικές κατηγορίες που έχει ορίσει ο ερευνητής σύμφωνα με τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας του. Αφού εξεταστούν προσεκτικά τα δεδομένα, γίνονται συγκρίσεις για την εύρεση ομοιοτήτων και διαφορών, στη συνέχεια αναθεωρούνται και αναδεικνύονται νέα δεδομένα, τα οποία ελέγχονται και ομαδοποιούνται σε κοινές κατηγορίες. Η ανάλυση των κατηγοριών έδωσαν, σε κάποια σημεία, νέες υποκατηγορίες, οι οποίες βοήθησαν στην περαιτέρω ανάλυση των αποτελεσμάτων. Οι σχέσεις κωδικών και κατηγοριών απεικονίζονται σε μορφή πινάκων

(Γρίβα & Στάμου 2004,σελ. 149-150), οι οποίοι παρατίθενται στην παρουσίαση των αποτελεσμάτων.

Ακολουθεί η ανάλυση των αποτελεσμάτων, η οποία συνοδεύεται από την παράθεση των σχετικών αποσπασμάτων από τις συνεντεύξεις των νηπιαγωγών και τέλος γίνεται η συζήτηση και η διεξαγωγή συμπερασμάτων. Για την ερμηνεία των απαντήσεων των νηπιαγωγών δημιουργήθηκαν συνολικά 278 κωδικοί με αντίστοιχους λειτουργικούς ορισμούς .

6^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ : ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

6.1 1^ος ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ

Ο πρώτος θεματικός άξονας χωρίζεται σε τρεις κατηγορίες : Η κατηγορία 1Α ερευνά τα κριτήρια επιλογής του επαγγέλματος των νηπιαγωγών, με υποκατηγορίες «πως επιλέχθηκε», δηλαδή τον τρόπο επιλογής του και «γιατί επιλέχθηκε» - αιτιολόγηση της προηγούμενης απάντησης. Η κατηγορία 1B ερευνά τις απαιτήσεις του επαγγέλματος και τις παροχές προς τους εργαζόμενους, με τη ματιά των νηπιαγωγών. Δημιουργούνται, έτσι, δύο υποκατηγορίες, «απαιτήσεις» και «παροχές». Η κατηγορία 1Γ ερευνά την ικανοποίηση των νηπιαγωγών και την δέσμευση με το επάγγελμά τους. Δημιουργούνται δύο υποκατηγορίες, «ικανοποίηση» και «δέσμευση».

1 ^ο ς ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ		
ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ	ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ	ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ
ΤΙ ΑΠΟΨΗ ΕΧΟΥΝ ΟΙ ΝΗΠΙΑΓΩΓΟΙ ΓΙΑ ΤΟ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ ΤΟΥΣ ;	ΤΟ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ ΤΗΣ ΝΗΠΙΑΓΩΓΟΥ, ΕΡΓΑΣΙΑΚΗ ΔΕΣΜΕΥΣΗ ΚΑΙ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ	<ol style="list-style-type: none"> 1. Γιατί επέλεξες να γίνεις νηπιαγωγός; 2. Θεωρείς ότι ήταν σωστή επιλογή; 3. Τι είναι αυτό που σου αρέσει στο επάγγελμά σου; 4. Αν είχες τη δυνατότητα, θα εγκατέλειπες το επάγγελμά σου και γιατί; 5. Ποιες είναι οι τρεις βασικότερες/κυριότερες απαιτήσεις της δουλειάς της νηπιαγωγού; 6. Τι θεωρείς ότι πρέπει να σου παρέχει η εργασία σου; 7. Θεωρείς ότι αναγνωρίζεται η εργασία σου; Με ποιον τρόπο αναγνωρίζεται; (αν όχι) γιατί νομίζετε ότι συμβαίνει αυτό;

ΣΥΓΚΕΝΤΡΩΤΙΚΟΣ ΠΙΝΑΚΑΣ 1^Α

1 ^{ος} ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
ΤΟ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΗΣ ΝΗΠΙΑΓΩΓΟΥ, ΕΡΓΑΣΙΑΚΗ ΔΕΞΜΕΥΣΗ ΚΑΙ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ	Νηπιαγωγός, 14 έτη προϋπηρεσία, μόνιμη, σε απόσπαση	Νηπιαγωγός, 19 έτη προϋπηρεσία, μόνιμη, σε απόσπαση	Νηπιαγωγός, Προισταμένη 14 έτη προϋπηρεσία, μόνιμη	Νηπιαγωγός, 16 έτη προϋπηρεσία μόνιμη, σε απόσπαση	Νηπιαγωγός, 13 έτη προϋπηρεσία μόνιμη σε απόσπαση	Νηπιαγωγός, 14 έτη προϋπηρεσία, σε μεταπτυχιακές σπουδές, μόνιμη, σε απόσπαση	Νηπιαγωγός, 15 έτη προϋπηρεσία μόνιμη	Νηπιαγωγός, 13 έτη προϋπηρεσία, σε μεταπτυχιακές σπουδές αναπληρώτρια	Νηπιαγωγός Προισταμένη 20 έτη προϋπηρεσία μόνιμη	Νηπιαγωγός Προισταμένη, μεταπτυχιακό τίτλος, 19 έτη προϋπηρεσίας, μόνιμη
Α. Κριτήρια επιλογής επαγγέλματος										
Πως επιλέχτηκε	ΕΠΟΙΚΠΕ	ΠΡΟΣΕΠΙΛ	ΠΡΟΣΕΠΙΛ	ΠΡΟΣΕΠΙΛ	ΠΡΟΣΕΠΙΛ	ΕΠΟΙΚΠΕ	ΤΥΧΕΠΙΛ	ΠΡΟΣΕΠΙΛ	ΤΥΧΕΠΙΛ	ΠΡΟΣΕΠΙΛ
Γιατί	ΕΥΚΟΔΟΥΛ	ΠΡΟΣΔΟΚΑΖ	ΣΥΔΙΑΧΑ	ΠΡΟΤΙΝΗΠ	ΣΥΜΠΠΑΙΔ	ΠΡΟΣΔΟΚΑΖ	ΤΕΙΣΕΞΕΤ	ΠΡΟΤΡΟΣΗ	ΤΕΙΣΕΞΕΤ	ΣΥΜΠΠΑΙΔ
		ΠΡΟΤΡΟΣΗ								

1 ^{ος} ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ Α. ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΕΠΙΛΟΓΗΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΟΣ	
ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΟΙ ΟΡΙΣΜΟΙ – ΚΩΔΙΚΟΙ
Πως επιλέχθηκε το επάγγελμα	ΕΠΟΙΚΠΕ : Επιρροή από οικογενειακό περιβάλλον ΠΡΟΣΕΠΙΛ : Προσωπική επιλογή ΤΥΧΕΠΙΛ : Τυχαία επιλογή
Γιατί επιλέχθηκε το επάγγελμα	ΕΡΓΑΣΦΑ : Εργασιακή ασφάλεια ΜΟΝΙΜΕΡ : Μονιμότητα εργασίας ΔΕΥΚΟΔΟΥ : Δήθεν εύκολη δουλειά ΠΡΟΤΡΟΣΗ : Προτίμηση στην προσχολική ηλικία ΠΡΟΣΔΟΚΑΖ : Προσδοκία καλής ζωής ΔΗΜΔΟΥΛ : Δημιουργική δουλειά. ΣΥΔΙΑΧΑ : Συμβολή στη διαμόρφωση χαρακτήρων ΠΡΟΤΙΝΗΠ : Προτίμηση για το νηπιαγωγείο ΣΥΜΠΠΑΙΔ : Συμπάθεια προς τα παιδιά ΤΕΙΣΕΞΕΤ : Τυχαία εισαγωγή με εξετάσεις

Κατά την επεξεργασία της ερώτησης προς τους συνεντευξιαζόμενους «πως επέλεξες να γίνεις νηπιαγωγός;» αναδείχθηκαν δύο επιμέρους παράμετροι : ο τρόπος επιλογής του επαγγέλματος (πως επιλέχθηκε, προσωπική επιλογή, τυχαία ή με παρακίνηση τρίτων) και η αιτιολόγηση της επιλογής αυτής (γιατί επιλέχθηκε). Οι περισσότερες απαντήσεις συγκλίνουν στο ότι το επάγγελμα της νηπιαγωγού ήταν μια προσωπική και συνειδητή επιλογή (Γράφημα 1):

«ήταν η πρώτη μου επιλογή» (νηπ.2),

«ήτανε όνειρο από τότε που ήμουνα μικρή» (νηπ.4),

«νομίζω ότι είμαι ταγμένη γι αυτό το επάγγελμα» (νηπ.8)



(Γράφημα 1. Κριτήρια επιλογής επαγγέλματος)

Δύο νηπιαγωγοί δήλωσαν ότι η επιλογή του επαγγέλματός τους έγινε κατόπιν επιρροής του οικογενειακού τους περιβάλλοντος, αναφερόμενες στην επιρροή των γονιών τους και του οικογενειακού τρόπου ζωής στην απόφασή τους αυτή ενώ άλλες δύο νηπιαγωγοί είπαν ότι η επιλογή τους ήταν τυχαία, καθώς η εισαγωγή τους στα παιδαγωγικά τμήματα των νηπιαγωγών στις πανελλαδικές εξετάσεις ήταν ο λόγος επιλογής του επαγγέλματός τους :

«... δεν ήταν από τις πρώτες μου επιλογές, ήτανε μία από τις επιλογές μου και έτυχε να περάσω σ' αυτήν» (νηπ.7),

«... αρχική μου επιλογή ήταν να γίνω φιλόλογος... και λόγω των πιο χαμηλών μορίων ... έπιασα τη σχολή νηπιαγωγών... έχω να πω ότι δεν είχα ενθουσιαστεί καθόλου... δεν ήταν όνειρό μου, να το πω έτσι, ή επιδίωξή μου, στόχος μου, να γίνω νηπιαγωγός, προέκυψε» (νηπ.9).

Η δεύτερη παράμετρος που αναδύθηκε μέσα από την πρώτη ερώτηση της συνέντευξης σχετικά με τα κριτήρια επιλογής του επαγγέλματος, ήταν η αιτιολόγηση της επιλογής τους. Οι περισσότερες νηπιαγωγοί επέλεξαν το επάγγελμα από ιδιαίτερο ενδιαφέρον και αγάπη για τα παιδιά και το νηπιαγωγείο. Χαρακτηριστικά αναφέρονται :

«... γιατί αγαπούσα πάρα πολύ το νηπιαγωγείο και μια ζωή, ότι και να με ρωτούσες, όσες φορές και να με ρωτούσες τι θα γίνω, έλεγα νηπιαγωγός» (νηπ.4),

«γιατί αγαπώ τα παιδιά» (νηπ.5),

«μου άρεσε πάρα πολύ αυτή η συγκεκριμένη ηλικία.... Ήθελα να ασχοληθώ μόνο μ' αυτήν» (νηπ.8),

«γιατί απ' όταν θυμάμαι τον εαυτό μου, αγαπάω την ενασχόληση με τα παιδιά» (νηπ.10)

και της κλίσης στη συμβολή στη διαμόρφωση χαρακτήρων:

«μου αρέσει να διαμορφώνω χαρακτήρες» (νηπ.3).

Η επιρροή των γονέων παίζει σημαντικό ρόλο στην επιλογή του επαγγέλματος και στην περίπτωση μιας συνεντευξιαζόμενης (νηπ.9), η εισαγωγή της στο Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών μπορεί να έγινε τυχαία, για την παραμονή της όμως στη συγκεκριμένη σχολή, η οικογένειά της έπαιξε σημαντικό ρόλο :

«... είχα σκοπό να ξαναδώσω πανελλαδικές αλλά μετά από πιέσεις που δέχθηκα από το οικογενειακό μου περιβάλλον, απ' την μητέρα μου συγκεκριμένα, το άφησα και έμεινα, τελείωσα τη σχολή» (νηπ.9).

«... επηρεάστηκα πάραυτα πολύ από τους γονείς μου... ξεκινώντας από το θέμα της ασφάλειας, την μονιμότητας και της δήθεν ευκολίας της δουλειάς» (νηπ.1),

Οι συνεντευξιαζόμενες εκδήλωσαν και την άποψη ότι με την επιλογή του συγκεκριμένου επαγγέλματος θα αποκτούσαν ευζωία, χαρά και ευτυχία :

«... θεωρώ ότι μέσα από αυτό το επάγγελμα, θα είμαι μονίμως ευτυχισμένη και χαρούμενη, έτσι θεωρούσα τότε που το επέλεξα» (νηπ.2),

«είχα και τη μαμά μου που ήταν νηπιαγωγός και πίστευα ότι θα περάσω όμορφα όσο πέρασε αυτή στη ζωή της...» (νηπ.6).

ΣΥΓΚΕΝΤΡΩΤΙΚΟΣ ΠΙΝΑΚΑΣ 1B.

1 ^{ος} ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
ΤΟ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ ΤΗΣ ΝΗΠΙΑΓΩΓΟΥ, ΕΡΓΑΣΙΑΚΗ ΔΕΞΜΕΥΣΗ ΚΑΙ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ	Νηπιαγωγός, 14 έτη προϋπηρεσία, μόνιμη, σε απόσπαση	Νηπιαγωγός, 19 έτη προϋπηρεσία, μόνιμη, σε απόσπαση	Νηπιαγωγός, Προϊσταμένη 14 έτη προϋπηρεσία, μόνιμη	Νηπιαγωγός, 16 έτη προϋπηρεσία μόνιμη, σε απόσπαση	Νηπιαγωγός, 13 έτη προϋπηρεσία μόνιμη σε απόσπαση	Νηπιαγωγός, 14 έτη προϋπηρεσία, σε μεταπτυχιακές σπουδές, μόνιμη, σε απόσπαση	Νηπιαγωγός, 15 έτη προϋπηρεσία μόνιμη	Νηπιαγωγός, 13 έτη προϋπηρεσία, σε μεταπτυχιακές σπουδές αναπηρώτρια	Νηπιαγωγός Προϊσταμένη 20 έτη προϋπηρεσία μόνιμη	Νηπιαγωγός Προϊσταμένη, μεταπτυχιακός τίτλος, 19 έτη προϋπηρεσίας, μόνιμη
ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΟΣ : ΑΠΑΙΤΗΣΕΙΣ ΚΑΙ ΠΑΡΟΧΕΣ ΜΕ ΤΗ ΜΑΤΙΑ ΤΩΝ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ										
ΑΠΑΙΤΗΣΕΙΣ	ΥΠΟΜΟΝ	ΕΥΕΛΙΕ	ΔΗΜΙΟΥΡ	ΥΠΩΠΑΣΠ	ΥΠΟΜΟΝ	ΓΑΝΑΠΑΙ	ΥΠΩΠΠΑΙ	ΣΩΠΡΟΠΑΙ	ΤΑΔΙΠΡΟΚ	ΠΡΟΜΑΘΚΕ
	ΕΥΕΛΙΕ	ΕΠΑΓΓΕΛΜ	ΕΥΕΛΙΕ	ΥΠΩΠΓΝΑΝ	ΕΠΙΜΟΝ	ΕΞΑΤΔΙΔ	ΥΠΩΠΕΡΠ	ΣΩΠΡΟΕΠ	ΕΠΙΣΤΚΑΤ	ΕΝΕΡΓΑΚ
	ΦΑΝΤΑΣ	ΕΠΙΣΤΚΑΤ	ΠΡΟΣΑΡΜ	ΥΠΩΠΣΧΟΛ	ΦΑΝΤΑΣ	ΚΑΛΑΣΧΟ	ΣΥΝΥΠΟΧ	ΔΙΑΣΥΤΑ	ΜΟΣΥΕΠΙ	ΠΡΟΒΑΝΑΠ
						ΚΑΛΑΜΑΘ	ΠΑΕΚΠΕΡ		ΥΠΕΥΘΥΝ	
						ΚΑΛΕΠΕΚΠ			ΣΟΒΑΡΟΤ	
ΠΑΡΟΧΕΣ	ΚΟΙΚΟΝΑΠ	ΚΟΙΚΟΝΑΠ	ΚΑΤΠΕΡΕΡ	ΕΞΑΣΚΕΔ	ΥΛΙΚΟΤΥΠ	ΚΟΙΚΟΝΑΠ	ΚΟΙΚΟΝΑΠ	ΚΑΤΠΕΡΕΡ	ΚΑΤΠΕΡΕΡ	ΚΑΤΠΕΡΕΡ
	ΥΛΙΚΟΤΥΠ	ΥΛΙΚΟΤΥΠ	ΥΛΙΚΟΤΥΠ	ΥΛΙΚΟΤΥΠ		ΣΕΒΠΡΑΝ	ΥΛΙΚΟΤΥΠ	ΑΣΦΑΠΕΡ	ΑΝΑΤΡΟΦ	ΑΝΑΤΡΟΦ
	ΥΠΟΣΤΗΦΟ	ΜΟΤΟΚΟΣ	ΥΠΟΣΤΗΔΙ	ΜΟΤΟΚΟΣ		ΜΟΤΟΚΟΣ	ΚΑΤΠΕΡΕΡ		ΠΡΟΣΙΚΑΝ	
						ΕΞΑΣΚΕΔ	ΒΟΗΔΙΟΙΚ		ΑΝΠΡΟΣΠ	
							ΒΟΗΕΚΘΕ			

1^{ος} ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ
 Β. ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΟΣ : ΑΠΑΙΤΗΣΕΙΣ ΚΑΙ ΠΑΡΟΧΕΣ, ΜΕ ΤΗ ΜΑΤΙΑ ΤΩΝ
 ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ

ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΟΙ ΟΡΙΣΜΟΙ – ΚΩΔΙΚΟΙ
ΑΠΑΙΤΗΣΕΙΣ	ΥΠΟΜΟΝ : Υπομονετικότητα ΕΥΕΛΙΞ : Ευελιξία ΦΑΝΤΑΣ : Φαντασία ΕΠΑΓΓΕΛΜ : Επαγγελματισμός ΕΠΙΣΤΚΑΤ : Επιστημονική κατάρτιση ΔΗΜΙΟΥΡ : Δημιουργικότητα ΠΡΟΣΑΡΜ : Προσαρμοστικότητα ΥΠΩΠΑΣΠ : Υπευθυνότητα ως προς την ασφάλεια των παιδιών ΥΠΩΠΓΝΑΝ : Υπευθυνότητα ως προς τη γνωστική ανάπτυξη ΥΠΩΠΣΧΟΛ : Υπευθυνότητα ως προς τη σχολική λειτουργία ΕΠΙΜΟΝ : Επιμονή ΔΙΑΙΣΘΗΣ : Διαίσθηση ΓΝΑΝΠΑΙ : Γνώση των αναγκών των παιδιών ΕΞΑΤΔΙΔ : Εξατομίκευση διδασκαλίας ΚΑΛΑΣΧΟ : Καλλιέργεια αγάπης για το σχολείο ΚΑΛΑΜΑΘ : Καλλιέργεια αγάπης για τη μάθηση ΚΑΛΕΠΕΚΠ : Καλλιέργεια επαφής με την εκπαίδευση ΥΠΩΠΠΑΙ : Υπευθυνότητα ως προς τα παιδιά ΥΠΩΠΕΡΠ : Υπευθυνότητα ως προς το εργασιακό περιβάλλον ΣΥΝΥΠΟΧ : Συνέπεια στις υποχρεώσεις ΠΑΡΕΚΠΑΙΡ : Παραγωγή εκπαιδευτικού έργου ΚΑΠΡΟΠΑΙ : Κατάλληλη προσέγγιση παιδαγωγική ΚΑΠΡΟΕΠ : Κατάλληλη προσέγγιση ευαισθησίας παιδιών ΔΙΑΣΥΤΑ : Διαχείριση συγκρούσεων στην τάξη ΤΑΔΠΡΟΚ : Ταυτόχρονη διαχείριση προσώπων και καταστάσεων ΜΟΣΥΕΠΙ : Μόνιμη συνεχής επιμόρφωση ΥΠΕΥΘΥΝ : Υπευθυνότητα ΣΟΒΑΡΟΤ : Σοβαρότητα ΠΡΟΜΑΘΚΕ : Προσέγγιση μαθητοκεντρική ΕΝΕΡΓΑΚ : Ενεργητική ακρόαση ΠΡΟΒΑΝΑΠ : Προγραμματισμός βάσει αναγκών των παιδιών
ΠΑΡΟΧΕΣ	ΚΟΙΚΟΝΑΠ : Καλύτερες οικονομικές απολαβές ΥΛΙΚΟΤΥΠ : Υλικοτεχνικές υποδομές ΥΠΟΣΤΗΦΟ : Υποστηρικτικούς φορείς ΜΟΤΟΚΟΣ : Μόνιμη τοποθέτηση σε κοντινό σχολείο ΚΑΤΠΕΡΕΡ : Κατάλληλο εργασιακό περιβάλλον ΥΠΟΣΤΗΔΙ : Υποστήριξη από τη διοίκηση ΕΞΑΣΚΕΔ : Εξασφάλιση των κεκτημένων δικαιωμάτων ΣΕΒΠΡΑΝ : Σεβασμός προσωπικών αναγκών ΒΟΗΔΙΕΡ : Βοήθεια στη διοικητική εργασίας

	ΒΟΗΕΚΘΕ : Βοήθεια στα εκπαιδευτικά θέματα ΑΣΦΑΠΕΡ: Ασφαλές περιβάλλον ΠΡΟΣΙΚΑΝ : Προσωπική ικανοποίηση ΑΝΠΡΟΣΠ : Αναγνώριση των προσπαθειών ΑΝΑΤΡΟΦ : Ανατροφοδότηση
--	--

Σχετικά με τις απαιτήσεις του επαγγέλματος των νηπιαγωγών, οι ίδιες οι νηπιαγωγοί έδωσαν αρκετές απαντήσεις, τις οποίες οι οποίες φαίνονται να συγκλίνουν σε τρεις μεγαλύτερες κατηγορίες.

- κοινωνικές δεξιότητες
- ψυχοσυναισθηματικά εφόδια
- επαγγελματικά εφόδια.

Στις κοινωνικές δεξιότητες υπάγονται η ευελιξία, η προσαρμοστικότητα, η υπευθυνότητα όσον αφορά την ασφάλεια των παιδιών, τη γνωστική τους ανάπτυξη, το εργασιακό περιβάλλον και τη σχολική λειτουργία, η συνέπεια στις υποχρεώσεις που προκύπτουν από την εργασιακή τους θέση, «η σοβαρότητα που απαιτεί το επάγγελμά μας» (νηπ.9) και οι ικανότητες ως προς τη διαχείριση συγκρούσεων και καταστάσεων. Χαρακτηριστικά αναφέρεται :

«η εργασία μας δεν είναι ποσοτική, είναι καθαρά ποιοτική, με την έννοια ότι μέσα σε ένα τετράωρο, πεντάωρο, καλείσαι συγχρόνως να διαχειριστείς παιδιά, γονείς, συναδέλφους, προϊσταμένη αρχή, δήμο, προβλήματα του σχολείου, του κυρίου και διάφορα. Αυτό είναι μία απαίτηση η οποία θεωρώ ότι βαραίνει πάρα πολύ τους ώμους μας, η ταυτόχρονη διαχείριση, αυτό που λέω, προσώπων και καταστάσεων» (νηπ.9),

Στα ψυχοσυναισθηματικά εφόδια περιλαμβάνεται η υπομονή και η επιμονή, η φαντασία, η δημιουργικότητα, η διαίσθηση ενώ, τέλος, στα επαγγελματικά εφόδια περιλαμβάνεται ο επαγγελματισμός, η επαγγελματική κατάρτιση, «η μόνιμη και συνεχής επιμόρφωση» (νηπ.9), η γνώση των μαθησιακών και κοινωνικοσυναισθηματικών αναγκών των παιδιών αυτής της ηλικίας, η παραγωγή εκπαιδευτικού έργου και η εξατομίκευση της διδασκαλίας, η καλλιέργεια της αγάπης προς το σχολείο και τη μάθηση, γνώση των παιδαγωγικών μεθόδων, των παιδαγωγικών προσεγγίσεων και στρατηγικών διδασκαλίας για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας:

«να ξέρεις τις ανάγκες των παιδιών, να μπορείς να αισθανθείς τι χρειάζεται το κάθε παιδί και να εξατομικεύσεις τη διδασκαλία σου, την προσέγγισή σου..... να προσφέρεις στα παιδιά αυτό που θα τα κάνει να αγαπήσουν το σχολείο και τη μάθηση και την επαφή με την εκπαίδευση» (νηπ.6),

«να τίθενται τα παιδιά στο κέντρο της διδασκαλίας, να ακούω ενεργητικά και να μπορώ να προγραμματίζω βάσει αναγκών τους» (νηπ.10).

Τι, όμως, θεωρούν ως σημαντικό να παρέχει η εργασία τους; Σχεδόν όλες οι νηπιαγωγοί δήλωσαν ως πιο σημαντική παροχή το κατάλληλο και ασφαλές εργασιακό περιβάλλον, με τις κατάλληλες υλικοτεχνικές υποδομές, προσαρμοσμένο στις ανάγκες της προσχολικής ηλικίας :

«τα κατάλληλα υλικοτεχνικά μέσα, ένα δηλαδή άνετο περιβάλλον εργασίας, με ό,τι χρειάζομαι για να μπορώ να εξασκήσω το επάγγελμά μου όπως πρέπει» (νηπ.3),

«... κατάλληλες εγκαταστάσεις και εποπτικά υλικά, το θεωρώ πολύ σπουδαίο αυτό, ενώ βλέπω ότι είναι πολύ υποβαθμισμένο» (νηπ.7),

«ένα ασφαλές περιβάλλον ... ώστε να μπορώ να προστατεύω τον εαυτό μου και τα παιδιά που έχω κοντά μου» (νηπ.8).

Ως δεύτερη πιο επιθυμητή παροχή της εργασίας τους, οι νηπιαγωγοί θεωρούν τις καλύτερες οικονομικές απολαβές :

«με τα σημερινά δεδομένα, ο μισθός μας δεν είναι ικανοποιητικός» (νηπ.1),

«θα έπρεπε να παρέχει μία αμοιβή αξιοπρεπή» (νηπ.6),

«και κάποιες αποδοχές να μου παρέχει επίσης. Ικανοποιητικές.» (νηπ.7).

Τρεις νηπιαγωγοί, οι οποίες υπηρετούν με απόσπαση στο φετινό τους σχολείο, θεωρούν ως σημαντική παροχή εκ μέρους της εργασίας τους την εξασφάλιση της μόνιμης τοποθέτησή τους σε ένα κοντινό στον τόπο κατοικίας τους σχολείο, δεδομένου ότι οι οργανικές τους θέσεις βρίσκονται σε άλλους νομούς και είναι υπαρκτό το πρόβλημα της πολύωρης καθημερινής μετακίνησης ή και διαμονής εκτός οικογενειακής εστίας. Αναφέρουν, λοιπόν :

«πρέπει να μου παρέχει ευελιξία στις επιλογές που μπορώ να κάνω μέσα στο χώρο της δουλειάς μου, σε ότι αφορά την τοποθέτησή μου σε κάποιο σχολείο, στο αν θα είμαι κοντά στο σπίτι μου» (νηπ.2),

«... και ήθελα να μου παρέχει μία θέση κοντά στο σπίτι μου, να μην πηγαίνω τόσο μακριά» (νηπ.4),

«να μην έχω τον τρόμο ότι κάτι θα γίνει και θα αλλάξει... και θα βρεθώ ξανά πίσω στην οργανική μου (θέση)» (νηπ.6).

Επίσης, ως επιθυμητές παροχές αναφέρθηκαν η υποστήριξη των νηπιαγωγών από φορείς αλλά και από τη Διοίκηση – «να αισθάνομαι ότι έχω τη στήριξη και των ανωτέρω σε κάποιο πρόβλημα που μπορεί να παρουσιαστεί , ότι δεν είμαι μόνη μου τέλος πάντων...» (νηπ.3) καθώς και η εξασφάλιση κεκτημένων δικαιωμάτων :

«να παρέχει περισσότερη ασφάλεια γιατί έτσι όπως έχουνε γίνει τα πράγματα αρχίσαμε και μεις να μην αισθανόμαστε ασφαλείς με την αξιολόγηση» (νηπ.4),

« (να μην έχω τον τρόμο) ότι θα χάσω τη θέση μου, θα βρεθώ ... και εντελώς εκτός της εκπαίδευσης, αυτή η ανασφάλεια που υπάρχει έντονη τα τελευταία χρόνια» (νηπ.6).

Ακόμη ως παροχή σημαντική αναφέρεται η βοηθητική ενίσχυση όσον αφορά τα διοικητικά και εκπαιδευτικά θέματα :

«... η νηπιαγωγός είναι αβοήθητη σε κάποια πράγματα... να μου παρέχει μία βοήθεια και στα διοικητικά και στα εκπαιδευτικά θέματα» (νηπ.7).

Τέλος αναφέρθηκε από συνεντευξιζόμενες ότι η εργασία θα πρέπει να παρέχει προσωπική ικανοποίηση, σεβασμό στις προσωπικές ανάγκες, αναγνώριση και ανατροφοδότηση:

«... και ένα κατάλληλο feedback να μπορώ να συνεχίζω με την όρεξη που εγώ επιθυμώ» (νηπ.10).

ΣΥΓΚΕΝΤΡΩΤΙΚΟΣ ΠΙΝΑΚΑΣ 1Γ΄

1 ^{ος} ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
ΤΟ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ ΤΗΣ ΝΗΠΙΑΓΩΓΟΥ, ΕΡΓΑΣΙΑΚΗ ΔΕΣΜΕΥΣΗ ΚΑΙ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ	Νηπιαγωγός, 14 έτη προϋπηρεσία, μόνιμη, σε απόσπαση	Νηπιαγωγός, 19 έτη προϋπηρεσία, μόνιμη, σε απόσπαση	Νηπιαγωγός, Προϊσταμένη 14 έτη προϋπηρεσία, μόνιμη	Νηπιαγωγός, 16 έτη προϋπηρεσία μόνιμη, σε απόσπαση	Νηπιαγωγός, 13 έτη προϋπηρεσία μόνιμη σε απόσπαση	Νηπιαγωγός, 14 έτη προϋπηρεσία, σε μεταπτυχιακές σπουδές, μόνιμη, σε απόσπαση	Νηπιαγωγός, 15 έτη προϋπηρεσία μόνιμη	Νηπιαγωγός, 13 έτη προϋπηρεσία, σε μεταπτυχιακές σπουδές αναπληρώτρια	Νηπιαγωγός Προϊσταμένη 20 έτη προϋπηρεσία μόνιμη	Νηπιαγωγός Προϊσταμένη, μεταπτυχιακός τίτλος, 19 έτη προϋπηρεσίας, μόνιμη
ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΑΠΟ ΤΟ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ										
ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ ΤΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ	ΜΗΝΑΝΑΟΙΚ ΜΑΝΑΓΟΝ	ΜΗΝΑΝΑΥΠ ΜΑΝΑΓΟΝ ΑΝΑΓΝΩΠ	ΑΝΑΓΝΩΠ ΜΑΝΑΓΟΝ ΑΠΑΞΕΠΑΓ	ΑΝΑΣΥΝΑΔ ΜΗΝΑΝΑΓΟΝ ΑΝΑΓΝΩΠ	ΑΠΑΞΕΠΑΓ ΜΑΝΑΓΟΝ ΑΝΑΓΝΩΠ	ΑΝΑΓΝΩΠ ΜΑΝΑΓΟΝ	ΜΑΝΑΓΟΝ ΑΝΑΣΥΝΑΔ	ΜΗΝΑΝΑΓΟΝ ΑΝΑΣΥΝΑΔ	ΜΑΝΑΓΟΝ ΜΕΑΝΑΥΠ	ΑΝΑΓΝΩΠ ΜΑΝΑΓΟΝ ΜΕΑΝΑΥΠ
ΔΕΣΜΕΥΣΗ ΜΕ ΤΟ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ										
ΕΥΧΑΡΙΣΤΗΣΗ ΑΠΟ ΤΟ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ	ΑΛΣΧΕΠΑ ΠΡΟΠΕΞΕΛ	ΑΛΣΧΕΠΑ	ΔΗΜΙΟΥΡΓ	ΑΛΣΧΕΠΑ ΔΗΜΙΟΥΡΓ	ΑΛΣΧΕΠΑ	ΑΛΣΧΕΠΑ	ΑΛΣΧΕΠΑ	ΧΑΡΠΑΙΗΛ	ΧΑΡΠΑΙΗΛ ΣΥΝΔΙΑΧΑ ΠΡΟΠΕΞΕΛ ΒΙΠΡΟΔΙ	ΠΡΟΠΕΞΕΛ
ΣΚΕΨΕΙΣ ΑΠΟΧΩΡΗΣΗΣ ΑΠΟ ΤΟ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ	ΒΑΕΥΘΥΠΑ	ΣΥΝΑΙΠΛΗ	ΜΗΝΑΝΑΠΑΡ	ΜΗΝΑΝΑΠΑΡ	ΑΓΑΠΕΠΑΓ	ΑΓΑΠΕΠΑΓ	ΥΠΛΗΣΤΡΕΠ	ΑΓΑΠΕΠΑΓ	ΠΡΩΩΣΥΝΤ	ΣΥΝΑΙΠΛΗ

<p>1^{ος} ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ Γ. ΕΡΓΑΣΙΑΚΗ ΔΕΣΜΕΥΣΗ ΚΑΙ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ</p>	
ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΟΙ ΟΡΙΣΜΟΙ – ΚΩΔΙΚΟΙ
ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΑΠΟ ΤΟ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ	<p>ΜΗΝΑΝΑΟΙΚ : Μη αναγνώριση από οικογένεια ΜΗΝΑΝΑΥΠ : Μη αναγνώριση από την υπηρεσία ΜΕΑΝΑΥΠ : Μερική αναγνώριση από την υπηρεσία ΑΝΑΓΝΩΠ : Αναγνώριση από τα παιδιά ΑΝΑΣΥΝΑΔ : Αναγνώριση από συναδέλφους ΜΑΝΑΓΟΝ : Μερική αναγνώριση από γονείς ΜΗΝΑΝΑΓΟΝ : Μη αναγνώριση από γονείς ΑΠΑΞΕΠΑΓ : Απαξίωση του επαγγέλματος</p>
ΔΕΣΜΕΥΣΗ ΜΕ ΤΟ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ	<p>ΑΛΣΧΕΠΑ : Αλληλεπιδραστική σχέση με τα παιδιά ΠΡΟΠΕΞΕΛ : Προσφορά στην προσωπική εξέλιξη ΔΗΜΙΟΥΡΓ : Δημιουργικότητα ΧΑΡΠΑΙΗΛ : Χαρίσματα παιδικής ηλικίας ΣΥΝΔΙΑΧΑ : Συμβολή στη διαμόρφωση χαρακτήρων ΒΙΠΡΟΔΙ : Βιωματική προσέγγιση της διδασκαλίας ΒΑΕΥΘΥΠΑ : Βάρος ευθύνης των παιδιών ΣΥΝΑΙΠΛΗ : Συναισθηματική πληρότητα ΜΗΝΑΝΑΠΑΡ : Μεγάλη ηλικία ως ανασταλτικός παράγοντας ΑΓΑΠΕΠΑΓ : Αγάπη προς το επάγγελμα ΥΠΛΗΣΤΡΕΠ : Ύπαρξη πλήθους στρεσογόνων παραγόντων ΠΡΩΩΣΥΝΤ : Πρόωρη συνταξιοδότηση</p>

--	--

Μέσα από δύο ερωτήσεις επιχειρείται μία διερεύνηση σχετικά με την ικανοποίηση των νηπιαγωγών από την άσκηση του επαγγέλματός τους. Η πρώτη ερώτηση αφορά το αν οι συνεντευξιαζόμενες θεωρούν μετά από το πέρασμα των ετών ως σωστή ή λάθος την επιλογή τους να γίνουν νηπιαγωγοί. Η πλειονότητα θεωρεί ότι ήταν μία σωστή επιλογή (Γράφημα 2) :

«η επιλογή μου ήτανε πάρα πολύ σωστή, κατ' εμέ.... Είναι η ψυχοθεραπεία μου, είναι κάτι που μου αρέσει.... είναι το καλύτερό μου!» (νηπ.2),

«ναι και δεν έχω μετανιώσει γι' αυτό» (νηπ.8),

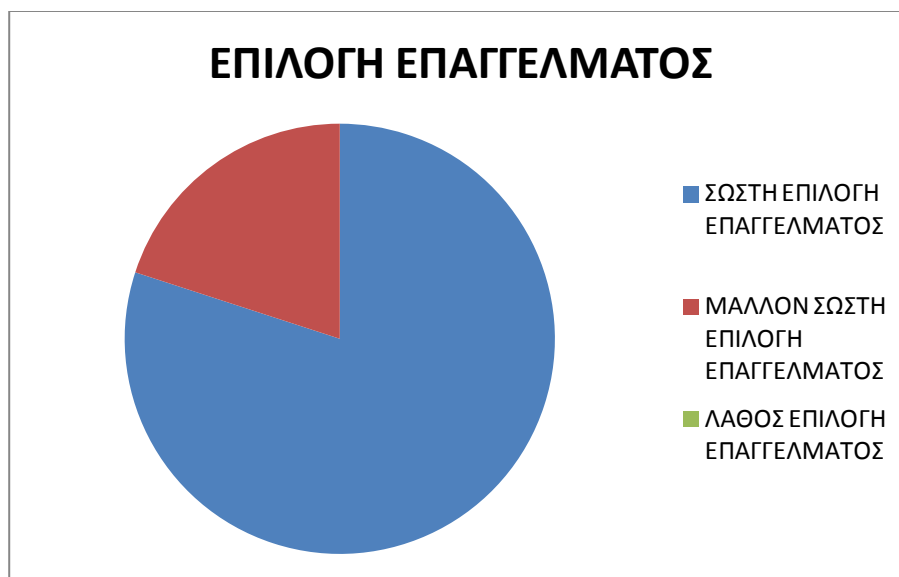
«χρόνο με τον χρόνο που περνάει, ναι, θεωρώ ότι ήταν ό,τι πιο σωστό έχω κάνει» (νηπ.10).

Νηπιαγωγοί εκδήλωσαν την αμφιβολία τους ως προς την ορθότητα της επιλογής τους ενώ θα πρέπει να σημειωθεί ότι καμία νηπιαγωγός δεν θεωρεί λάθος την επιλογή της. Τα παρακάτω αποσπάσματα εκφράζουν αυτές τις αμφιβολίες:

«Αναρωτιέμαι κάποιες φορές τώρα πια... ίσως θα έπρεπε να έχω επιλέξει να είμαι δασκάλα και όχι νηπιαγωγός, πάλι όμως κάτι τέτοιο, πάλι στο ίδιο ύφος δουλειάς θα ήθελα να εργαζομαι» (νηπ.6)

«ο χρόνος θα δείξει... τι να σας πω; Ξεκίνησα έτσι με πολύ καλή διάθεση, στην πορεία βλέπω πολλές δυσκολίες και λίγο δεν είμαι πολύ σίγουρη αν ήταν η σωστή επιλογή, αυτό κρίνεται» (νηπ.7)

«τώρα φτάνουμε στο σημείο που έχουμε αρχίσει να... το σκέφτομαι, να βλέπω τους συναδέλφους τους δασκάλους και να λέω «αν ήμουν μια δασκάλα, πόσο καλύτερα θα ήμουν» (νηπ.9).



(Γράφημα 2. Επιλογή επαγγέλματος)

Παράγοντες της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών θεωρούνται η αγάπη και το ενδιαφέρον τους για το επάγγελμα, όπως επίσης και η αναγνώριση του έργου τους από την κοινωνία. Στην ερώτηση λοιπόν, αν θεωρούν οι νηπιαγωγοί ότι αναγνωρίζεται η εργασία τους, καμία νηπιαγωγός δεν απάντησε κατηγορηματικά καταφατικά. Αντιθέτως, αρκετές απάντησαν αρνητικά, αιτιολογώντας την απάντηση όπως φαίνεται από τα παρακάτω αποσπάσματα.

«όχι.... γενικά υπάρχει μία απαξίωση ως προς το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, θεωρείται δημόσιος υπάλληλος – με ό,τι αυτό συνεπάγεται, κρινόμαστε διαρκώς και για πράγματα που δεν θα έπρεπε να κριθούμε, από ανθρώπους που δεν έχουν πολλές φορές γνώση του αντικειμένου... νομίζω ότι δεν μας αναγνωρίζουν το τι προσφέρουμε πραγματικά» (νηπ.3).

« ... γιατί μας υποτιμούν, νομίζω.... Μας κρίνουν δηλαδή για τις λίγες ώρες, σου λένε ας πούμε, τέσσερις ώρες και κουράζεσαι; Και πιστεύω ότι όσοι είναι έξω απ’ το χορό, δεν μπορούνε να καταλάβουνε πόσο σημαντική είναι η δουλειά μας, ότι έχουμε να κάνουμε με 20-25 παιδιά.... νομίζουν ότι είναι μία φύλαξη και τίποτε παραπάνω» (νηπ.5)

Άλλες συνεντευξιαζόμενες δηλώνουν σχετικά με την αναγνώριση του επαγγέλματος της νηπιαγωγού :

«ποτέ κανείς δεν είναι ευχαριστημένος από τους εκπαιδευτικούς» (νηπ.4).

«όχι, θεωρώ ότι υπάρχει ελάχιστη αναγνώριση, γιατί πολλοί, εννοώ προϊσταμένους και γονείς, σχεδόν όλοι, δεν γνωρίζουν το έργο μου.... Θεωρούν ότι το νηπιαγωγείο δεν απαιτεί τον σεβασμό που απαιτεί οποιαδήποτε άλλη βαθμίδα της εκπαίδευσής μας. Υποτιμούν γενικότερα τον χώρο και κατ επέκταση τους εκπροσώπους...» (νηπ.8).

Όλες οι νηπιαγωγοί θεωρούν ότι η αναγνώριση επέρχεται κυρίως από τα παιδιά. Θεωρούν ότι τα παιδιά αναγνωρίζουν την εργασία τους, δείχνοντας την αγάπη τους :

«αναγνωρίζεται μεμονωμένα στα μάτια των παιδιών, τα οποία παιδιά με ψάχνουν ακόμη και όταν είναι στην εφηβεία, όταν είναι παντρεμένα» (νηπ.2),

«... (αναγνωρίζεται) όταν βλέπεις τα παιδάκια να σε αγαπούν» (νηπ.4),

«κατ’ αρχάς το καταλαβαίνεις από τα παιδιά ότι σε αγαπάνε και ότι σε θέλουνε. Σε αποδέχονται τα παιδιά και δείχνουνε και την αγάπη προς το πρόσωπό σου» (νηπ.5).

Όσον αφορά την αναγνώριση από τους γονείς, όλες οι νηπιαγωγοί θεωρούν ότι αυτή έρχεται από μια μερίδα εξ αυτών, κυρίως από αυτούς που δείχνουν ενδιαφέρον προς τα παιδιά τους και τις πραγματικές ανάγκες της ηλικίας. Αναφέρουν:

«θεωρώ ότι αναγνωρίζεται από τους γονείς εκείνους που ούτως ή άλλως είναι αυτοί οι οποίοι είναι κοντά στα παιδιά τους, δηλαδή ενδιαφέρονται πραγματικά... ο γονιός ο οποίος ασχολείται με το παιδί του και στις ώρες που είναι μαζί στο σπίτι, αυτό που λέμε ποιοτικό χρόνο και όχι ποσοτικό, πιστεύω ότι αυτός αναγνωρίζει συνήθως τη δουλειά» (νηπ.1).

«... από τους γονείς όχι πάντα και όχι απ’ όλους, είναι έτοιμοι να κριτικάρουν το οτιδήποτε, να σε στήσουν στον τοίχο για οτιδήποτε θεωρούν αυτοί ότι δεν είναι σωστό, ακόμα κι αν εσύ το χεις κάνει με τις καλύτερες προθέσεις, ας πούμε να τους προτείνεις ότι το παιδί τους θα ‘πρεπε ίσως να λάβει μία βοήθεια...» (νηπ.3)

«θεωρώ ότι έχει να κάνει περισσότερο αυτό με το κομμάτι των γονιών, μόνο από κει είναι η αναγνώριση και είναι τελείως υποκειμενική, δηλαδή από χρονιά σε χρονιά μπορεί να διαφέρει

πάρα πολύ, δηλαδή άλλοι γονείς να καταλαβαίνουν και να κατανοούν το έργο σου και άλλοι όχι, ίσως να μην έχουνε και τα μέσα για να το καταλάβουνε» (νηπ.7)

«Περισσότερο θεωρώ ότι πρώτα από τους γονείς αναγνωρίζεται, από κει δηλαδή λαμβάνεις ανατροφοδότηση, όταν βλέπεις ότι ένας γονέας αναγνωρίζει την προσφορά και την προσπάθεια που κάνεις να αναπτυχθεί, να εξελιχθεί το παιδί του, σου μιλάει, ας πούμε, σε σέβεται, σ' εκτιμάει, σου μιλάει με τον καλύτερο τρόπο» (νηπ.9)

Οι συνεντευξιζόμενες πιστεύουν ότι η προσφορά τους και η εργασία τους αναγνωρίζεται μερικώς ή καθόλου εκ μέρους των ιεραρχικά ανωτέρων τους :

«η υπηρεσία αν το αναγνώριζε, θα μας είχε αυτά που είπαμε προηγουμένως, και έναν καλύτερο μισθό και υλικά να δουλέψουμε και χώρο σωστό να δουλέψουμε και όλα αυτά» (νηπ.1).

«από τους ανωτέρους μου; Όχι πάντα» (νηπ.10)

Ακόμη, οι νηπιαγωγοί θεωρούν ότι αναγνώριση υπάρχει ανάμεσα σε συναδέλφους, μέσα από την ύπαρξη καλών σχέσεων :

«θεωρώ ότι αναγνωρίζεται όταν αλληλεπιδρούμε μεταξύ μας, επικοινωνεί η μία με την άλλη» (νηπ.8)

ενώ μία νηπιαγωγός πιστεύει ότι αναγνώριση της εργασίας της δεν λαμβάνει από την οικογένειά της :

«από την οικογένεια, εμένα συγκεκριμένα, έχω καταλάβει ότι δεν αναγνωρίζεται. Δηλαδή βλέπω ότι είναι λίγο της αντίληψης που ήταν οι γονείς μου, ότι «σιγά τη δουλειά που κάνεις» (νηπ.1).

Σύμφωνα με τους Lok & Crawford (2004), οι δυσαρεστημένοι εργαζόμενοι δεν είναι αφοσιωμένοι στο έργο τους και ψάχνουν ευκαιρίες να αποσυρθούν από αυτό. Η δέσμευση με το επάγγελμα της νηπιαγωγού ιχνηλατείται μέσα από δύο ερωτήσεις σχετικά με το τι είναι αυτό που τους αρέσει στο επάγγελμα και αν υπάρχει σκέψη εγκατάλειψής του. Ουσιαστικά, και οι δύο ερωτήσεις προσδιορίζουν τις αιτίες ευαρέσκειας ή δυσαρέσκειας προς το επάγγελμα.

Η πλειοψηφία των νηπιαγωγών απάντησαν στην πρώτη ερώτηση, ότι αυτό που τους αρέσει περισσότερο είναι η επαφή που έχει με τα παιδιά και η αλληλεπιδραστική σχέση που αναπτύσσεται μέσα σε μια τάξη νηπιαγωγείου ανάμεσα στη νηπιαγωγό και τους μαθητές της.

«μου αρέσει η αυθεντικότητα που υπάρχει στη σχέση ανάμεσα σε μένα και τα παιδιά» (νηπ.2),

«είναι αυτό που παίρνω από τα παιδιά και αυτό που σου δίνουν» (νηπ.6).

Επίσης, νηπιαγωγοί δήλωσαν ότι η συνδιαλλαγή με τα παιδιά προσφέρει στην προσωπική τους εξέλιξη και αυτοβελτίωση. Χαρακτηριστικά αναφέρουν:

«... έχω μέσα στο μυαλό μου ότι είμαι το πρότυπο, πάντα προσπαθώ να βγάλω τον καλύτερο εαυτό μου. Οπότε βελτιώνομαι μέσα από το μάθημα και 'γω η ίδια» (νηπ.1)

«μαθαίνουμε κι εμείς με τα παιδιά πολλά πράγματα» (νηπ.9),

«τα παιδιά ανανεώνουν εμένα, την ρουτίνα μου, με μεταφέρουν σε έναν άλλο κόσμο, μαθαίνω πολύ από αυτά καθημερινά και βελτιώνομαι» (νηπ.10).

Άλλο που ευχαριστεί τις νηπιαγωγούς στο επάγγελμά τους είναι ότι καθημερινά αντικρίζουν χαρίσματα της παιδικής ηλικίας, όπως ο αυθορμητισμός και η ευαισθησία των μικρών παιδιών (νηπ.8 και νηπ.9): τις ευχαριστεί η δημιουργικότητα (νηπ.3), η βιωματική προσέγγιση της διδασκαλίας (νηπ.9) αλλά και η συμβολή στη διαμόρφωση των χαρακτήρων των παιδιών (νηπ.9), κάτι που συναντήσαμε και στα κριτήρια επιλογής επαγγέλματος (όμως από άλλη νηπιαγωγό).

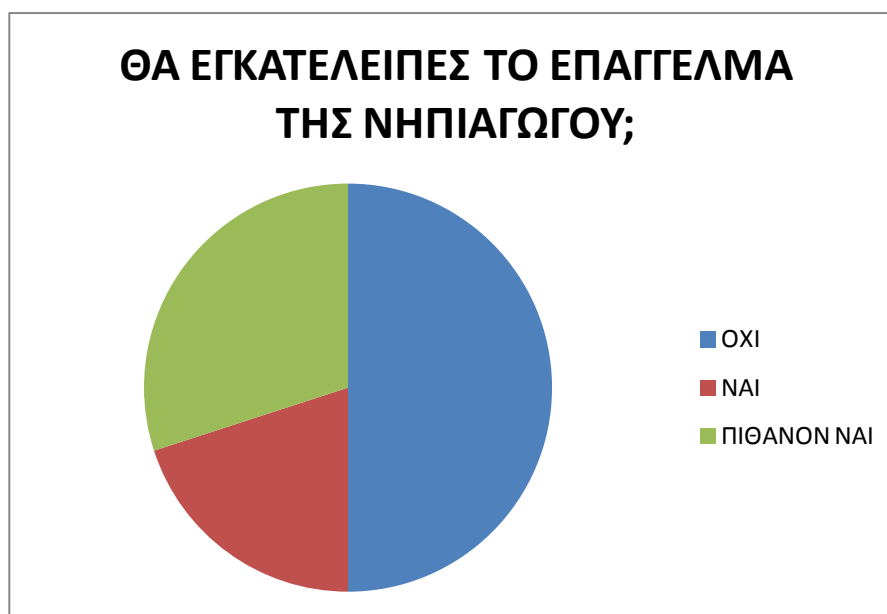
Θα εγκατέλειπαν όμως οι νηπιαγωγοί το επάγγελμά τους; Οι περισσότερες δήλωσαν πως όχι, δεν θα το εγκατέλειπαν κυρίως γιατί το αγαπούν και λαμβάνουν από αυτό συναισθηματική πληρότητα (Γράφημα 3):

«Είναι κάτι που με τροφοδοτεί. Κυριολεκτικά και μεταφορικά» (νηπ.2)

«νομίζω δεν θα μου ταίριαζε κάτι άλλο να κάνω, το αγαπώ πάρα πολύ, οπότε δεν μπορώ να φανταστώ να κάνω κάτι άλλο» (νηπ.5),

«γιατί μου αρέσει, με γεμίζει πάρα πολύ το γεγονός ότι βρίσκομαι μέσα σε μια τάξη με παιδιά αυτής της ηλικίας» (νηπ.8)

«(δεν θα το εγκατέλειπα) γιατί με γεμίζει απόλυτα» (νηπ.10)



(Γράφημα 3. Εγκατάλειψη επαγγέλματος)

Δύο ερωτώμενες ίσως και να εγκατέλειπαν το επάγγελμα, λόγω της ύπαρξης πολλών στρεσογόνων παραγόντων για τη μία και της πιθανότητας πρόωρης συνταξιοδότησης για την άλλη :

«υπάρχουνε πολλοί παράγοντες που με κάνουν να στρεσάρομαι σ' αυτό το κομμάτι και νιώθω ότι αυτό το στρες δεν είναι ανάλογο ούτε με την αναγνώριση που έχω ούτε με τις αποδοχές μου» (νηπ.7)

«αν είχα τη δυνατότητα να μπω σε μια πρόωρη συνταξιοδότηση με αξιοπρεπείς αποδοχές όμως, θα το σκεφτόμουν πάρα πολύ σοβαρά Αν υπήρχε μια δυνατότητα εθελουσίας εξόδου, μπορεί και να το έκανα» (νηπ.9).

Η συγκεκριμένη νηπιαγωγός εκφράζει, μέσω της σκέψης για πρόωρη συνταξιοδότηση, αυτό που και άλλες νηπιαγωγοί βλέπουν στο μέλλον τους και σκέφτονται ότι είναι σημαντικός λόγος απομάκρυνσης από το επάγγελμα, ότι δηλαδή η μεγάλη ηλικία τους θα είναι ένας ανασταλτικός παράγοντας στην εργασία τους. Λένε, λοιπόν :

«γιατί δεν θέλω σε μεγάλη ηλικία να βρίσκομαι μέσα στην τάξη με τόσο μικρά παιδιά, νομίζω ότι δεν θα μπορώ να τους προσφέρω κάτι» (νηπ.3)

«ακόμη που είμαι νέα όχι. Αλλά αν μου δινόταν η ευκαιρία να την εγκαταλείψω μετά τα 55, ναι, θα την εγκατέλειπα γιατί πιστεύω ότι ίσως να μην είμαι και σαν εικόνα σωστή απέναντι στα παιδιά και να μην είμαι τόσο αποδοτική, λόγω ηλικίας» (νηπ.4).

Ένα ακόμη κίνητρο για την εγκατάλειψη της εργασίας είναι και το βάρος της ευθύνης απέναντι στα παιδιά (όσον αφορά την εκπαίδευση και την ασφάλειά τους) :

«το να έχεις δηλαδή αυτές τις ψυχούλες, που δεν έχουν διαμορφωθεί ακόμη οι χαρακτήρες ή οτιδήποτε, στα χέρια σου, σ αυτές τις μικρές ηλικίες, σε σχέση μ αυτό που είπα πριν, ότι είσαι πρότυπο και πόσο μπορείς να επηρεάσεις, ακόμη από σένα μπορεί να αγαπήσουν ή όχι το σχολείο και όλα αυτά, είναι μια τεράστια ευθύνη, συν την ασφάλειά τους» (νηπ.1)

6.2 2^{0ς} ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ

Ο δεύτερος θεματικός άξονας αναλύεται στις κατηγορίες : συνθήκες εργασίας – αιτιολόγηση, υλικοτεχνική υποδομή – αιτιολόγηση, διοικητικές αρχές – αιτιολόγηση, σχέσεις με συναδέλφους – αιτιολόγηση, σχέσεις με γονείς – αιτιολόγηση, σχέσεις με μαθητές – αιτιολόγηση, πίεση χρόνου – αιτιολόγηση, φόρτος εργασίας – αιτιολόγηση και άλλοι παράγοντες.

2 ^{0ς} ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ		
ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ	ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ	ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ
ΠΟΙΟΙ ΕΙΝΑΙ ΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΕΠΗΡΕΑΖΟΥΝ ΤΟ ΕΡΓΑΣΙΑΚΟ ΑΓΧΟΣ;	ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΕΠΗΡΕΑΖΟΥΝ ΤΟ ΕΡΓΑΣΙΑΚΟ ΑΓΧΟΣ ΤΩΝ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ	8. Ποιοι είναι οι παράγοντες που οδηγούν στη βίωση εργασιακού άγχους; 9. α. Σου δημιουργούν άγχος οι συνθήκες εργασίας και γιατί; β. Σου δημιουργεί άγχος η υλικοτεχνική υποδομή (των νηπιαγωγείων) και γιατί; γ. Σου δημιουργεί άγχος η διεύθυνση/προϊσταμένη και γιατί;

		<p>δ. Σου δημιουργούν άγχος οι συνάδελφοι και οι σχέσεις τους μαζί τους και γιατί;</p> <p>ε. Σου δημιουργούν άγχος οι γονείς και γιατί;</p> <p>στ. Σου δημιουργούν άγχος οι σχέσεις σου με τους μαθητές και γιατί;</p> <p>η. Σου δημιουργεί άγχος η πίεση χρόνου και γιατί;</p> <p>θ. Σου δημιουργεί άγχος ο φόρτος εργασίας και γιατί;</p> <p>ι. Σου δημιουργεί άγχος η τεχνολογική εξέλιξη στο web2 και η εφαρμογή της στην τάξη και γιατί;</p> <p>10. Είναι κάτι άλλο που σκέφτεσαι ότι σου προκαλεί άγχος στην εργασία σου, στο χώρο του σχολείου;</p>
--	--	--

ΣΥΓΚΕΝΤΡΩΤΙΚΟΣ ΠΙΝΑΚΑΣ 2

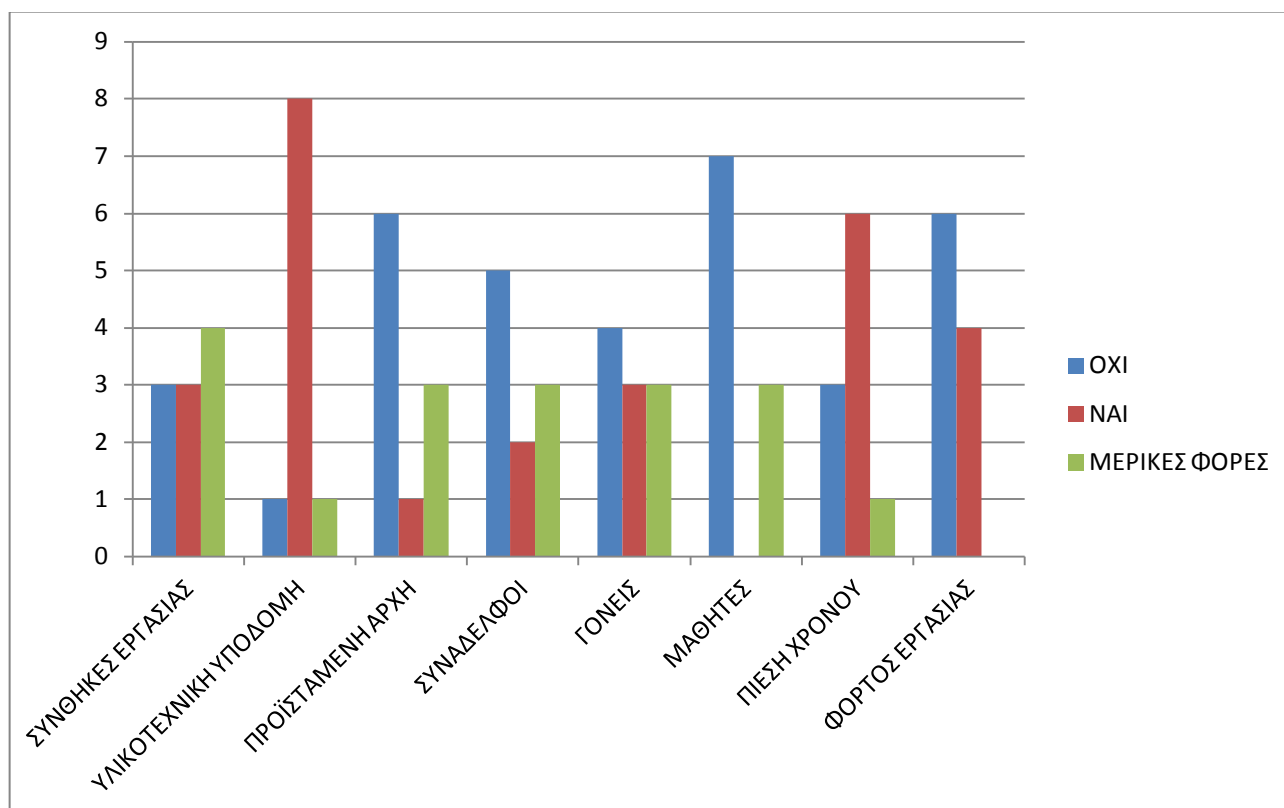
2ος ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΕΠΗΡΕΑΖΟΥΝ ΤΟ ΕΡΓΑΣΙΑΚΟ ΑΓΧΟΣ ΤΩΝ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ	Νηπιαγωγός, 14 έτη προϋπηρεσία, μόνιμη, σε απόδραση	Νηπιαγωγός, 19 έτη προϋπηρεσία, μόνιμη, σε απόδραση	Νηπιαγωγός, Προισταμένη, 14 έτη προϋπηρεσία, μόνιμη	Νηπιαγωγός, 16 έτη προϋπηρεσία, μόνιμη, σε απόδραση	Νηπιαγωγός, 15 έτη προϋπηρεσία, μόνιμη, σε απόδραση	Νηπιαγωγός, 14 έτη προϋπηρεσία, σε μεταπτυχιακές σπουδές, μόνιμη, σε απόδραση	Νηπιαγωγός, 15 έτη προϋπηρεσία, μόνιμη	Νηπιαγωγός, 15 έτη προϋπηρεσία, σε μεταπτυχιακές σπουδές αναπηρώτρια	Νηπιαγωγός Προισταμένη, 20 έτη προϋπηρεσία, μόνιμη	Νηπιαγωγός Προισταμένη, μεταπτυχιακές τίτλος, 19 έτη προϋπηρεσία, μόνιμη
ΣΥΝΘΗΚΕΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ-ΑΙΤΙΟΛΟΓΗΣΗ	ΑΝΑΚΑΤΕ ΚΤΙΡΕΓΚ	ΑΝΤΑΚΑΣΥ	ΒΟΗΣΥΝΔΙ	ΠΟΛΥΤΑΣ	ΚΤΙΡΕΓΚ	ΑΝΑΚΑΤΕ Σ ΣΥΜΕΤΑΛ	ΚΤΙΡΕΓΚ	ΑΝΤΑΚΑΣΥ	ΣΥΜΕΤΑΛ ΣΥΡΟΠΡΕΚ	ΔΙΑΠΡΟΚΑΤ
ΥΛΙΚΟΤΕΧΝΙΚΗ ΥΠΟΔΟΜΗ - ΑΙΤΙΟΛΟΓΗΣΗ	ΔΥΣΕΚΠΕΡ	ΑΝΤΑΚΑΣΥ	ΔΥΣΕΚΠΕΡ ΕΑΣΦΑΧΩΡ	ΔΥΣΕΚΠΕΡ	ΔΥΣΕΚΠΕΡ	ΔΥΣΕΚΠΕΡ	ΔΥΣΕΚΠΕΡ	ΔΥΣΕΚΠΕΡ	ΕΑΣΦΑΧΩΡ	ΕΤΕΧΝΕΣΟ
ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΕΣ ΑΡΧΕΣ - ΑΙΤΙΟΛΟΓΗΣΗ	ΕΑΣΧΕΣΥ	ΚΑΣΥΣΧΕ	ΚΑΣΥΣΧΕ	ΕΑΣΧΕΣΥ	ΕΑΣΧΕΣΥ	ΕΑΣΧΕΣΥ	ΚΑΣΥΣΧΕ	ΚΑΣΥΣΧΕ	ΚΑΣΥΣΧΕ	ΕΞΕΔΙΡΟΠ
ΣΧΕΣΕΙΣ ΜΕ ΣΥΝΑΔΕΛΦΟΥΣ - ΑΙΤΙΟΛΟΓΗΣΗ	ΕΑΣΧΕΣΥ	ΚΑΣΥΣΧΕ	ΕΑΣΧΕΣΥ	ΕΑΣΧΕΣΥ	ΕΑΣΧΕΣΥ	ΕΑΣΧΕΣΥ	ΚΑΣΥΣΧΕ	ΚΑΣΥΣΧΕ	ΚΑΣΥΣΧΕ	ΚΑΣΥΣΧΕ
ΣΧΕΣΕΙΣ ΜΕ ΓΟΝΕΙΣ - ΑΙΤΙΟΛΟΓΗΣΗ	ΦΟΒΛΕΜΠ	ΚΑΣΥΣΧΕ	ΕΛΕΚΤΙΚ	ΠΑΡΕΚΠΕΡ	ΠΑΡΕΚΠΕΡ	ΚΑΣΥΣΧΕ	ΠΑΡΕΚΠΕΡ	ΚΑΣΥΣΧΕ	ΠΑΡΕΚΠΕΡ ΕΛΕΚΤΙΚ	ΚΑΣΥΣΧΕ
ΣΧΕΣΕΙΣ ΜΕ ΜΑΘΗΤΕΣ - ΑΙΤΙΟΛΟΓΗΣΗ	ΔΙΕΠΠΡΟ	ΚΑΣΧΕΔΑΠ	ΚΑΣΧΕΔΑΠ	ΚΑΣΧΕΔΑΠ	ΚΑΣΧΕΔΑΠ	ΚΑΣΧΕΔΑΠ	ΔΙΕΠΠΡΟ	ΚΑΣΧΕΔΑΠ	ΔΙΕΠΠΡΟ	ΚΑΣΧΕΔΑΠ
ΠΙΕΣΗ ΧΡΟΝΟΥ - ΑΙΤΙΟΛΟΓΗΣΗ	ΠΑΑΣΤΑΠΑ	ΧΡΟΔΟΩΡΠ	ΟΛΙΓΟΤΑΣ	ΠΛΙΧΠΛΗΔ	ΠΛΙΧΠΛΗΔ	ΠΛΙΧΠΛΗΔ	ΕΛΔΙΑΠΡΟ	ΠΛΙΧΠΛΗΔ	ΕΛΔΙΑΠΡΟ	ΥΠΩΡΔΙΚΑ
ΦΟΡΤΟΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ - ΑΙΤΙΟΛΟΓΗΣΗ	ΕΛΕΥΠΡΟ	ΕΛΕΥΠΡΟ	ΤΑΔΙΕΚΕΡ	ΕΠΙΣΤΟΧ	ΑΠΠΡΟΤΗΛ	ΑΠΠΡΟΤΗΛ	ΑΠΠΡΟΤΗΛ ΤΑΔΙΕΚΕΡ	ΕΛΕΥΠΡΟ	ΠΕΠΡΕΛΕΧ ΤΑΔΙΕΚΕΡ	ΤΑΔΙΕΚΕΡ
ΆΛΛΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ	ΣΥΛΣΑΠΟ ΚΑΘΣΧΟΧΩ	ΑΣΙΤΟΠΟΣ	ΔΙΑΠΑΝΔΗ ΚΑΘΣΧΟΧΩ	ΜΑΜΕΤΘΕ ΧΟΙΚΟΝΑΠ ΔΣΙΟΛΟΓ ΣΥΝΑΝΤΑΓ ΑΝΤΙΠΙΔ ΠΟΠΟΡΟΕΚ	ΜΑΜΕΤΘΕ ΑΝΤΙΠΙΔ	ΧΟΙΚΟΝΑΠ	ΠΟΠΟΡΟΕΚ ΔΣΙΤΟΠΟΣ ΔΙΑΠΑΝΔΗ	ΥΠΡΟΣΙΚΑ	ΑΝΤΙΠΙΔ ΕΞΑΝΩΠΑΙ	ΕΛΥΠΟΣΤ

2^{ος} ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ
ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΕΠΗΡΕΑΖΟΥΝ ΤΟ ΕΡΓΑΣΙΑΚΟ ΛΓΧΟΣ ΤΩΝ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ

ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΟΙ ΟΡΙΣΜΟΙ - ΚΩΔΙΚΟΙ
ΣΥΝΘΗΚΕΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ	<p>ΑΝΑΚΑΤΕΣ : Ανάλογα με τις καταστάσεις που επικρατούν στο σχολείο</p> <p>ΚΤΙΡΕΓΚ : Κτιριακές εγκαταστάσεις</p> <p>ΑΝΤΑΚΑΣΥ : Ανταπόκριση σε κάθε συνθήκη</p> <p>ΒΟΗΣΥΝΔΙ : Βοήθεια από συναδέλφους/Διεύθυνση</p> <p>ΠΟΛΥΤΑΞ : Πολυπληθείς τάξεις</p> <p>ΣΥΜΕΤΑΛ : Συχνές μεταρρυθμιστικές αλλαγές</p> <p>ΣΥΡΟΠΡΕΚ : Σύγκρουση ρόλων προϊσταμένης – νηπιαγωγού</p> <p>ΔΙΑΠΡΟΚΑΤ : Διαχείριση απρόοπτων καταστάσεων</p>
ΥΛΙΚΟΤΕΧΝΙΚΗ ΥΠΟΔΟΜΗ	<p>ΔΥΣΕΚΠΕΡ : Δυσχεραίνει το εκπαιδευτικό έργο</p> <p>ΑΝΤΑΚΑΣΥ : Ανταπόκριση σε κάθε συνθήκη</p> <p>ΕΑΣΦΑΧΩΡ : Έλλειψη ασφάλειας χώρου</p> <p>ΕΤΕΧΝΕΞΟ : Έλλειψη τεχνολογικού εξοπλισμού</p>
ΣΧΕΣΕΙΣ ΜΕ ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΕΣ ΑΡΧΕΣ	<p>ΕΞΑΣΧΕΣΥ : Εξαρτάται από τις σχέσεις συνεργασίας</p> <p>ΚΑΣΥΣΧΕ : Καλές συνεργατικές σχέσεις</p> <p>ΕΣΕΔΠΡΟΠ : Έλλειψη σεβασμού στο διπλό ρόλο των προϊσταμένων</p>
ΣΧΕΣΕΙΣ ΜΕ ΣΥΝΑΔΕΛΦΟΥΣ	<p>ΕΞΑΣΧΕΣΥ : Εξαρτάται από τις σχέσεις συνεργασίας</p> <p>ΚΑΣΥΣΧΕ : Καλές συνεργατικές σχέσεις</p>
ΣΧΕΣΕΙΣ ΜΕ ΓΟΝΕΙΣ	<p>ΦΟΒΛΕΜΠ : Φόβος λόγω έλλειψης εμπιστοσύνης</p> <p>ΕΛΕΚΤΙΕΚ : Έλλειψη εκτίμησης προς εκπαιδευτικούς</p> <p>ΠΑΡΕΚΠΕΡ : Παρέμβαση στο εκπαιδευτικό έργο</p> <p>ΚΑΣΥΣΧΕ : Καλές συνεργατικές σχέσεις</p>
ΣΧΕΣΕΙΣ ΜΕ ΜΑΘΗΤΕΣ	<p>ΔΙΕΠΠΡΟ : διαχείριση και επίλυση προβλημάτων</p> <p>ΚΑΣΧΕΔΑΠ : καλές σχέσεις δασκάλας - παιδιού</p>
ΠΙΕΣΗ ΧΡΟΝΟΥ	<p>ΠΑΑΣΤΑΠΑ : παρουσία αστάθμητων παραγόντων</p> <p>ΧΡΟΔΟΩΡΠ : χρονική δομή ωρολογίου προγράμματος</p> <p>ΟΛΙΓΟΤΑΞ : Ολιγομελής τάξη</p> <p>ΠΔΙΧΠΛΗΔ : Πρόβλημα διαχείρισης χρόνου λόγω πληθώρας δραστηριοτήτων</p> <p>ΕΛΔΙΑΠΡΟ : Ελευθερία στη διαχείριση προγράμματος</p> <p>ΥΠΩΡΔΙΚΑ : Υπέρβαση ωραρίου λόγω διοικητικών καθηκόντων</p>

ΦΟΡΤΟΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ	ΕΛΕΥΠΡΟ : Ελευθερία και ευελιξία προγραμματισμού ΤΑΔΙΕΚΕΡ : Ταυτόχρονη άσκηση διοικητικού και εκπαιδευτικού έργου ΕΠΙΣΤΟΧ : Επίτευξη στόχων ΠΕΠΡΕΛΕΧ : Περιορισμός προσωπικού ελεύθερου χρόνου ΑΠΠΡΟΤΗΛ : Απαιτητική η προετοιμασία τηλεκπαίδευσης
ΑΛΛΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ	ΣΥΛΛΣΑΠΟ : Συχνές αλλαγές σχολείων λόγω αποσπάσεων ΚΑΘΣΧΟΧΩ : Καθαριότητα σχολικών χώρων ΑΞΙΟΚΡΑΤΙΚΗ : Αξιοκρατική τοποθέτηση σε σχολείο ΔΙΑΠΑΝΔΗ : Διαχείριση πανδημίας ΧΟΙΚΟΝΑΠ : Οικονομικές απολαβές ΑΞΙΟΛΟΓ : Αξιολόγηση ΣΥΝΑΝΤΑΓ : Συναδελφικός ανταγωνισμός ΑΝΤΙΠΙΔ : Αντιμετώπιση παιδιών με ιδιαιτερότητες ΕΞΑΝΩΠΑΙ : Εξελικτική ανωριμότητα των παιδιών ΜΑΜΕΤΘΕ : Μακρινές μετακινήσεις λόγω θέσης εργασίας ΠΟΠΟΡΟΕΚ : Πολλαπλός και πολύπλοκος ρόλος του εκπαιδευτικού ΥΠΡΟΣΙΚΑ : Υπερβολική προσπάθεια προς ικανοποίηση των απαιτήσεων ΕΛΥΠΟΣΤΗ : Έλλειψη υποστήριξης

ΑΓΧΟΓΟΝΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ



(Γράφημα 4 Αγχογόνοι παράγοντες)

Οι παράγοντες που δύναται να δημιουργήσουν άγχος στις νηπιαγωγούς δόθηκαν στις συνεντευξιαζόμενες σε μια σειρά κλειστών ερωτήσεων, δίνοντας τους φυσικά την ευκαιρία να προσθέσουν τους παράγοντες που οι ίδιες θεωρούν σημαντικούς ως προς το εργασιακό άγχος. Συνολικά τα αποτελέσματα δίνονται και στο Γράφημα 4.

Συνθήκες Εργασίας

Οι συνθήκες εργασίας μπορούν να δημιουργήσουν άγχος στις νηπιαγωγούς; Ως συνθήκες εργασίας θεωρήθηκαν από την συνεντεύκτρια το γενικότερο εργασιακό πλαίσιο (school context) ,το εργασιακό περιβάλλον, το κλίμα και η καθημερινότητα των νηπιαγωγείων και αυτές οι διευκρινήσεις δόθηκαν σε όσες συναδέλφισες τις ζήτησαν. Οι απαντήσεις τους ήταν μοιρασμένες, με επικρατέστερη το «μερικές φορές». Οι νηπιαγωγοί που απάντησαν πως δεν τους αγχώνουν οι συνθήκες εργασίας , το αιτιολόγησαν ότι τον θεωρούν έναν παράγοντα διαχειρίσιμο από τις ίδιες :

«θεωρώ ότι όπου με βάλουν, εγώ από τη στιγμή που είμαι υπάλληλος του κράτους και επειδή είναι επιλογή μου να το κάνω αυτό το πράγμα, πέρα από το οικονομικό, θεωρώ ότι μπορώ να ανταπεξέλθω και θα πορευθώ με αυτό που έχει.... Με βάση αυτά που έχω, μ' αυτά πορεύομαι» (νηπ.2).

«γιατί θεωρώ ότι μπορώ να αντιμετωπίσω οτιδήποτε.... Ότι μπορώ να το διαχειριστώ, γι' αυτό και δεν μου δημιουργεί κανένα άγχος» (νηπ.8).

Όσες νηπιαγωγοί δήλωσαν ότι οι συνθήκες εργασίας τους προκαλούν άγχος, επικαλούνται παράγοντες όπως οι πολυπληθείς τάξεις, οι κτιριακές εγκαταστάσεις που θέτουν σε κίνδυνο την ασφάλεια των παιδιών, τις συχνές εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις και τη σύγκρουση ρόλων που έχουν οι νηπιαγωγοί με θέσεις ευθύνης, που ταυτόχρονα ασκούν και τα εκπαιδευτικά τους καθήκοντα σε πλήρες ωράριο :

«ότι έχουμε πάρα πολλά παιδιά μέσα στην τάξη, αυτό που δημιουργεί άγχος, και η ευθύνη είναι μεγάλη...» (νηπ.4),

«γιατί μπορεί κάποια πράγματα να υπάρχουν, που να αφορούν την ασφάλεια των παιδιών και να με αγχώνει αυτό πάρα πολύ, είναι ένα από τα βασικά πράγματα που με αγχώνει, επισκευές που δεν έχουνε γίνει δηλαδή και χρειάζονται άμεσα επίλυση» (νηπ.7),

«από το Υπουργείο, από την υπηρεσία, απαιτούν από σένα πράγματα, τα οποία δεν ήσουν έτοιμος να τα παρέχεις, αυτό νομίζω ότι είναι το χειρότερο» (νηπ.6),

«ότι σχεδόν κάθε χρόνο έχουμε και κάποιες αλλαγές, οι οποίες γίνονται ερήμην μας και γίνονται συνήθως μέσα στο καλοκαίρι,, μέσα σε πανδημίες, τις οποίες πρέπει απλά να τις αποδεχτούμε, αδιαμαρτύρητα...» (νηπ.9),

«μου δημιουργεί άγχος το γεγονός ότι εκεί που είμαι μέσα στο μάθημα, τώρα μιλάω ως προϊσταμένη, θα πρέπει να απαντήσω και σε ένα τηλέφωνο το οποίο έρχεται από τη Διεύθυνση, θα πρέπει να αφήσω τα παιδιά, την τάξη μου, να πάω να ανταποκριθώ και σε ένα επειγόν mail, το οποίο πρέπει να απαντήσω, έναν πίνακα ή κάτι, οτιδήποτε...» (νηπ.9).

Οι νηπιαγωγοί που απάντησαν ότι άγχος τους προκαλούν μερικές φορές οι συνθήκες εργασίας, τονίζουν ότι αυτό εξαρτάται από τις συνθήκες που επικρατούν στο κάθε σχολείο που υπηρετούν και από τις απρόοπτες καταστάσεις που προκύπτουν :

«... όχι πάντα, ανάλογα με το τι θα βρεις, έτσι;... γιατί έχει τύχει και έχω πάει σε σχολεία τα οποία δεν είχανε τίποτα.... Αυτό σίγουρα θα μου δημιουργήσει άγχος...» (νηπ.1),

«όταν είσαι κάθε χρόνο σε άλλο σχολείο και με άλλους συναδέλφους και με άλλες συνθήκες, δεν μπορείς να το γενικεύσεις, ναι, κάποιες φορές έχω νιώσει άγχος» (νηπ.6),

«έχει να κάνει περισσότερο θεωρώ όχι με συνθήκες ρουτίνας, καθημερινότητας, λειτουργίας του σχολείου όσο αυτά που συμβαίνουν απρόοπτα και καλείσαι να αντιμετωπίσεις» (νηπ.10).

Υλικοτεχνική Υποδομή

Όσον αφορά το άγχος που μπορεί να προκαλέσει η υλικοτεχνική υποδομή και η έλλειψή της, η απάντηση των νηπιαγωγών ήταν σχεδόν καθολικά θετική. Χαρακτηριστικές είναι οι παρακάτω απαντήσεις:

«μου δημιουργεί άγχος, γιατί με δυσκολεύει να κάνω τη δουλειά μου» (νηπ.1),

«ναι, γιατί όταν είσαι σε ένα σχολείο και δεν έχει τα απαραίτητα μέσα, δεν μπορείς να κάνεις σωστά και τη δουλειά σου, ένα ωραίο περιβάλλον θα μου δημιουργούσε μια σιγουριά και νομίζω ότι θα μπορούσα να προσφέρω πολλά περισσότερα από αυτά που προσφέρω τώρα» (νηπ.3),

«φέτος δημιούργησε άγχος, ναι, γιατί δεν είχαμε ούτε τα απαραίτητα, ήμασταν σε ένα καινούριο παράρτημα, το οποίο δεν είχε καθόλου εξοπλισμό και σιγά σιγά με πολύ κόπο και προσπάθεια, μπορέσαμε και το κάναμε να γίνει βιώσιμη κατάσταση, ήταν ένα άγχος αυτό» (νηπ.6),

«ναι, μου δημιουργεί άγχος όταν δεν υπάρχει, γιατί όπως είπαμε, όπως και το περιβάλλον, έτσι κι αυτό είναι ένα από τα απαραίτητα εργαλεία στη δουλειά μας, δηλαδή είναι το νούμερο ένα για να μπορέσουμε να δουλέψουμε σωστά» (νηπ.7),

«η συντήρηση των κτιριακών καταστάσεων με αγχώνει περισσότερο διότι πρόκειται για θέματα ασφάλειας των παιδιών.... Αυτή η ανεπάρκεια της αυτοδιοίκησης, το να μπορέσει να στηρίξει τα σχολεία, χωρίς να γινόμαστε επαίτες και χωρίς να είμαστε αναγκασμένοι σε γραπτά αιτήματα, να στέλνουμε μονίμως, αυτό με αγχώνει πιο πολύ» (νηπ.9),

«η υλικοτεχνική υποδομή επηρεάζει αρκετά, ειδικά στις μέρες μας που καλούμαστε να χρησιμοποιούμε πολύ ψηφιακά εργαλεία, να εντάξεις την τεχνολογία πιο έντονα στη ρουτίνα.... Αλλά πάντα δεν υποστηρίζεται σ' αυτό. Μου δημιουργεί άγχος, ναι. Όταν ζητώ κάτι και δεν μπορώ να το έχω και να εμπλουτίσω την τάξη και το σχολείο μας, ναι. Μου δημιουργεί άγχος» (νηπ.10).

Μία νηπιαγωγός απάντησε αρνητικά : *« δεν μου δημιουργεί άγχος. Γιατί αναγκαστικά έχω βρεθεί σε σχολείο που τα είχε όλα δυο-τρεις φορές στη ζωή μου, οπότε έχω μάθει να είμαι ευέλικτη» (νηπ.2) ενώ μία απάντησε : «ενίοτε μου δημιουργεί, αλλά θεωρώ ότι έχω την ευελιξία να το διαχειριστώ διαφορετικά εκείνη την ώρα» (νηπ.8).*

Διοικητικές αρχές

Αρκετές νηπιαγωγοί απάντησαν ότι οι διοικητικές αρχές δεν τους προκαλούν άγχος. Εδώ διευκρινίζουμε ότι στις νηπιαγωγούς ως διοικητικές αρχές θεωρούμε την προϊσταμένη της σχολικής μονάδας ενώ στις προϊσταμένες νηπιαγωγούς που συμμετείχαν στην ερευνητική διαδικασία, προϊσταμένη αρχή θεωρείται η Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Οι περισσότερες θεωρούν ότι διατηρούν καλές σχέσεις συνεργασίας με τους ιεραρχικά ανώτερους :

«είναι συνοδοιπόρος σ' αυτό που κάνουμε, είναι οικογένεια..... θεωρώ όμως ότι αυτό είναι και αμφίπλευρο, κι εγώ προσπαθώ να είμαι τυπική και να μην δημιουργώ θέμα» (νηπ.2),

«... είναι δεκτικοί και επικοινωνιακοί, τόσα χρόνια ήμουν, δεν μπορώ να πω ότι δημιουργήθηκε κάποιο πρόβλημα.... Δεν μπορώ να πω ότι μου δημιουργούν άγχος, προσπαθώ κι εγώ να είμαι σωστή στις απαιτήσεις τους...» (νηπ.9).

Τρεις νηπιαγωγοί δήλωσαν ότι η δημιουργία άγχους εξαρτάται από τις υπάρχουσες σχέσεις συνεργασίας, οι οποίες διαμορφώνονται από τις νοοτροπίες και από χαρακτηριστικά της προσωπικότητας κάθε συμμετέχοντα σ' αυτές :

«αν δεν υπάρχει συνεννόηση, δημιουργεί άγχος γιατί πρέπει υποτίθεται να παρθούν κάποιες κοινές αποφάσεις» (νηπ.1),

«εάν είναι παράξενη και έχει τρελές απαιτήσεις, ναι, θα μου δημιουργήσει άγχος.... Ναι, όταν κάποιος σε περιορίζει» (νηπ.5)

«γιατί κάποιες φορές οι αντιλήψεις της διεύθυνσης διαφέρουν από τις δικές μου πεποιθήσεις» (νηπ.6).

Μία προϊσταμένη νηπιαγωγείου απάντησε καταφατικά, ότι η Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας της προκαλεί άγχος επειδή επιδεικνύεται έλλειψη σεβασμού στο διπλό ρόλο των προϊσταμένων νηπιαγωγείων, οι οποίες/οι ασκούν σε πλήρες ωράριο και τα εκπαιδευτικά τους καθήκοντα :

«η προϊσταμένη μου αρχή μου δημιουργεί άγχος γιατί πολλές φορές λειτουργεί σαν να μην γνωρίζει ότι έχω και τάξη, στην οποία πρέπει να ανταπεξέλθω.... Απαιτεί πολλές φορές ανταπόκριση σε βαθμό που δεν είσαι σε θέση να παρέχεις και φαίνεται πολλές φορές ότι είναι έξω από το πλαίσιο, χωρίς να έχει τη διάθεση να το γνωρίσει» (νηπ.10).

Σχέσεις με συναδέλφους

Στα ίδια επίπεδα φαίνεται να κυμαίνεται και η δημιουργία άγχους λόγω των σχέσεων με τους συναδέλφους. Αρκετές νηπιαγωγοί κάνουν λόγο για την ύπαρξη καλών συναδελφικών σχέσεων : *«δεν μου δημιουργούν άγχος οι συνάδελφοι γιατί επικοινωνώ μια χαρά μαζί τους» (νηπ.8),*

«όταν πια δημιουργείται μία όμορφη σχέση συνεργασίας, τότε λειτουργεί μόνο υποστηρικτικά» (νηπ.10).

Σημειώνεται εδώ, ότι όλες οι συμμετέχουσες νηπιαγωγοί σχεδόν κάθε χρόνο αντιμετωπίζουν αλλαγή στο σχολικό περιβάλλον λόγω της δικής τους μετακίνησης ή της μετακίνησης των συναδέλφων τους από σχολείο σε σχολείο λόγω των αποσπάσεων ή της αναπληρωματικής φύσης της εργασίας τους. Γι αυτό το λόγο συχνά αναφέρεται ότι πριν την τοποθέτηση στο σχολείο και στις αρχές, δημιουργείται άγχος το οποίο όμως σύντομα εξαφανίζεται με την καλή συνεργασία (αν τελικά αυτή επιτευχθεί). Αυτός είναι και ο λόγος που οι υπόλοιπες νηπιαγωγοί απάντησαν ότι το άγχος εξαρτάται από τις σχέσεις συνεργασίας που αναπτύσσονται κάθε φορά :

«αν μπορώ να συνεργαστώ καλά μαζί τους, αν μπορώ να βασιστώ σ' αυτούς, τις περισσότερες φορές επειδή είμαι εγώ η προϊσταμένη, αν μπορώ να έχω ήσυχο το κεφάλι μου ότι αυτά που έχουμε συμφωνήσει, θα τηρηθούν και δεν θα δημιουργηθούν θέματα» (νηπ.3),

«αν δεν πάει καλά η σχέση σου με τη συνάδελφο, όλη τη χρονιά πηγαίνεις με πολύ άσχημη διάθεση στη δουλειά» (νηπ.4),

«όταν τους γνωρίζεις και δεις ότι ταιριάζεις δεν σου δημιουργούν κάποιο άγχος, αν δηλαδή ταιριάζεις και «κουμπώσεις» με τους συναδέλφους σου.... Αν δεν «κουμπώσουν» ναι, ίσως να σε στρεσάρουν» (νηπ.5).

Σχέσεις με γονείς

Οι γονείς δημιουργούν άγχος στις νηπιαγωγούς; Τέσσερις συνεντευξιαζόμενες απάντησαν πως όχι, κυρίως λόγω της ύπαρξης καλών σχέσεων συνεργασίας :

«θεωρώ ότι μόνο συνεργατικά και ως βοηθούς τους έχω, οπότε έχει μειωθεί πάρα πολύ το άγχος και στην προσέγγισή μου απέναντί τους και πως τελικά διαχειρίζομαι αυτή τη σχέση προς όφελος όλων» (νηπ.10).

Μία εξ αυτών δήλωσε ότι οι γονείς δεν της προκαλούν άγχος αλλά φόβο.

«οι γονείς δεν μου δημιουργούν άγχος, γενικά μου δημιουργούν φόβο εμένα. Τώρα δεν ξέρω κι αν θα ακουστεί και ωραία, απόλυτη εμπιστοσύνη δεν έχω σε κανένα γονιό.... Μια στραβή να συμβεί, θεωρώ ότι είμαστε οι πρώτοι που εκτιθέμεθα. Κι ο γονιός μπορεί να το γυρίσει τούμπα από τη μια στιγμή στην άλλη. Κι ας ήσουνα εσύ τις υπόλοιπες μέρες ο καλύτερος» (νηπ.1).

Οι υπόλοιπες που δήλωσαν πως οι γονείς προκαλούν άγχος, έστω και μερικές φορές, αναφέρουν ότι αυτό συμβαίνει λόγω των παρεμβάσεων που κάνουν αυτοί στο εκπαιδευτικό τους έργο αλλά και λόγω της έλλειψης εκτίμησης στους εκπαιδευτικούς :

«... δεν εκτιμούν πλέον τον εκπαιδευτικό και είναι πάντα έτοιμοι να τον κατηγορήσουν, για οτιδήποτε συμβαίνει στο παιδί τους, να κατηγορήσουν τον εκπαιδευτικό, να ψάξουν το φταίξιμο εκεί» (νηπ.3).

«μου δημιουργούν άγχος, ναι, γιατί πάρα πολλές φορές είναι πάρα πάρα πάρα πολύ παρεμβατικοί στη δουλειά σου και στο τι θα διδάξω και στο πώς θα συμπεριφερθώ» (νηπ.4).

«οι γονείς, ναι, αν είναι παρεμβατικοί, απαιτητικοί σε υπερβολικό σημείο, έτσι;» (νηπ.5).

«οι γονείς θα μου δημιουργούσαν άγχος αν ήταν πολύ παρεμβατικοί όσον αφορά το έργο μου και τον τρόπο που διαχειρίζομαι την τάξη. Αλλά αυτό σπάνια... προσπαθώ να το αντιμετωπίσω και να το λύσω» (νηπ.8),

«οι γονείς τα τελευταία χρόνια είναι πάρα πολύ απαιτητικοί, δεν δίνουν ώθηση στα παιδιά τους να γίνουν ανεξάρτητα, εμείς προσπαθούμε να τα βοηθήσουμε να αυτονομηθούν, οι γονείς είναι από πάνω, φοβούνται.... Οι απαιτήσεις και η ημιμάθεια των γονέων δημιουργεί ρίζεις, εντάσεις και άγχος...» (νηπ.9).

Σχέσεις με μαθητές

Οι περισσότερες συνεντευξιαζόμενες υποστηρίζουν ότι οι μαθητές δεν τους δημιουργούν καθόλου άγχος, μέσα από τις καλές σχέσεις που υπάρχουν ανάμεσα σε εκπαιδευτικό και παιδιά :

«γιατί τουλάχιστον μέχρι τώρα, μπορώ να συνεννοηθώ καλύτερα με τους μαθητές παρά με τους γονείς» (νηπ.3),

«δεν μου δημιουργεί άγχος η σχέση με τους μαθητές... μόνο ενδυνάμωση μου προσφέρει αυτή η σχέση» (νηπ.10).

Οι υπόλοιπες νηπιαγωγοί δήλωσαν ότι οι σχέσεις με τους μαθητές μερικές φορές μπορούν να δημιουργήσουν άγχος μέσα από την διαχείριση και επίλυση προβλημάτων που προκύπτουν μέσα στην τάξη:

«η σχέση μου με τους μαθητές μου δημιουργεί άγχος ως προς το κομμάτι ότι καταλαβαίνω τα ελλείμματα ίσως που έχει ένα παιδί ή κάποιες λανθάνουσες συμπεριφορές και θέλω να πάμε στο δρόμο δηλαδή ώστε να διορθωθούνε αυτά τα πράγματα. Και θα μου δημιουργήσει άγχος όταν κάποιες τακτικές μου, ας πούμε, μέθοδοι κι αυτά, δεν «πιάνουνε» (νηπ.1),

«μου δημιουργούνε άγχος οι σχέσεις με τους μαθητές όταν έχω δύσκολα περιστατικά και δεν μπορώ να τα διαχειριστώ, νιώθω ανεπαρκής» (νηπ.7),

«υπάρχουν ακόμη και στο νηπιαγωγείο παιδιά, τα οποία σου κάνουν δύσκολη τη ζωή... πιστεύω ότι με αρκετή προσπάθεια και δουλειά και τις κατάλληλες τεχνικές ... με το πέρασμα της σχολικής χρονιάς, τα πράγματα βελτιώθηκαν πάρα πολύ» (νηπ.9).

Πίεση χρόνου

Η πίεση του χρόνου φαίνεται να είναι ένας παράγοντας που επηρεάζει το άγχος των νηπιαγωγών, κυρίως όσον αφορά τη διαχείριση του, παρόλο που το αναλυτικό πρόγραμμα των νηπιαγωγείων παραχωρεί ελευθερία στην οργάνωσή του από τις εκπαιδευτικούς, ωστόσο η πληθώρα των θεμάτων και των δραστηριοτήτων, η δομή του ωρολογίου προγράμματος, οι αστάθμητοι παράγοντες που εμφανίζονται λόγω της μικρής ηλικίας των μαθητών φαίνεται να είναι αυτά που προκαλούν άγχος στις νηπιαγωγούς :

«... πάρα πολλές φορές το χρονοδιάγραμμα πέφτει έξω, γιατί είναι παιδιά!... επειδή έχει υπάρξει μια πάρα πολύ ανήσυχη μέρα ή επειδή ένα λίγο μπορεί να νιώσει μια αδιαθεσία, να σε βγάλει από το πρόγραμμά σου τελείως...» (νηπ.1),

«ενώ κάνουμε μια δραστηριότητα που τα παιδιά δουλεύουν, έχουν απορροφηθεί και αυτά, έχω στο μυαλό μου «δεν θα προλάβω να κάνω και τη δεύτερη, πρέπει να τα βγάλω και διάλειμμα» κι εκεί λίγο με ζορίζει» (νηπ.2),

«μου δημιουργεί άγχος η πίεση χρόνου, γιατί πολλές φορές θέτω κάποιους στόχους και λόγω του χρόνου δεν μπορώ να τους πετύχω» (νηπ.4),

«πολλές φορές θέλω να κάνω πράγματα και δεν προλαβαίνω λόγω έλλειψης χρόνου» (νηπ.6),

«μου δημιουργεί άγχος μερικές φορές, όταν έχω κατά νου να διεκπεραιώσω πολλές δραστηριότητες στη διάρκεια της ημέρας» (νηπ.8),

Μία νηπιαγωγός – προϊσταμένη σχολικής μονάδας υποστηρίζει ότι το άγχος από την πίεση χρόνου προκύπτει από τα διοικητικά της καθήκοντα :

«γιατί αναγκάζομαι τελικά να είμαι σχολείο τουλάχιστον το διπλάσιο ωράριο από αυτό που κάνουμε διδακτικά, για να μπορέσω να ανταπεξέλθω» (νηπ.10).

Οι τρεις νηπιαγωγοί που δήλωσαν ότι δεν τους αγχώνει η πίεση χρόνου, επικαλέστηκαν την ελευθερία του αναλυτικού προγράμματος στη διαχείριση του χρόνου καθώς και την ευελιξία που προσφέρει η ολιγομελής τάξη τους :

«δουλεύω σε μικρό σχολείο, με λίγα παιδιά, οπότε δεν νιώθω να έχω πίεση χρόνου» (νηπ.3),

«το πρόγραμμα στο νηπιαγωγείο είναι λίγο ελεύθερο και μπορώ να το προσαρμόσω και αν κάτι δεν μου φτάσει ο χρόνος, το συνεχίζω την επόμενη μέρα, δεν έχουμε το αυστηρό πρόγραμμα του δημοτικού» (νηπ.7).

Φόρτος εργασίας

Ο φόρτος εργασίας δεν φαίνεται να επηρεάζει ιδιαίτερα το άγχος των νηπιαγωγών κυρίως λόγω της ελευθερίας και της δυνατότητας ευελιξίας στον προγραμματισμό που παραχωρεί το αναλυτικό πρόγραμμα:

«νομίζω ότι εμείς είμαστε που τα ρυθμίζουμε, άμα έχεις λίγο προγραμματισμό νομίζω ότι ίσως να μην δημιουργηθεί φόρτος στο τέλος» (νηπ.1),

«ο φόρτος εργασίας ελέγχεται από μένα» (νηπ.2),

«γιατί έχουμε τη δυνατότητα στο νηπιαγωγείο να κινηθούμε πολύ ευέλικτα» (νηπ.8),

Δύο νηπιαγωγοί – προϊσταμένες σχολικών μονάδων δήλωσαν ότι ο φόρτος εργασίας τους προκαλεί άγχος λόγω της διπλής τους ιδιότητας. Χαρακτηριστικά αναφέρουν:

«γιατί είναι δύο πράγματα που κάποιες φορές πρέπει να γίνουν ταυτόχρονα, δηλαδή το διοικητικό και το εκπαιδευτικό, κι αυτό μου προκαλεί ένα άγχος» (νηπ.3),

«αυτό που με οδηγεί σε burnout είναι ξεκάθαρα το διοικητικό κομμάτι της θέσης της προϊσταμένης. Σε καμιά σχέση το διδακτικό και αυτό μέσα στην τάξη. Είναι κάτι που δεν διαχωρίζεται στο πλαίσιο των νηπιαγωγών ξεκάθαρα, όπως στις άλλες βαθμίδες και επιφορτίζει πάρα πολύ» (νηπ.10),

«όταν είσαι προϊσταμένη ακόμα παραπάνω, το πώς μπορείς να συνδυάσεις σ' αυτό το χρόνο και τα δύο, και να είσαι καλή εκπαιδευτικός και να είσαι καλή διοικητική υπάλληλος» (νηπ.7),

Μία νηπιαγωγός τόνισε το άγχος από τον φόρτο εργασίας που προκύπτει από την προετοιμασία του μαθήματος στο σπίτι :

«κάθε μέρα υπάρχει αρκετή προετοιμασία στο σπίτι, δηλαδή δεν είναι μόνο το εργασιακό ωράριο, θα πρέπει να προετοιμάσω το μάθημά μου... σου αφαιρεί από τον προσωπικό σου χρόνο» (νηπ.9).

Οι νηπιαγωγοί κλήθηκαν να αναφέρουν κι άλλους παράγοντες που τους δημιουργούν άγχος στην εργασία τους, εκτός από αυτούς που δόθηκαν από την συνεντεύκτρια και αποτελούν τους βασικούς αγχογόνους παράγοντες που αναφέρονται στη σχετική βιβλιογραφία. Αναδείχθηκαν αρκετοί νέοι παράγοντες, με κυριότερους τις νέες συνθήκες που δημιουργήθηκαν λόγω της πανδημίας του covid 19 και την εργασιακή κινητικότητα των νηπιαγωγών :

Οι νέες συνθήκες λόγω της πανδημίας

Μέσα στις νέες συνθήκες ζωής που δημιούργησε η πανδημία, συγκαταλέγεται και η διεξαγωγή της τηλεεκπαίδευσης, η εκπαίδευση δηλαδή των μαθητών με τη χρήση διαδικτυακής πλατφόρμας. Αυτή η νέα συνθήκη εφαρμόστηκε και στα νηπιαγωγεία, τα οποία πραγματοποιούσαν την τηλεεκπαίδευση κατά τις μεσημβρινές ώρες. Τρεις νηπιαγωγοί επικαλέστηκαν ως αγχογόνο παράγοντα τον φόρτο εργασίας που δημιούργησε ακριβώς αυτή η νέα συνθήκη :

«είναι παραπάνω ώρες σε σύγκριση με όταν πας στο σχολείο. Είναι πιο απαιτητική γιατί πρέπει το πρωί να ετοιμάσεις το υλικό σου και το μεσημέρι να παρουσιάσεις αυτό το υλικό και δεν ξέρεις άμα θ' αρέσει και στα παιδιά» (νηπ.5),

«η προετοιμασία που χρειάζεται είναι πάρα πολύ μεγάλη ... και νιώθω ότι δεν αξίζει τον κόπο, επειδή δεν έχουμε εποπτικό υλικό εμείς οι νηπιαγωγοί, όπως βιβλία ας πούμε, και τα παιδιά ούτε διαβάζουν ούτε γράφουν, είναι πάρα πολύ δύσκολο να τα προσαρμόσουμε όλα στην ηλικία τους και χρειάζεται πάρα πολύ χρόνο να τα ψηφιοποιήσουμε» (νηπ.7)

Εργασιακή κινητικότητα – μετακινήσεις εκπαιδευτικών

Στις νηπιαγωγούς δόθηκε η ευκαιρία να προτείνουν τους παράγοντες που προκαλούν άγχος στο χώρο εργασίας τους. Αρκετές φορές αναφέρθηκαν ως παράγοντες δημιουργίας στρες παράμετροι που έχουν σχέση με τη συχνή και αξιοκρατική μετακίνηση εκπαιδευτικών από σχολείο σε σχολείο, ακόμη και η μετακίνησή τους σε μακρινές αποστάσεις – αποτυπώνεται καθαρά το άγχος που δημιουργεί η ανάγκη τους για μόνιμη τοποθέτηση σε κοντινό στον τόπο διαμονής τους σχολείο :

«είναι και αυτό το θέμα της θέσης, της μονιμότητας που έχεις σε κάποια θέση... όταν έχεις βρει τη θέση σου ... αισθάνεσαι μιαν άλλη ασφάλεια και προσφέρεις περισσότερο... είναι στο πίσω μέρος του μυαλού μου αυτό το άγχος, το που θα είμαι του χρόνου;» (νηπ.1),

«το άγχος που με καταβάλλει έχει να κάνει πάντα με την αλλαγή στο χώρο εργασίας, δηλαδή τις μεταθέσεις, τις αποσπάσεις, τις παρασπονδίες που γίνονται από αιρετούς... μόνο εκεί αισθάνομαι άγχος, αν θα τοποθετηθώ στο σωστό σχολείο, αξιοκρατικά» (νηπ.2),

«άμα δουλεύεις κάπου μακριά και έχεις το άγχος να φτάσεις στη δουλειά, μέσα σε ένα αυτοκίνητο...» (νηπ.5),

«η γενιά μας βιώνουμε το άγχος που θα βρίσκεσαι κάθε χρόνο, με τα κενά, τις υπεραριθμίες, έχει τύχει να βρεθώ πολύ μακριά και να κριθώ με τρόπο που δεν θεωρούσα σωστό για την τοποθέτησή μου...» (νηπ.7).

Άλλοι παράγοντες

Άλλοι παράγοντες που μπορούν να προκαλέσουν άγχος στις νηπιαγωγούς και που αναφέρθηκαν πάνω από 2 φορές στο σύνολο των συνεντεύξεων είναι **οι χαμηλές οικονομικές απολαβές, η καθαριότητα των σχολικών μονάδων, ο τρόπος διαχείρισης της πανδημίας, η αντιμετώπιση παιδιών με ιδιαιτερότητες και ο πολλαπλός και πολύπλοκος ρόλος του εκπαιδευτικού** στη σημερινή εποχή:

«αυτή η κατάσταση που βιώνουμε φέτος με τον covid που είναι κάτι πρωτόγνωρο και έχουμε να αντιμετωπίσουμε γονείς, οι οποίοι είναι ενάντια στις μάσκες και τα παιδιά, τα οποία εμείς προσπαθούμε να δείξουμε ποιος είναι ο σωστός τρόπος χρήσης της μάσκας ενώ στο σπίτι το αναιρούν» (νηπ.3),

«είναι τα παιδιά που έχουνε θέματα, δηλαδή που χρειάζονται παράλληλη στήριξη ή ακόμη και που θα χρειαζότανε να είναι σε τμήματα ένταξης και υπάρχουν μέσα στην τάξη, είτε γιατί οι γονείς είναι αρνητικοί είτε γιατί μπορεί να υπάρχει απόφαση και να έρθουνε στο τέλος της χρονιάς (σ.σ. η παράλληλη στήριξη. Αυτό μου δημιουργεί άγχος, δηλαδή πώς θα αντιμετωπίσω κάποια παιδιά με προβλήματα» (νηπ.4),

«δυστυχώς όμως δεν σημαίνει πάντα ότι θα υπάρχει εκεί παράλληλη στήριξη ή βοηθητικό προσωπικό από την αρχή της χρονιάς, βίωσα πολύ δύσκολες καταστάσεις με συγκεκριμένα παιδιά ακόμη και με παιδιά που είχανε την γνωμάτευση και την έγκριση της παράλληλης, η οποία αργεί συνήθως να έρθει, αλλά επίσης και με παιδιά που δεν αποδέχθηκαν ποτέ οι γονείς τους ότι είχανε κάποιο πρόβλημα, δεν περάσανε από κάποιο ιατροπαιδαγωγικό και έπρεπε να τα διαχειριστώ κι αυτά μαζί με τα υπόλοιπα παιδιά» (νηπ.9),

«οι πολλές αρμοδιότητες που έχει ένας εκπαιδευτικός, που δεν αφορούν μόνο στο έργο του μέσα στην τάξη δηλαδή, αλλά ένα σύνολο πραγμάτων ειδικά στην ηλικία που είμαστε εμείς, στα παιδιά αυτά, πρέπει να έχουμε τα μάτια μας δεκατέσσερα, πρέπει να είμαστε νοσοκόμοι, να είμαστε ψυχολόγοι, να μπορούμε να ανιχνεύσουμε τυχόν προβλήματα στο σπίτι και τα λοιπά, και φυσικά το πώς θα τα αντιμετωπίσω μου προκαλεί άγχος» (νηπ.7).

Από μία φορά στο σύνολο των συνεντεύξεων αναφέρθηκαν ως στρεσογόνοι παράγοντες η επερχόμενη **αξιολόγηση**, ο **συναδελφικός ανταγωνισμός** [«μου δημιουργεί άγχος κάποιες φορές και ο ανταγωνισμός ανάμεσα σε συναδέλφους, γιατί πολλές φορές υπάρχει και ο ανταγωνισμός, όχι συναγωνισμός, ανταγωνισμός» (νηπ.4)], η **υπερβολική προσπάθεια για την ικανοποίηση των απαιτήσεων της εργασίας** [«άγχος θεωρώ ότι προκαλεί η υπερβολική προσπάθεια να κάνεις πράγματα που σε ξεπερνούν, φτάνεις σε ένα επίπεδο και μετά προσπαθείς να κάνεις και κάτι άλλο και κάτι άλλο» (νηπ.8)] και τέλος η **έλλειψη υποστήριξης στο έργο της προσχολικής αγωγής** [«νιώθω συχνά ότι δεν έχω στήριξη από άλλους φορείς, αυτή που θα ήθελα προκειμένου να συνεχίσω ξεπερνώντας εμπόδια πιο εύκολα και αβίαστα – φορείς όπως ο δήμος, συνεργάτες εξωτερικούς, γονείς ενδεχομένως» (νηπ.10)].

Μία νηπιαγωγός ανέφερε ως αιτία δημιουργία άγχους την **εξελικτική ανωριμότητα των παιδιών** που προσέρχονται για πρώτη φορά στους σχολικούς χώρους. Αναφέρει συγκεκριμένα:

« δηλαδή κάθε χρόνο έρχονται παιδιά, τα οποία είναι περισσότερο ανώριμα, συχνά δεν μπορούν να αυτοεξυπηρετηθούν, δεν γνωρίζουν απλές δεξιότητες... αυτό δημιουργεί ένα άγχος, διότι ξεκινάς όχι από τα πιο απλά, ξεκινάς να μαθαίνεις δεξιότητες προ-νηπιακές, μπορώ να πω σχεδόν στο βρεφικό» (νηπ.9).

6.3 3⁰Σ ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ

Ο τρίτος θεματικός άξονας αναλύεται σε δύο κατηγορίες : επιπτώσεις του εργασιακού άγχους και επίδραση του στις σχέσεις με τους μαθητές και την εργασιακή απόδοση της νηπιαγωγού.

3 ⁰ Σ ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ		
ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ	ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ	ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΣΥΝΝΕΤΕΥΞΗΣ
ΤΙ ΑΠΟΨΗ ΕΧΟΥΝ ΟΙ ΝΗΠΙΑΓΩΓΟΙ ΓΙΑ ΤΙΣ ΣΥΝΕΠΕΙΕΣ ΤΟΥ ΕΡΓΑΣΙΑΚΟΥ ΑΓΧΟΥΣ;	ΣΥΝΕΠΕΙΕΣ ΤΟΥ ΕΡΓΑΣΙΑΚΟΥ ΑΓΧΟΥΣ ΣΤΙΣ ΝΗΠΙΑΓΩΓΟΥΣ	10. Θεωρείς ότι επηρεάζεται η σωματική και η ψυχική σου υγεία; Τι επιπτώσεις έχουν στη ζωή σου; 11. Πως το άγχος επηρεάζει τη σχέση σου με τους μαθητές σου και τη διδακτική σου απόδοση;

ΣΥΓΚΕΝΤΡΩΤΙΚΟΣ ΠΙΝΑΚΑΣ 3

3ος ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
ΣΥΝΕΠΕΙΕΣ ΤΟΥ ΕΡΓΑΣΙΑΚΟΥ ΑΓΧΟΥΣ ΤΩΝ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ	Νηπιαγωγός, 14 έτη προϋπηρεσία, μόνιμη, σε απόσπαση	Νηπιαγωγός, 19 έτη προϋπηρεσία, μόνιμη, σε απόσπαση	Νηπιαγωγός, Προϊσταμένη 14 έτη προϋπηρεσία, μόνιμη	Νηπιαγωγός, 16 έτη προϋπηρεσία, μόνιμη, σε απόσπαση	Νηπιαγωγός, 13 έτη προϋπηρεσία, μόνιμη σε απόσπαση	Νηπιαγωγός, 14 έτη προϋπηρεσία, σε μεταπτυχιακές σπουδές, μόνιμη, σε απόσπαση	Νηπιαγωγός, 15 έτη προϋπηρεσία, μόνιμη	Νηπιαγωγός, 13 έτη προϋπηρεσία, σε μεταπτυχιακές σπουδές αναπληρώτρια	Νηπιαγωγός Προϊσταμένη 20 έτη προϋπηρεσία, μόνιμη	Νηπιαγωγός Προϊσταμένη, μεταπτυχιακός τίτλος, 19 έτη προϋπηρεσία, μόνιμη
ΕΠΙΠΤΩΣΕΙΣ ΤΟΥ ΕΡΓΑΣΙΑΚΟΥ ΑΓΧΟΥΣ ΤΩΝ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ	ΠΡΟΓΑΣΤΡ	ΠΡΟΓΥΝΑΙ	ΔΙΑΤΑΥΠ ΣΤΟΜΑΔΙΑ ΑΙΣΘΗΜΑΤ ΜΕΤΑΓΟΙΚ	ΔΙΑΤΑΥΠ ΨΥΧΟΠΤΩ ΜΕΤΑΓΟΙΚ ΕΚΝΕΥΡΙΣ	ΠΟΝΟΚΕΦΑ	ΕΓΚΕΦΕΠΙ	ΠΡΟΕΝΔΟΚ ΜΕΤΑΓΟΙΚ ΕΚΝΕΥΡΙΣ	ΠΟΝΟΚΕΦΑ ΣΩΜΑΚΟΠΩ ΕΣΩΤΕΠΙΕ	ΔΙΑΤΑΥΠ ΑΠΟΣΥΓΚΕ ΔΙΑΤΡΟΔΙΑ ΠΡΟΨΥΧΟ ΜΕΤΑΔΙΑΘ ΜΕΛΑΓΧΟΛ	ΜΕΤΑΓΟΙΚ ΜΕΤΑΔΙΑΘ
ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΟΥ ΕΡΓΑΣΙΑΚΟΥ ΑΓΧΟΥΣ ΤΩΝ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ ΣΤΙΣ ΣΧΕΣΕΙΣ ΜΕ ΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ ΚΑΙ ΣΤΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΑΠΟΔΟΣΗ	ΑΠΩΛΥΠΟ	ΜΕΚΔΑΤΑ	ΑΠΩΛΥΠΟ ΑΠΣΥΣΚΟ	ΜΕΚΔΑΤΑ	ΕΛΔΙΑΕΡ	ΑΠΟΣΤΑΠ ΑΠΣΥΣΚΟ	ΛΑΔΙΑΚΑ ΕΚΝΕΥΡΙΣ ΑΠΩΛΥΠΟ ΑΠΑΥΤΟΕΛ	ΜΕΤΕΚΝΕΠ ΜΕΙΩΑΠΟ ΜΕΚΔΑΤΑ	ΜΕΚΔΑΤΑ	ΑΠΩΔΙΑΘΕ

3 ⁰ Σ ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ ΣΥΝΕΠΕΙΕΣ ΤΟΥ ΕΡΓΑΣΙΑΚΟΥ ΑΓΧΟΥΣ ΤΩΝ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ	
ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΟΙ ΟΡΙΣΜΟΙ – ΚΩΔΙΚΟΙ

<p>ΕΠΙΠΤΩΣΕΙΣ ΤΟΥ ΕΡΓΑΣΙΑΚΟΥ ΑΓΧΟΥΣ ΤΩΝ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ</p>	<p>ΠΡΟΓΑΣΤΡ : Προβλήματα γαστρεντερικά ΠΡΟΓΥΝΑΙ : Προβλήματα γυναικολογικά ΠΡΟΕΝΔΟΚ : Προβλήματα ενδοκρινολογικά ΠΡΟΨΥΧΟ : Προβλήματα ψυχοσωματικά ΔΙΑΤΑΥΠΙ : Διαταραχές ύπνου ΣΤΟΜΑΔΙΑ : Στομαχικές διαταραχές ΑΙΣΘΗΜΑΤ : Αισθήματα ματαίωσης ΜΕΤΑΓΟΙΚ : Μεταφορά άγχους στην οικογένεια ΨΥΧΟΠΤΩ : Ψυχολογική πτώση ΕΚΝΕΥΡΙΣ : Εκνευρισμός ΠΟΝΟΚΕΦΑ : Πονοκέφαλος ΕΓΚΕΦΕΠΙ : Εγκεφαλικό επεισόδιο ΣΩΜΑΚΟΠΩ : Σωματική κόπωση ΕΣΩΤΕΠΙΕ : Εσωτερική πίεση ΑΠΩΣΥΓΚΕ : Απώλεια συγκέντρωσης ΜΕΤΑΔΙΑΘ : Μεταπτώσεις διάθεσης ΜΕΛΑΓΧΟΛ : Μελαγχολία</p>
<p>ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΟΥ ΕΡΓΑΣΙΑΚΟΥ ΑΓΧΟΥΣ ΤΩΝ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ ΣΤΙΣ ΣΧΕΣΕΙΣ ΜΕ ΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ ΚΑΙ ΣΤΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΤΟΥΣ ΑΠΟΔΟΣΗ</p>	<p>ΑΠΩΛΥΠΟ : Απώλεια υπομονής ΜΕΚΔΑΤΑ : Μη εκδήλωση του άγχους στην τάξη ΑΠΩΣΥΓΚΕ : Απώλεια συγκέντρωσης ΕΛΔΙΑΕΡ : Έλλειψη διάθεσης για εργασία ΑΠΟΣΤΑΠΙ : Αποστασιοποίηση από τα παιδιά ΛΑΔΙΑΚΑ : Λάθη στη διαχείριση καταστάσεων ΕΚΝΕΥΡΙΣ : Εκνευρισμός ΑΠΑΥΤΟΕΛ : Απώλεια αυτοελέγχου ΜΕΙΩΑΠΟ : Μείωση της απόδοσης ΑΠΩΔΙΑΘΕ : Απώλεια διάθεσης</p>

Οι συνέπειες του άγχους έχουν σημαντικές επιπτώσεις στην υγεία όλων των ανθρώπων. Το εργασιακό άγχος προκαλεί στις νηπιαγωγούς σημαντικά ψυχοσωματικά προβλήματα αλλά επιδρά και στις σχέσεις τους με τις οικογένειές τους και την εργασία τους, όπως οι ίδιες δηλώνουν στις συνεντεύξεις.

Στα σωματικά προβλήματα που αναφέρθηκαν, στη δημιουργία των οποίων συνετέλεσε το εργασιακό άγχος, συγκαταλέγονται γαστρεντερικές, γυναικολογικές, ενδοκρινολογικές ανωμαλίες (θυροειδής), στομαχικές και διατροφικές διαταραχές, πονοκέφαλοι, κόπωση, ακόμη και εγκεφαλικό επεισόδιο :

«βρέθηκα εγώ σε μία κατάσταση που δεν ήξερα πώς να τα βγάλω πέρα.... Εκείνο το διάστημα αρρώστησα με γαστρεντερολογικά προβλήματα που ήταν αποτέλεσμα άγχους και πίεσης» (νηπ.1),

«τι να πω; Εγώ έπαθα εγκεφαλικό ... είναι ένας στρεσογόνος παράγοντας, ο οποίος συνετέλεσε στο να κλονιστεί η υγεία μου, έτσι νομίζω. Δεν ξέρω αν ήταν ο μόνος, σίγουρα δεν ήταν ο μόνος παράγων αλλά συνετέλεσε κι αυτό : όχι θα πάρω απόσπαση, όχι δεν θα πάρω... αυτή η ανασφάλεια...» (νηπ.6),

«... απώλεια όρεξης, κι αυτό το είχα! Δηλαδή σε περιόδους που υπήρχε ένταση στο σχολείο εξ αιτίας κάποιων καταστάσεων είτε με γονείς είτε με παιδιά είτε σε περιόδους προετοιμασίας σχολικών εορτών, πάντα είχα και διατροφικές διαταραχές, μου κοβόταν η όρεξη» (νηπ.9).

Στα ψυχολογικά προβλήματα που προκαλεί το εργασιακό άγχος στις νηπιαγωγούς, αυτό που αναφέρθηκε από τρεις συνεντευξιαζόμενες είναι οι διαταραχές ύπνου :

«μπορεί, ειδικά στην αρχή της σχολικής χρονιάς, πολλές φορές να μην μπορώ να κοιμηθώ καλά γιατί σκέφτομαι όλα αυτά που πρέπει να διεκπεραιώσω» (νηπ.3),

«πολλές φορές χάνουμε και τον ύπνο μας για να σκεφτόμαστε πώς θα αντιμετωπίσουμε καταστάσεις με γονείς, καταστάσεις με παιδιά, τι άλλο μπορούμε να κάνουμε για να είναι όλοι ευχαριστημένοι» (νηπ.4)

Επίσης αναφέρονται αισθήματα ματαιώσης, εκνευρισμός, εσωτερική πίεση, απώλεια συγκέντρωσης, μεταπτώσεις διάθεσης και μελαγχολία :

«Οι διαταραχές αυτές που σας είπα, η διαταραχή ύπνου, η απώλεια συγκέντρωσης, η κυκλοθυμία, οι μεταπτώσεις στη διάθεση, πολλές φορές μία μπορώ να πω μία δόση μελαγχολίας, όλα αυτά δημιουργούνται από το επαγγελματικό στρες» (νηπ.9).

Σημαντική επίδραση του εργασιακού άγχους είναι η μεταφορά των συνεπειών του στην προσωπική και οικογενειακή ζωή των νηπιαγωγών. Δηλώνουν σχετικά μ' αυτό:

«η ψυχική ηρεμία διαταράσσεται και αυτό πηγαίνει και στην οικογένεια τις πιο πολλές φορές» (νηπ.3),

«με απομακρύνει από την οικογένειά μου γιατί μου δημιουργεί νεύρα, επίσης το να ασχοληθώ με κάποιο πρόβλημα μου, να διαβάσω κάποια βιβλία για να βελτιωθώ μπας και μπορέσω να επιλύσω κάποιο πρόβλημα στο σχολείο, με απομακρύνει από την οικογένειά μου, μου στερεί χρόνο» (νηπ.4),

«γενικώς έχει επιπτώσεις και στην προσωπική ζωή, έρχεσαι σπίτι και είσαι πολύ φορτισμένος» (νηπ.7),

«μεταφέρεται όλο αυτό που νιώθεις στο σπίτι και στην προσωπική σου οικογένεια, αλλάζει η διάθεσή σου, συνεχίζεις και σκέφτεσαι αυτά που συνέβησαν στο σχολείο και τρόπους διαχείρισης και επίλυσης, δεν υπάρχει μία νοητή διαχωριστική γραμμή» (νηπ.10).

Το εργασιακό άγχος των νηπιαγωγών μεταφέρεται μέσα στην τάξη και επηρεάζει τη σχέση εκπαιδευτικού – μαθητή και την διδακτική απόδοση. Οι επτά από τις δέκα συνεντευξιαζόμενες δήλωσαν ότι το άγχος «μεταφράζεται» μέσα στην τάξη με την απώλεια υπομονής , αυτοελέγχου, συγκέντρωσης και διάθεσης:

«αν είμαι πάρα πολύ αγχωμένη, δεν θα χω την ίδια ηρεμία για να καθίσω να δείξω κάποια πράγματα στα παιδιά ή να τους δώσω περισσότερο χρόνο στο να κατακτήσουν κάτι, δεν θα χω το μυαλό μου, δεν θα είμαι συγκεντρωμένη σ' αυτό που κάνω, με αποτέλεσμα η δουλειά να μην γίνεται όπως πρέπει, κι αυτό να μου δημιουργεί πάλι κι άλλο άγχος ότι δεν κάνω σωστά τη δουλειά μου και γίνεται ένας φαύλος κύκλος» (νηπ.3),

«η υπομονή σου είναι πιο μειωμένη και μπορεί , αν δεν έχεις πολύ καλό αυτοέλεγχο, να αντιδράσεις πιο τραβηγμένα» (νηπ.7).

«με κάνει να νιώθω τα πόδια μου πιο βαριά μέσα στην τάξη... όταν έχει προηγηθεί κάτι το οποίο δεν μπορείς να διαχειριστείς ... σαφώς επηρεάζεται και η διάθεσή σου να ασχοληθείς περισσότερο με τα παιδιά, με την όρεξη που θα είχες αν δεν προϋπήρχε αυτό» (νηπ.10).

Ακόμη υπάρχει έλλειψη διάθεσης για εργασία, μείωση της απόδοσης, λάθη στην διαχείριση καταστάσεων [*«κάποιες φορές όταν νιώθω αγχωμένη... μπορεί να έχω λάθος αντιμετώπιση, δηλαδή απέναντι σε κάτι που συμβαίνει στην τάξη γιατί όταν πιέζεσαι και στρεσάρεσαι, υπάρχουν περισσότερα νεύρα»* (νηπ.7)], μέχρι και αποστασιοποίηση από τα παιδιά [*«ίσως λίγο να αποστασιοποιούμαι από τα παιδιά; δηλαδή όταν με τρώει κάτι τέτοιο, δεν μπορώ να είμαι 100% στα παιδιά και στις ανάγκες τους γιατί έχω κι εγώ ανάγκες»* (νηπ.6)].

Τέσσερις νηπιαγωγοί δήλωσαν ότι δεν μεταφέρουν το άγχος μέσα στις τάξεις τους, ως μια τακτική της καθημερινότητάς τους στο σχολείο :

«Στους μαθητές μου είμαι άλλος άνθρωπος. Όταν μπαίνω μέσα στην τάξη, όσο χάλια και να 'μαι... είναι ο χώρος που με αποφορτίζει... Τα ξεχνάω όλα και είναι αυτό που με πάει παρακάτω. Δεν μεταφέρω τίποτα» (νηπ.2),

«προσπαθώ να μην βγάζω το άγχος μου στα παιδιά... δεν νομίζω ότι επηρεάζει. Επηρεάζει όλα τα άλλα εκτός από τους μαθητές μου» (νηπ.4),

«αν έχω άγχος ... νομίζω ότι αυτό μεταδίδεται και στα παιδιά της τάξης μου... γι αυτό προσπαθώ να το ελέγγω, να το διαχειρίζομαι, πολύ πριν έρθω σε επαφή με τα παιδιά» (νηπ.8),

«προσπαθώ μέσα στην τάξη, όχι να μην μεταφέρω, εντάξει, όταν βιώνεις έντονο στρες το κουβαλάς παντού μαζί σου, αλλά προσπαθώ μέσα στην τάξη να ανταπεξέλθω στις υποχρεώσεις μου χωρίς να επηρεάζομαι, τουλάχιστον χωρίς να το δείχνω ... είναι σαν να μπαίνω σ' ένα ρόλο στο σχολείο μου» (νηπ.9).

6.4 4^ο ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ

4 ^ο ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ		
ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ	ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ	ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ
ΠΟΙΕΣ ΕΙΝΑΙ ΟΙ ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΩΝ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΞΟΥΘΕΝΩΣΗ;	Η ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΞΟΥΘΕΝΩΣΗ ΣΤΙΣ ΝΗΠΙΑΓΩΓΟΥΣ	12. Τι σημαίνει επαγγελματική εξουθένωση για σένα, πως θα την περιέγραφε;

ΣΥΓΚΕΝΤΡΩΤΙΚΟΣ ΠΙΝΑΚΑΣ 4

4ος ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Η ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΞΟΥΘΕΝΩΣΗ ΣΤΙΣ ΝΗΠΙΑΓΩΓΟΥΣ	Νηπιαγωγός, 14 έτη προϋπηρεσία, μόνιμη, σε απόσπαση	Νηπιαγωγός, 19 έτη προϋπηρεσία, μόνιμη, σε απόσπαση	Νηπιαγωγός, Προϊσταμένη 14 έτη προϋπηρεσία, μόνιμη	Νηπιαγωγός, 16 έτη προϋπηρεσία μόνιμη, σε απόσπαση	Νηπιαγωγός, 13 έτη προϋπηρεσία μόνιμη σε απόσπαση	Νηπιαγωγός, 14 έτη προϋπηρεσία, σε μεταπτυχιακές σπουδές, μόνιμη, σε απόσπαση	Νηπιαγωγός, 15 έτη προϋπηρεσία μόνιμη	Νηπιαγωγός, 13 έτη προϋπηρεσία, σε μεταπτυχιακές σπουδές αναπηρώτρια	Νηπιαγωγός Προϊσταμένη 20 έτη προϋπηρεσία μόνιμη	Νηπιαγωγός Προϊσταμένη, μεταπτυχιακός τίτλος, 19 έτη προϋπηρεσίας, μόνιμη
ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΟΥ ΦΑΙΝΟΜΕΝΟΥ	ΑΠΙΣΕΠΖΩ	ΥΠΡΟΣΙΚΑ	ΑΠΔΙΑΕΡ	ΣΩΨΥΞΕΑ	ΣΩΨΥΞΕΑ	ΕΞΑΔΙΠΡΟ	ΑΠΔΙΑΕΡ	ΑΠΟΔΕΠΕΡ	ΣΥΨΥΞΕΑ ΕΠΑΡΑΣΤ	ΣΩΨΥΞΕΑ

4 ^{ος} ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ Η ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΞΟΥΘΕΝΩΣΗ ΤΩΝ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ	
ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΟΙ ΟΡΙΣΜΟΙ – ΚΩΔΙΚΟΙ
ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΟΥ ΦΑΙΝΟΜΕΝΟΥ	ΑΠΙΣΕΠΖΩ : Απώλεια ισορροπίας εργασίας – προσωπικής ζωής ΥΠΡΟΣΙΚΑ : Υπερβολική προσπάθεια προς ικανοποίηση των απαιτήσεων ΣΩΨΥΞΕΑ : Σωματική και ψυχική κούραση ΑΠΔΙΑΕΡ : Απώλεια διάθεσης για εργασία ΕΞΑΔΙΠΡΟ : Εξάντληση διάθεσης για προσφορά ΑΠΟΔΕΠΕΡ: Αποστασιοποιητική διάθεση από το εργασιακό περιβάλλον ΕΠΑΡΑΣΤ : Έντονο και παρατεταμένο στρες

Αρκετές (τέσσερις) νηπιαγωγοί περιγράφουν το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης ως σωματική και ψυχική κούραση :

«πολλές φορές όταν γυρνάω από τη δουλειά, αισθάνομαι σαν να μ'έχουνε ρουφήξει... πάρα πολύ κούραση και ψυχική και σωματική, έχω φωνές, έχω φασαρία και γενικά νιώθω κουρασμένη σωματικά και ψυχικά» (νηπ.4),

«σημαίνει ότι νιώθω κούραση σωματική και ψυχική σε τέτοιο βαθμό που δεν με αφήνει να λειτουργήσω όπως εγώ θα ήθελα στην εργασία μου» (νηπ.10).

Μία νηπιαγωγός επισημαίνει την διάρκεια και την ένταση του συνδρόμου, η οποία οδηγεί σε αυτή την κατάσταση και λέει χαρακτηριστικά:

«πιστεύω ότι είναι το παρατεταμένο και έντονο στρες, το οποίο δημιουργείται εξ αιτίας διαφόρων θεμάτων που προκύπτουν στον εργασιακό χώρο ... τα προβλήματα από την στιγμή που γίνονται παρατεταμένα και μόνιμα, νομίζω ότι δημιουργούνε μία κατάπτωση σωματική, ψυχική και μία εξουθένωση» (νηπ.9).

Άλλες νηπιαγωγοί πιστεύουν ότι η εξουθένωση είναι η εξάντληση αποθεμάτων διάθεσης για εργασία και για προσφορά, ακόμη και διάθεση αποστασιοποίησης από το εργασιακό περιβάλλον :

«αποστροφή στο να πάω στη δουλειά» (νηπ.3),

«αυτό που νιώθεις ότι «έχω φτάσει στο όριο μου, δεν μπορώ να κάνω άλλο αυτή τη δουλειά, θέλω να τελειώσει».... Όταν δεν μπορείς άλλο να δώσεις γιατί πια νιώθεις ότι όλο δίνεις και δεν παίρνεις» (νηπ.6)

«να είσαι τόσο κουρασμένος που να μην έχεις διάθεση πια να κάνεις κάτι που σου αρέσει ... δηλαδή να σου μειώνονται τόσο πολύ τα κίνητρα που να μην έχεις διάθεση να πας στη δουλειά» (νηπ.7),

«επαγγελματική εξουθένωση για μένα θα ήταν να μην θέλω να πάω στο σχολείο, να μην επιθυμώ να έρθω σε επαφή με τα παιδιά της τάξης μου, με συναδέλφους, να μην ανταλλάσω καμία γνώμη, καμία άποψη, να μην θέλω να διδάξω μέσα στην τάξη, να αισθάνομαι ότι αυτό με πιέζει και να θέλω να απομακρυνθώ όσο το δυνατόν περισσότερο από αυτό» (νηπ.8)

Αναφέρθηκε επίσης στην περιγραφή του φαινομένου, η απώλεια ισορροπίας ανάμεσα στην εργασία και την προσωπική ζωή :

«όταν όλο το 24ωρο άλλη σκέψη εκτός από τη δουλειά, δεν υπάρχει στο μυαλό μου... Έτσι το αισθάνομαι, δηλαδή το ότι δεν δουλεύεις για να ζεις αλλά ζεις για να δουλεύεις» (νηπ.1).

Μία άλλη νηπιαγωγός ως επαγγελματική εξουθένωση περιγράφει την υπερβολική προσπάθεια που καταβάλει κάποιος προς ικανοποίηση των απαιτήσεων της εργασίας – απάντηση που συναντούμε και στον 2^ο θεματικό άξονα ως παράγοντα που δημιουργεί άγχος (βλ. συγκεντρωτικός πίνακας 2, άλλοι παράγοντες) :

«θεωρώ ότι υπάρχει επαγγελματική εξουθένωση, αν θέλεις να μπεις σ' αυτό το τριπάκι και να ανταποκριθείς σε όλα αυτά που μας επιβάλλουν, θέλει μια συνεχή ενημέρωση, κατάρτιση επιστημονική, επιμόρφωση, ένα πλάνο, το οποίο δεν πρέπει να φύγεις καθόλου από την ρότα του» (νηπ.2).

6.5 5^{ΟΣ} ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ

Ο πέμπτος θεματικός άξονας εξετάζει τις εξής κατηγορίες : πρόληψη, καταπολέμηση του εργασιακού άγχους και της εξουθένωσης και το «στοιχείο» της προσωπικής ψυχικής ανθεκτικότητας.

5^{ος} ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ		
ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ	ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ	ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ
ΠΟΙΕΣ ΕΙΝΑΙ ΟΙ ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΩΝ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΡΟΛΗΨΗ ΚΑΙ ΤΗΝ ΚΑΤΑΠΟΛΕΜΗΣΗ ΤΟΥ ΕΡΓΑΣΙΑΚΟΥ ΑΓΧΟΥΣ ΚΑΙ ΕΞΟΥΘΕΝΩΣΗΣ	ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΤΟΥ ΕΡΓΑΣΙΑΚΟΥ ΑΓΧΟΥΣ ΚΑΙ ΕΞΟΥΘΕΝΩΣΗΣ : ΠΡΟΛΗΨΗ ΚΑΙ ΚΑΤΑΠΟΛΕΜΗΣΗ	13. Τι νομίζεις ότι μπορεί να βοηθήσει στην πρόληψη και τι στην καταπολέμηση του άγχους και της εξουθένωσης; 14. Τι είναι αυτό που σε κάνει δυνατή να ανταπεξέλθεις στις δυσκολίες;

ΣΥΓΚΕΝΤΡΩΤΙΚΟΣ ΠΙΝΑΚΑΣ 5

5ος ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΤΟΥ ΕΡΓΑΣΙΑΚΟΥ ΑΓΧΟΥΣ ΚΑΙ ΕΞΟΥΘΕΝΩΣΗΣ	Νηπιαγωγός, 14 έτη προϋπηρεσία, μόνιμη, σε απόσπαση	Νηπιαγωγός, 19 έτη προϋπηρεσία, μόνιμη, σε απόσπαση	Νηπιαγωγός, Προϊσταμένη 14 έτη προϋπηρεσία, μόνιμη	Νηπιαγωγός, 16 έτη προϋπηρεσία μόνιμη, σε απόσπαση	Νηπιαγωγός, 13 έτη προϋπηρεσία μόνιμη σε απόσπαση	Νηπιαγωγός, 14 έτη προϋπηρεσία, σε μεταπτυχιακές σπουδές, μόνιμη, σε απόσπαση	Νηπιαγωγός, 15 έτη προϋπηρεσία μόνιμη	Νηπιαγωγός, 13 έτη προϋπηρεσία, σε μεταπτυχιακές σπουδές αναπληρώτρια	Νηπιαγωγός Προϊσταμένη 20 έτη προϋπηρεσία μόνιμη	Νηπιαγωγός Προϊσταμένη, μεταπτυχιακός τίτλος, 19 έτη προϋπηρεσίας, μόνιμη
ΠΡΟΛΗΨΗ	ΑΥΛΥΠΟΣ	ΨΥΘΩΡΕΑ	ΠΡΑΕΠΙΣΕ	ΜΑΠΑΙΤΑΞ ΜΟΤΟΚΟΣ ΒΕΛΙΚΑΠ ΥΠΒΟΠΡΟΤ ΑΥΛΥΠΟΣ	ΠΡΑΕΠΙΣΕ	ΣΤΑΕΚΠΟΛ ΜΟΤΟΚΟΣ	ΠΡΑΕΠΙΣΕ ΜΥΠΑΕΙΣ ΜΔΩΑΔΙΚΑ	ΟΡΦΟΔΙΔΕ	ΒΟΗΣΥΝΑΔ ΒΟΗΟΙΚΟΓ ΑΘΛΗΔΡΑ ΚΟΙΝΩΝΣΥ	ΠΡΟΕΝΔΟ
ΚΑΤΑΠΟΛΕΜΗΣΗ	ΕΠΥΠΟΣΦΟ ΔΥΝΑΠΟΤΑ	ΨΥΘΩΡΕΑ	ΕΠΥΠΟΣΦΟ	ΜΑΠΑΙΤΑΞ ΥΠΒΟΠΡΟΤ ΜΟΤΟΚΟΣ	ΔΥΝΑΠΟΤΑ	ΔΙΑΠΡΕΡΖ ΒΟΗΕΙΔΙΚ	ΒΟΗΣΥΝΑΔ	ΒΟΗΣΥΝΑΔ ΒΟΗΕΙΔΙΚ	ΒΟΗΥΠΗΡ	ΒΟΗΥΠΗΡ
ΣΤΟΙΧΕΙΟ ΕΝΔΥΝΑΜΩΣΗΣ	ΤΙΔΙΠΑΙΔ	ΤΙΔΙΠΑΙΔ	ΒΟΗΣΥΝΑΔ	ΘΕΨΥΧΑΡΑ	ΠΡΟΜΕΛΑΝ	ΒΟΗΣΥΝΑΔ	ΒΟΗΣΥΝΑΔ ΒΟΗΟΙΚΟΓ	ΘΕΨΥΧΑΡΑ ΠΡΟΜΕΛΑΝ	ΒΟΗΣΥΝΑΔ	ΑΓΑΠΕΠΑΓ ΚΟΙΣΚΟΣΧΟ ΒΟΗΣΥΝΑΔ

5^{ος} ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ
ΣΥΝΕΠΕΙΕΣ ΤΟΥ ΕΡΓΑΣΙΑΚΟΥ ΑΓΧΟΥΣ ΤΩΝ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ

ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΟΙ ΟΡΙΣΜΟΙ – ΚΩΔΙΚΟΙ
ΠΡΟΛΗΨΗ	<p>ΑΥΛΥΠΙΟΣ : Άρτια υλικοτεχνική υποδομή σχολείου</p> <p>ΨΥΘΩΡΕΑ : Ψυχική θωράκιση εαυτού</p> <p>ΠΡΑΕΠΙΣΕ : Πραγματοποίηση επιμορφωτικών σεμιναρίων</p> <p>ΜΑΠΑΙΤΑΞ : Μείωση αριθμού παιδιών στην τάξη</p> <p>ΜΟΤΟΚΟΣ : Μόνιμη τοποθέτηση σε κοντινό σχολείο</p> <p>ΒΕΛΟΙΚΑΠ : Βελτίωση οικονομικών απολαβών</p> <p>ΥΠΒΟΠΡΟΤ : Ύπαρξη βοηθητικού προσωπικού στην τάξη</p> <p>ΣΤΑΕΚΠΟΛ : Σταθερή εκπαιδευτική πολιτική</p> <p>ΜΥΠΑΕΙΣ : Μόνιμη ύπαρξη προσωπικού άλλων ειδικοτήτων στο σχολείο</p> <p>ΜΔΩΑΔΙΚΑ : Μείωση διδακτικού ωραρίου σε αυτούς που ασκούν διοικητικά καθήκοντα</p> <p>ΟΡΘΟΔΙΔΕ : Ορθολογισμός διδακτικού έργου</p> <p>ΒΟΗΣΥΝΑΔ : Βοήθεια από συναδέλφους</p> <p>ΒΟΗΟΙΚΟΓ : Βοήθεια από την οικογένεια</p> <p>ΑΘΛΗΔΡΑ : Αθλητικές δραστηριότητες</p> <p>ΚΟΙΝΩΝΣΥ : Κοινωνικές συναναστροφές</p> <p>ΠΡΟΕΝΔΟ : Προσωπική ενδοσκόπηση</p>
ΚΑΤΑΠΟΛΕΜΗΣΗ	<p>ΕΠΥΠΙΟΣΦΟ : Επίσημοι υποστηρικτικοί και συμβουλευτικοί φορείς</p> <p>ΔΥΝΑΠΟΤΑ : Δυνατότητα απομάκρυνσης από την τάξη</p> <p>ΨΥΘΩΡΕΑ : Ψυχική θωράκιση εαυτού</p> <p>ΜΑΠΑΙΤΑΞ : Μείωση αριθμού παιδιών στην τάξη</p> <p>ΥΠΒΟΠΡΟΤ : Ύπαρξη βοηθητικού προσωπικού στην τάξη</p> <p>ΜΟΤΟΚΟΣ : Μόνιμη τοποθέτηση σε κοντινό σχολείο</p> <p>ΔΙΑΠΡΕΡΖ : Διαχωρισμός προσωπικής και εργασιακής ζωής</p> <p>ΒΟΗΣΥΝΑΔ : Βοήθεια από συναδέλφους</p> <p>ΒΟΗΕΙΔΙΚ : Βοήθεια από ειδικούς (επιστήμονες)</p> <p>ΒΟΗΥΠΗΡ : Βοήθεια από Υπηρεσία</p>
ΣΤΟΙΧΕΙΟ ΕΝΔΥΝΑΜΩΣΗΣ	<p>ΤΙΔΠΠΑΙΔ : Τα ίδια τα παιδιά</p> <p>ΒΟΗΣΥΝΑΔ : Βοήθεια από συναδέλφους</p> <p>ΠΡΟΜΕΛΑΝ : Προσωπική μελέτη και αναζήτηση</p> <p>ΒΟΗΟΙΚΟΓ : Βοήθεια από οικογένεια</p> <p>ΘΕΨΥΧΑΡΑ : Θετικά ψυχικά χαρακτηριστικά</p> <p>ΑΓΑΠΕΠΑΓ : Αγάπη για το επάγγελμα</p> <p>ΚΟΙΣΚΟΣΧΟ : Κοινός σκοπός σχολείου</p>

Η ανάλυση του θεματικού άξονα της αντιμετώπισης του εργασιακού άγχους και της επαγγελματικής εξουθένωσης των νηπιαγωγών χωρίστηκε σε τρεις κατηγορίες, σχετικές με τις ερωτήσεις που τέθηκαν στις συνεντευξιαζόμενες. Η πρώτη κατηγορία περιέχει τις απαντήσεις που δόθηκαν σχετικά με την πρόληψη του άγχους και του burnout, η δεύτερη την

καταπολέμηση τους και η τρίτη κατηγορία περιέχει τα στοιχεία προσωπικής ενδυνάμωσης που δήλωσε κάθε νηπιαγωγός στην ερώτηση : «τι είναι αυτό που σε κάνει να νιώθεις δυνατή να ανταπεξέλθεις τις δυσκολίες;»

Όσον αφορά την πρόληψη του εργασιακού άγχους και της εξουθένωσης, οι νηπιαγωγοί προτείνουν αρκετές και ποικίλες λύσεις. Η πρόταση που ήταν κοινή σε τρεις συναδέλφους ήταν η πραγματοποίηση επιμορφωτικών σεμιναρίων για πρακτικά θέματα καθημερινότητας του σχολείου από τους Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου, για διοικητικά θέματα ή σεμινάρια από ειδικούς επιστήμονες και ψυχολόγους :

«να μας κάνουν μία καλή διοικητική ενημέρωση, στο ποια είναι τα διοικητικά μας καθήκοντα και πώς να τα κάνουμε όλα αυτά, από τους Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου να γίνονται σεμινάρια στο πώς μπορούμε να αντιμετωπίσουμε έναν επιθετικό γονέα, με ποιον τρόπο έτσι ώστε να διασφαλίσουμε και την καλή σχέση που πρέπει να έχουμε με τους γονείς αλλά να μην βρεθούμε υπόλογοι.... Και θα ήθελα αυτά να γίνονται όχι στη μέση της χρονιάς... κάποια στιγμή να κάνουμε κάποια σεμινάρια πώς έχει κλείσει η χρονιά και πώς θα ξεκινήσει η χρονιά, ώστε να είμαστε προετοιμασμένοι» (νηπ.3),

«να πω να μας κάνουν κάποια σεμινάρια, ίσως από τους ψυχολόγους και να μας δίνανε κάποιες κατευθυντήριες γραμμές» (νηπ.5)

«να μας παρέχουν περισσότερα σεμινάρια ίσως, κάποιες διεξόδους που να ενημερωνόμαστε παραπάνω για κάποια θέματα» (νηπ.7).

Προτάθηκαν λύσεις σε πρακτικό επίπεδο, κατά την εκπαιδευτική διαδικασία : άρτια υλικοτεχνική υποδομή των σχολείων, μείωση αριθμού παιδιών στην τάξη, μόνιμη τοποθέτηση σε κοντινό σχολείο στον τόπο διαμονής, βελτίωση οικονομικών απολαβών, ύπαρξη βοηθητικού προσωπικού στην τάξη, μόνιμη ύπαρξη προσωπικού άλλων ειδικοτήτων στο σχολείο, μείωση διδακτικού ωραρίου σε αυτούς που ασκούν διοικητικά καθήκοντα και ορθολογικός προγραμματισμός διδακτικού έργου :

«δεν θα μου δημιουργούσε άγχος άμα είχα στα χέρια μου ότι χρειαζόμουν να έχω... εάν έχω όλα όσα χρειάζομαι, από υλικά, από μέσα οπτικοακουστικά, οπωσδήποτε, αυτό εμένα μου μειώνει το άγχος μου και την εξουθένωσή μου» (νηπ.1),

«σίγουρα θα βοηθούσε η μείωση των παιδιών στην τάξη, αυτό θα βοηθούσε πάρα πολύ, θα βοηθούσε να είμαστε κοντά στα σπίτια μας, σημαντικό! Θα βοηθούσε η μισθολογική εξέλιξη, γιατί θα βλέπαμε ότι ο κόπος μας έχει ανταπόκριση, ίσως θα βοηθούσε να υπήρχαν βοηθοί στην τάξη, για να μοιραζόμαστε όλη αυτή τη δουλειά» (νηπ.4)

«θα μπορούσε να υπάρχει, όταν ένα παιδί έχει κάποιο πρόβλημα, κάποιος ειδικός ψυχολόγος, εντάξει έχει αρχίσει πιλοτικά αυτό να γίνεται, που να μπορεί αυτός να συζητάει μαζί του και να βρει την αιτία και την πηγή του προβλήματος, θα μπορούσε αν υπάρχει κάποιος τραυματισμός να υπάρχει κάποιος νοσηλευτής, που να μας βοηθάει εκείνη τη στιγμή...» (νηπ.7),

«το διοικητικό θεωρώ ότι δεν είναι εφικτό να μπορούμε να τα κάνουμε πολύ καλά και τα δύο. Η εν πάση περιπτώσει, εάν κάνουμε το ένα, πρέπει να μειώνονται οι ώρες από το άλλο, δεν ξέρω πως πρέπει να γίνει αυτό» (νηπ.7),

«ένας σωστός ορθολογισμός στον προγραμματισμό και τον συντονισμό του χρόνου και των δραστηριοτήτων, ορθολογισμός αυτών που προσφέρω μέσα στην τάξη, όσον αφορά το διδακτικό μου έργο, αποτελεί πρόληψη για μένα» (νηπ.8).

Προτάθηκε λύση σε πολιτικό επίπεδο :

«μια καλύτερη πολιτική από το Υπουργείο, να σκέφτονται και τις ανάγκες των εκπαιδευτικών. Μια σταθερή κατάσταση που να μην έχει διαρκείς αλλαγές και καινούριες απαιτήσεις έτσι ξαφνικά» (νηπ.6).

Ακόμη, οι νηπιαγωγοί πρότειναν προληπτικά μέτρα σε ψυχοκοινωνικό επίπεδο :

«θεωρώ ότι η πρόληψη πρέπει να είναι υποκειμενική... την πρόληψη θα την έχει ο καθένας μόνος του. Πρέπει να αξιολογήσει το τι θέλει από την ζωή του, τι θέλει σαν εκπαιδευτικός, τι του παρέχει το σύστημα για να μπορέσει να πάει παραπέρα, και με βάση αυτό να πορευθεί» (νηπ.2),

«νομίζω όταν μοιράζεσαι είτε είναι το στρες είτε ο φόρτος εργασίας είτε οι ιδέες σου, όταν τα μοιράζεσαι όλα αυτά με κάποιον συνάδελφο, όταν υπάρχει μέσα στον εργασιακό χώρο ένας συνάδελφος με τον οποίο μπορείς να μοιράζεσαι τα άγχη σου...» (νηπ.9)

«το να υπάρχει κατανόηση από το οικογενειακό περιβάλλον, κατανόηση και αποδοχή ότι αυτό που κάνεις ναι, είναι σημαντικό... κατανόηση ότι ναι, και μία νηπιαγωγός μπορεί να έχει άγχος, στρες, πίεση... το να ασχοληθείς στον ελεύθερο χρόνο σου, όσος είναι αυτός, με αθλητικές δραστηριότητες, δηλαδή από τον πιο απλό περίπατο μέχρι πιο οργανωμένο αθλητισμό ... οι κοινωνικές συναναστροφές επίσης...» (νηπ.9).

«Τι θα μπορούσε να βοηθήσει.... ίσως να το διαχειριστώ και να το αναλύσω εγώ διαφορετικά ώστε να φτάσω στο σημείο να δεχτώ ότι μπορώ να ενεργήσω μέχρι σε ένα συγκεκριμένο βαθμό και όχι πέραν αυτού και σε βαθμό που με ξεπερνούν τα πράγματα που δεν μπορώ να αλλάζω ώστε να δεχτώ ότι μέχρι εκεί μπορώ να φτάσω» (νηπ.10).

Η καταπολέμηση του εργασιακού άγχους και του burnout συντελείται για τις νηπιαγωγούς μέσα από τη σύσταση επίσημων υποστηρικτικών και συμβουλευτικών φορέων. Προτείνουν:

«να υπάρχει ένα επιτελείο κάπου, κάπου που να μπορείς να πας να μιλήσεις 4-5 φορές, να σε βοηθήσουνε κι αυτοί» (νηπ.1)

«για την αντιμετώπιση του άγχους όταν θα προκύπτει, ίσως να υπάρχουν ομάδες συμβουλευτικής ώστε να μας βοηθήανε, να μιλάμε, να λέμε το πρόβλημά μας και να βρίσκουμε λύσεις. Να μην αισθανόμαστε μόνοι» (νηπ.3).

Νηπιαγωγός επανέλαβε μερικές από τις προτάσεις που έκανε για την πρόληψη και στην ερώτηση για την καταπολέμηση : μείωση αριθμού παιδιών στην τάξη, ύπαρξη βοηθητικού προσωπικού στην τάξη, μόνιμη τοποθέτηση σε κοντινό σχολείο, απαριθμώντας τα με αυτή τη σειρά ενώ άλλη νηπιαγωγός, που πρότεινε ως λύση στην πρόληψη του άγχους την ψυχική θωράκιση εαυτού, επανέλαβε την πρότασή της και για την καταπολέμηση :

«για την αντιμετώπιση του εργασιακού στρες, πάλι είναι υποκειμενικό. Βάζεις όρια και επιλέγεις. Εγώ παιδιά μπορώ μέχρι εκεί... το κάνω με βάση το ότι πρέπει να προστατεύσω τον εαυτό μου, γιατί βλέπω ότι κανένας δεν θα με προστατέψει εμένα...» (νηπ.2).

Ακόμη , από δύο νηπιαγωγούς προτάθηκε ως τρόπος καταπολέμησης και η δυνατότητα απομάκρυνσης από την τάξη , για μεγάλο ή μικρό χρονικό διάστημα :

«ίσως ακόμα να σου δίνεται η δυνατότητα για ένα διάστημα να απομακρυνθείς από την τάξη, γιατί πρέπει να γεμίσεις τις μπαταρίες σου, πρέπει λίγο το μυαλό σου να καθαρίσει» (νηπ.1).

Δύο άλλες νηπιαγωγοί ως καταπολέμηση του άγχους προτείνουν τη λήψη βοήθειας από ειδικό επιστήμονα :

«το άλλο είναι οι ψυχοθεραπείες αλλά αυτό είναι πώς το δέχεται ο καθένας και αν έχει την οικονομική δυνατότητα να το κάνει», (νηπ.6)

«ή μπορεί και να χρειαστώ μία βοήθεια, εάν αισθάνομαι τόσο πολύ ζορισμένη, ψυχικά, να χρειαστώ και βοήθεια από κάποιον ειδικό. Σε κείνη την περίπτωση θα αποτανθώ και σε έναν ειδικό, αν πραγματικά αυτό συνεχιστεί» (νηπ.8).

Ως καταπολέμηση του άγχους και της εξουθένωσης προτάθηκαν επίσης ο διαχωρισμός προσωπικής και εργασιακής ζωής [*«πρέπει να κάνεις κι άλλα πράγματα στη ζωή σου, να μην είναι η δουλειά το μόνο πράγμα που κάνεις» (νηπ.6)*], η λήψη βοήθειας από συναδέλφους [*«θεωρώ ότι θα πρέπει να ζητήσω βοήθεια από συναδέλφους, για να ανταλλάξω εμπειρίες αν έχουν βιώσει παρόμοια κατάσταση μέσα στην τάξη» (νηπ.8)*] ή λήψη βοήθειας από υπηρεσιακούς φορείς [*«σε επίπεδο φορέων, που είναι έξω από μένα, ίσως μια σαφή παρουσίαση του πλαισίου, να γνωρίζουν ποιες είναι οι πραγματικές ανάγκες για να μπορέσουν να με υποστηρίξουν καλύτερα» (νηπ.10)*].

Ζητήθηκε από τις νηπιαγωγούς να πουν τι είναι αυτό που τις κάνει δυνατές για να ανταπεξέλθουν στις δυσκολίες, ποιο είναι εκείνο το στοιχείο που τις ενδυναμώνει. Τέσσερις νηπιαγωγοί συμφώνησαν ότι η βοήθεια που λαμβάνουν από τις συναδέλφους τους, αυτή η καλή συνεργατική σχέση, είναι το δικό τους «δυναμωτικό» :

«Οι σχέσεις που έχω με τους συναδέλφους μου, που νιώθω ότι μπορώ να βασιστώ, ότι μπορώ να πάρω τηλέφωνο σε κάποια απορία που έχω, σε κάποια δυσκολία που έχω να με βοηθήσουν, ακόμη κι αν δεν μπορέσουν να με βοηθήσουν πρακτικά, να με βοηθήσουν ψυχολογικά με το να με εμπυχώσουν ή να μου πουν ότι περνούν κι αυτοί το ίδιο, να μην αισθανθώ μόνη μου σε όλο αυτό» (νηπ.3).

Δύο νηπιαγωγοί δήλωσαν ότι τα ίδια τα παιδιά είναι αυτό που τους δίνει δύναμη :

«τα ίδια τα παιδιά που θα 'ρθουν έτσι το πρωί, με το κέφι τους, με το ένα τους, με το άλλο, θα σου δώσουνε την ενέργεια αυτή, για να γίνει ανατροφοδότηση στις μπαταρίες και να συνεχίζεις» (νηπ.1)

«είναι τα πρόσωπα των παιδιών. Αυτό, τίποτε άλλο. Μπαίνεις μέσα, βλέπεις τα παιδάκια... εκεί εστιάζω, γι' αυτό θεωρώ ότι τα βλέπω όλα ωραία» (νηπ.2).

Άλλες δύο νηπιαγωγοί θεωρούν ότι αυτό που τους ενδυναμώνει είναι η προσωπική μελέτη και αναζήτηση σχετικά με την εργασία τους:

«το ότι ψάχνομαι, διαβάζω, ενημερώνομαι, δηλαδή δεν έχω μείνει στάσιμη σ' αυτά που έμαθα στο πανεπιστήμιο και τέλος» (νηπ.5)

«η προσωπική αναζήτηση στο να αντιμετωπίσω προβλήματα και καταστάσεις διαχείρισης μέσα στην τάξη» (νηπ.8).

Μία νηπιαγωγός δήλωσε ότι η αγάπη της για το επάγγελμα και ο κοινός σκοπός του σχολείου είναι αυτό που την δυναμώνει ενώ, τέλος, δύο συνάδελφοι θεωρούν ότι το δικό τους «δυναμωτικό» είναι κάποια ιδιαίτερα και θετικά ψυχικά χαρακτηριστικά τους:

«ο χαρακτήρας μου... σκέφτομαι ότι θα κάνω μία προσπάθεια και ό,τι καταφέρω μ' αυτό. Μπορεί να μην είναι τέλειο την πρώτη φορά, δηλαδή αγωνίζομαι, σιγά σιγά να πετύχω ό,τι καλύτερο μπορώ» (νηπ.4)

«η αυτοπεποίθησή μου, η εσωτερική μου ισορροπία και η ηρεμία, θα έλεγα» (νηπ.8).

6.6 6^{ΟΣ} ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ

Ο έκτος θεματικός άξονας αναλύεται στις εξής κατηγορίες : αιτιολόγηση επιρροής της πανδημίας, δυσκολίες και εμπόδια που δημιούργησε, επίδραση στην ψυχική υγεία και στην εργασιακή απόδοση των νηπιαγωγών.

6 ^{ος} ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ		
ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ	ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ	ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ
ΠΟΙΕΣ ΕΙΝΑΙ ΟΙ ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΩΝ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΑΝΔΗΜΙΑ ΚΑΙ ΤΗΝ ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΗΣ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΟ ΕΡΓΑΣΙΑΚΟ ΑΓΧΟΣ	ΠΑΝΔΗΜΙΑ ΚΑΙ ΕΡΓΑΣΙΑΚΟ ΑΓΧΟΣ	15. Σε επηρέασε η πανδημία ως προς το εργασιακό άγχος; Γιατί; 16. Σε ποια σημεία επηρεάστηκες; Ποιες οι δυσκολίες και τα εμπόδια που σου δημιούργησε; 17. Πόσο επηρέασε την ψυχική σου υγεία και την εργασιακή σου απόδοση;

ΣΥΓΚΕΝΤΡΩΤΙΚΟΣ ΠΙΝΑΚΑΣ 6

6ος ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
ΠΑΝΔΗΜΙΑ ΚΑΙ ΕΡΓΑΣΙΑΚΟ ΑΓΧΟΣ	Νηπιαγωγός, 14 έτη προϋπηρεσία, μόνιμη, σε απόσπαση	Νηπιαγωγός, 19 έτη προϋπηρεσία, μόνιμη, σε απόσπαση	Νηπιαγωγός, Προϊσταμένη 14 έτη προϋπηρεσία, μόνιμη	Νηπιαγωγός, 16 έτη προϋπηρεσία μόνιμη, σε απόσπαση	Νηπιαγωγός, 13 έτη προϋπηρεσία μόνιμη σε απόσπαση	Νηπιαγωγός, 14 έτη προϋπηρεσία, σε μεταπτυχιακές σπουδές, μόνιμη, σε απόσπαση	Νηπιαγωγός, 15 έτη προϋπηρεσία μόνιμη	Νηπιαγωγός, 13 έτη προϋπηρεσία, σε μεταπτυχιακές σπουδές αναπληρώτρια	Νηπιαγωγός Προϊσταμένη 20 έτη προϋπηρεσία μόνιμη	Νηπιαγωγός Προϊσταμένη, μεταπτυχιακός τίτλος, 19 έτη προϋπηρεσίας, μόνιμη
ΑΙΤΙΟΛΟΓΗΣΗ ΕΠΙΡΡΟΗΣ ΤΗΣ ΠΑΝΔΗΜΙΑΣ	ΦΟΒΑΣΘΕΝ ΤΗΡΚΑΥΓΙ ΑΛΚΙΤΑΞ	ΠΡΟΕΞΑΠΟ ΦΟΒΑΣΘΕΝ	ΣΥΓΟΝΑΜΑ	ΦΟΒΑΣΘΕΝ ΦΟΒΜΕΑΟΙ	ΦΟΒΑΣΘΕΝ	ΦΟΒΑΣΘΕΝ ΑΝΑΣΦΑΛ	ΤΗΡΚΑΥΓΙ	ΦΟΒΑΣΘΕΝ	ΑΝΑΣΦΑΛ	ΑΛΡΟΥΤΑΞ
ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΚΑΙ ΕΜΠΟΔΙΑ ΠΟΥ ΔΗΜΙΟΥΡΓΗΣΕ	ΜΕΔΙΧΕΦΜ ΑΝΑΔΙΑΤΑ ΜΕΙΧΡΗΠ	ΑΛΣΥΠΑΙ	ΤΗΡΚΑΣΧΩ ΔΥΔΙΑΕΝΠ	ΤΗΡΑΠΟΣ ΕΛΣΥΝΤΑΞ	ΠΡΟΕΞΑΠΟ	ΕΛΣΥΝΤΑΞ	ΤΗΡΚΑΥΓΙ ΕΜΠΟΚΟΙΠ ΤΗΡΑΠΟΣ ΠΕΧΡΗΠΑΙ ΑΝΑΔΙΑΤΑ	ΧΡΟΠΕΞΑΜΑ	ΤΗΡΚΑΥΓΙ ΑΝΑΔΙΑΤΑ ΤΗΡΑΠΟΣ ΠΕΧΡΗΠΑΙ ΑΠΟΜΑΔΡΑ	ΑΛΩΡΕΞΑΜ ΠΡΟΕΞΑΠΟ
ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΣΤΗΝ ΨΥΧΙΚΗ ΥΓΕΙΑ	ΕΠΙΔΥΠΟΧ	ΜΗΑΓΧΜΕΤ	ΑΠΟΓΟΗΤ	ΑΙΣΘΗΜΟΝ ΑΒΕΒΑΙΜΕ	ΑΙΣΘΗΜΕΛ	ΑΝΑΣΦΑΛ ΦΟΒΑΣΘΕΝ	ΑΙΣΘΗΓΚΛ	ΚΟΠΕΞΑΠΟ	ΑΙΣΘΗΦΟΒ ΑΙΣΘΗΑΓΧ ΑΒΗΒΑΙΜΕ ΑΙΣΘΗΤΡ	ΑΙΣΘΗΑΓΧ
ΕΠΙΡΡΟΗ ΣΤΗΝ ΕΡΓΑΣΙΑΚΗ ΑΠΟΔΟΣΗ	ΕΜΠΑΠΟΕΠ	ΠΡΟΕΞΑΠΟ	ΕΣΥΧΡΗΜΑ	ΜΕΔΙΧΕΦΜ	ΠΡΟΕΞΑΠΟ	ΕΜΠΑΠΟΕΠ	ΨΥΧΙΦΟΡ	ΚΟΜΑΝΤΑΠ	ΔΙΑΚΡΙΧΙ	ΑΠΕΔΙΖΕΑ

6 ^{ος} ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ ΠΑΝΔΗΜΙΑ ΚΑΙ ΕΡΓΑΣΙΑΚΟ ΑΓΧΟΣ	
ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΟΙ ΟΡΙΣΜΟΙ – ΚΩΔΙΚΟΙ
ΑΙΤΙΟΛΟΓΗΣΗ ΕΠΙΡΡΟΗΣ ΤΗΣ ΠΑΝΔΗΜΙΑΣ	<p>ΦΟΒΑΣΘΕΝ : Φόβος ασθένειας</p> <p>ΤΗΡΚΑΥΓΙ : Τήρηση κανόνων υγιεινής</p> <p>ΑΛΚΙΤΑΞ : Αλλαγή κλίματος στις τάξεις</p> <p>ΠΡΟΕΞΑΠΟ : Προσαρμογή στην εξ' αποστάσεως εκπαίδευση</p> <p>ΣΥΓΟΝΑΜΑ : Σύγκρουση με γονείς αρνητές μάσκας</p> <p>ΦΟΒΜΕΑΟΙ : Φόβος μεταφοράς της ασθένειας στην οικογένεια</p> <p>ΑΝΑΣΦΑΛ : Ανασφάλεια</p> <p>ΑΛΡΟΥΤΑΞ : Αλλαγή ρουτίνας τάξης</p>
ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΚΑΙ ΕΜΠΟΔΙΑ ΠΟΥ ΔΗΜΙΟΥΡΓΗΣΕ Η ΠΑΝΔΗΜΙΑ	<p>ΜΕΔΙΧΕΦΜ : Μείωση διδακτικού χρόνου λόγω εφαρμογής των μέτρων</p> <p>ΑΝΑΔΙΑΤΑ : Αναδιαρρύθμιση τάξεων</p> <p>ΠΕΧΡΗΠΑΙ : Περιορισμός στη χρήση των παιχνιδιών</p> <p>ΑΛΣΥΠΑΙ : Αλλαγή στη συμπεριφορά των παιδιών</p> <p>ΤΗΡΚΑΣΧΩ : Τήρηση καθαριότητας σχολικών χώρων</p> <p>ΔΥΔΙΑΕΝΠ Ε: Δυσκολία στη διατήρηση του ενδιαφέροντος των παιδιών στην εξ' αποστάσεως εκπαίδευση</p> <p>ΤΗΡΑΠΟΣ : Τήρηση των αποστάσεων</p> <p>ΕΛΣΥΝΤΑΞ : Έλλειψη συναισθήματος από την τάξη</p> <p>ΠΡΟΕΞΑΠΟ : Προσαρμογή στην εξ' αποστάσεως εκπαίδευση</p> <p>ΤΗΡΚΑΥΓΙ : Τήρηση κανόνων υγιεινής</p>

	<p>ΕΜΠΟΚΟΙΠ : Εμπόδιο στην κοινωνικοποίηση των παιδιών ΧΡΟΠΕΞΑΜΑ : Χρόνος προετοιμασίας εξ' αποστάσεως μαθήματος ΑΝΑΣΦΑΛ : Ανασφάλεια ΑΠΟΜΑΔΡΑ : Αποκλεισμός ομαδικών δραστηριοτήτων ΑΛΩΡΕΞΑΜ : Αλλαγή ωραρίου εξ' αποστάσεως μαθημάτων</p>
ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΠΑΝΔΗΜΙΑΣ ΣΤΗΝ ΨΥΧΙΚΗ ΥΓΕΙΑ	<p>ΕΠΙΔΥΠΙΟΧ: Επιδείνωση υποχονδρίασης ΜΗΑΓΧΜΕΤ : Μη άγχος μετακίνησης ΑΠΟΓΟΗΤ : Απογοήτευση ΑΙΣΘΗΜΟΝ : Αίσθημα μοναξιάς ΑΒΕΒΑΙΜΕ : Αβεβαιότητα για το μέλλον ΑΙΣΘΗΜΕΛ : Αίσθημα μελαγχολίας ΑΝΑΣΦΑΛ : Ανασφάλεια ΦΟΒΑΣΘΕΝ : Φόβος ασθένειας ΑΙΣΘΗΕΓΚ : Αίσθημα εγκλωβισμού ΚΟΠΕΞΑΠΟ : Κόπωση από την εξ' αποστάσεως εκπαίδευση ΑΙΣΘΗΦΟΒ : Αίσθημα φόβου ΑΙΣΘΗΑΓΧ : Αίσθημα άγχους ΑΙΣΘΗΤΡΟ : Αίσθημα τρόμου</p>
ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΠΑΝΔΗΜΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΡΓΑΣΙΑΚΗ ΑΠΟΔΟΣΗ	<p>ΕΜΠΑΠΟΕΠ : Εμπόδιο στην απόδοση λόγω επιφυλακτικότητας ΠΡΟΕΞΑΠΟ : Προσαρμογή στην εξ' αποστάσεως εκπαίδευση ΕΣΥΧΡΗΜΑ : Έλλειψη συναισθηματικότητας λόγω της χρήσης μάσκας ΜΕΔΙΧΕΦΜ : Μείωση διδακτικού χρόνου λόγω εφαρμογής των μέτρων ΜΗΜΕΜΕΠ : Μη μεταφορά μελαγχολίας στα παιδιά ΨΥΧΙΦΟΡ : Ψυχική φόρτιση ΚΟΜΑΝΤΑΠ : Κόπωση από μειωμένη ανταπόκριση των παιδιών ΔΙΑΚΡΙΧΙ : Διαχείριση της κρίσης με χιούμορ ΑΠΕΔΙΖΕΑ : Απότομες εναλλαγές από την δια ζώσης εκπαίδευση στην εξ' αποστάσεως εκπαίδευση</p>

Η πανδημία του covid-19 άλλαξε τη ζωή μας και τις συνήθειές μας. Η δια ζώσης εκπαίδευση άλλαξε πρόσωπο με τη χρήση μάσκας, την τήρηση των αποστάσεων, την τήρηση των νέων μέτρων υγιεινής. Με το κλείσιμο των σχολείων λόγω της εξέλιξης του κορωνοϊού, κάνει την εμφάνισή της η εξ' αποστάσεως εκπαίδευση, άγνωστη έννοια για τους περισσότερους, που σύντομα όμως έμελλε να γίνει και νόμος του Κράτους.

Όλες αυτές οι αλλαγές που η πανδημία προκάλεσε στην εκπαίδευση, ενέτεινε το άγχος των νηπιαγωγών; Και γιατί; Ποια είναι τα προβλήματα και τα εμπόδια που δημιουργήθηκαν στην εκπαιδευτική διαδικασία της προσχολικής αγωγής; Και πόσο αυτά επηρέασαν την ψυχική υγεία και την εργασιακή απόδοση των νηπιαγωγών;

Όλες οι νηπιαγωγοί συμφώνησαν πως η πανδημία επηρέασε το εργασιακό άγχος, άλλες περισσότερο, άλλες λιγότερο. Ο φόβος του άγνωστου ιού που προκαλεί επιπλοκές στην υγεία και θανάτους, είναι ο πρώτος ανάμεσα στους λόγους που ανέφεραν οι συνεντευξιζόμενες . Μία από τις συναδέλφους, ανέφερε τον φόβο της μετάδοσης του ιού στην οικογένειά της :

«με επηρέασε γιατί φοβήθηκα μήπως κολλήσω, αυτό... ότι μπορεί κάποιο παιδί να είναι φορέας και να κολλήσω. Και να μεταφέρω και τον ιό στο σπίτι μου, στην οικογένειά μου» (νηπ.4).

Ο ιός, σύμφωνα με τις νηπιαγωγούς που συμμετείχαν στην έρευνα, ενέτεινε το άγχος τους γιατί νιώθουν ανασφάλεια :

«γιατί νιώθω ανασφαλής. Όταν έρχεσαι σ' επαφή με γονείς, με παιδιά καθημερινά, νιώθεις το άγχος ότι μπορεί ν' αρρωστήσεις» (νηπ.6)

«(μου δημιούργησε άγχος) ακόμη και με τις διαβεβαιώσεις που μας έγιναν από την αρχή, ότι ο ιός δεν μεταδίδεται στα παιδιά ή μετά ότι ναι μεν τα παιδιά κολλάνε αλλά είναι ασυμπτωματικά αλλά μπορούν να το μεταδώσουν στους μεγάλους, όλο αυτό, αυτή η έλλειψη σιγουριάς που υπήρχε για το τι συμβαίνει τελικά με αυτόν τον ιό ... ήταν αχαρτογράφητα νερά ο ιός αυτός...» (νηπ.9).

Άγχος δημιουργήθηκε λόγω των αλλαγών που προκάλεσε στην καθημερινή σχολική ρουτίνα, ακόμη και στην ίδια την εκπαιδευτική διαδικασία, με την προσαρμογή μαθητών και εκπαιδευτικών στην εξ' αποστάσεως εκπαίδευση. Αναφέρουν χαρακτηριστικά :

«Άλλαξε όλη η ρουτίνα της τάξης μου, μετατράπηκε σε ψηφιακή, αναγκάστηκα να χρησιμοποιήσω μέσα, εργαλεία που δεν είχα χρησιμοποιήσει σε τέτοιο βαθμό στο παρελθόν» (νηπ.10),

«μ' επηρέασε σε ότι αφορά ότι έπρεπε σε τρεις μέρες να συνδεθώ, να μάθω προγράμματα, να κάνω share, να φαίνομαι ωραία, να έχω καλό background, να έχω υλικό... γίναν όλα βιαστικά» (νηπ.2).

Οι νέες συνθήκες με την τήρηση κανόνων υγιεινής επέφερε αλλαγές στην σχολική καθημερινότητα αλλά και επηρέασε αρνητικά το σχολικό κλίμα :

«... τη μισή μέρα την περνάμε στην απολύμανση και στο «πλύνε τα χέρια σου» και «φόρεσε τη μάσκα σου» και «μην φτερνίζεις στον άλλο πάνω», οπότε αυτό δημιουργεί μία υπερένταση μέσα στην τάξη, δεν σ' αφήνει δηλαδή, όπως είναι δηλαδή το νηπιαγωγείο, που πρέπει να έχεις μία χαλαρότητα υποτίθεται, μία ευδιαθεσία, να υπάρχει ένα άλλο κλίμα, δεν υπάρχει φέτος αυτό» (νηπ.1).

Μία νηπιαγωγός ανέφερε το άγχος που βίωσε, όταν ήλθε αντιμέτωπη με γονείς που αρνιόταν τη χρήση μάσκας, παρά την υποχρεωτικότητα της χρήσης της σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης :

«γιατί αντιμετωπίζω γονείς, οι οποίοι είναι ενάντια στη χρήση της μάσκας, και είχα να αντιμετωπίσω αυτό το θέμα, το οποίο μπορεί κάθε μέρα να είχα συζήτηση και κουβέντα και προσωπική επίθεση από τον γονέα... γενικά ένιωσα μια μεγάλη απογοήτευση από όλο αυτό» (νηπ.3).

Πολλά και διαφορετικά ήταν τα εμπόδια και οι δυσκολίες που προκάλεσε η πανδημία στο ελληνικό νηπιαγωγείο. Προβλήματα που προκλήθηκαν από την προσαρμογή στον νέο τρόπο ζωής : τήρηση της καθαριότητας των σχολικών χώρων, τήρηση των αποστάσεων ανάμεσα στα παιδιά, τήρηση των κανόνων υγιεινής, αναδιαμόρφωση των τάξεων σύμφωνα με την τήρηση

των αποστάσεων, μείωση της χρήσης παιχνιδιών και μερική απόσυρση αυτών, η μείωση του διδακτικού χρόνου εξαιτίας της εφαρμογής των κανόνων υγιεινής. Τα παρακάτω αποσπάσματα είναι ενδεικτικά των παραπάνω :

«αυτό με την καθαριότητα λίγο με αγχώνει, αν γίνεται σωστά η καθαριότητα, που δεν γίνεται...» (νηπ.3).

«οι δυσκολίες ήταν ότι συνεχώς ερχόταν διάφοροι εγκύκλιοι, πρωτόκολλα (σ.σ. με οδηγίες τήρησης των κανόνων υγιεινής) τα οποία έπρεπε να ακολουθήσουμε και να τηρήσουμε ... το ότι έπρεπε να γίνει μια αναδιάταξη και μια αναδιαμόρφωση του περιβάλλοντος μέσα στην τάξη, για να τηρούνται τα μέτρα, να τηρούνται οι αποστάσεις, να αλλάξει το πρόγραμμα των δραστηριοτήτων μας, πλέον να μην υπάρχουν οι ομαδικές, τα παιδιά να τα ωθούμε προς το μοναχικό παιχνίδι στα τραπέζια, φύγανε παιχνίδια και στο τέλος ήταν και οι μάσκες !» (νηπ.9).

«δεν μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε όλα αυτά που χρησιμοποιούσαμε, ακόμη και μια απλή μπάλα δεν γίνεται να χρησιμοποιηθεί» (νηπ.7),

«χάνεται χρόνος από την καθημερινή δραστηριότητα, με όλα αυτά τα μέτρα που παίρνουμε. Όλο αυτό δηλαδή με τις τουαλέτες, με το πλύσιμο κι αυτά, έχω καταλάβει ότι μας τρώει πάρα πολύ χρόνο, δεν μπορούν πια αυτά που βγαίνουν άλλες χρονιές» (νηπ.1).

Η τήρηση των αποστάσεων δημιούργησε μεγάλο πρόβλημα στις πολυπληθείς τάξεις :

«επειδή η βαθμίδα μας είναι μικρά παιδάκια, δεν μπορούμε να έχουμε αποστάσεις κι αυτό μ' επηρέασε πάρα πολύ, το ότι δεν μπορούμε να κρατήσουμε αποστάσεις και ότι είναι πάρα πολλά τα παιδιά μέσα στην τάξη, 23 παιδιά έχω εγώ στη δική μου τάξη, οπότε το μικρό φορτίο επιβαρύνεται μέσα στην τάξη» (νηπ.4).

Νηπιαγωγοί παρατήρησαν αλλαγές στην συμπεριφορά των παιδιών και τονίζουν την έλλειψη του συναισθήματος από την τάξη :

«ήτανε λίγο πιο μουδιασμένα, δεν ήταν τόσο εκδηλωτικά... είχαν έναν φόβο, μια συστολή» (νηπ.2)

«δεν μπορείς να έχεις την επαφή που θα ήθελες με τα παιδιά, ίσως κάποιες αγκαλιές, το να έρθεις λίγο πιο κοντά και πολλές φορές το κάνουμε αυτό και ξέρουμε ότι είναι επικίνδυνο, αλλά δεν μπορείς να μην πλησιάσεις τα παιδιά, λόγω της βαθμίδας που είμαστε και της ευαισθησίας της ηλικίας αυτής» (νηπ.3),

«δεν μπόρεσα να έρθω τόσο κοντά με τα παιδιά γιατί δεν μπορούσα ούτε να τ' αγγίζω , ούτε να κάνω πράγματα που θα έκανα υπό νορμάλ συνθήκες» (νηπ.6).

Νηπιαγωγός αναφέρει ότι η πανδημία αποτελεί εμπόδιο στην κοινωνικοποίηση των παιδιών :

«αντί να προωθούμε την κοινωνικοποίηση είναι σαν να την αναιρούμε με όλα αυτά που λέμε ότι πρέπει να κάνουν τα παιδιά, να μην πλησιάζουν το ένα το άλλο, να παίζουν μόνο ατομικά παιχνίδια...» (νηπ.7).

Η ίδια νηπιαγωγός καταλήγει :

«(η πανδημία) γενικά έχει καταργήσει όλη τη φιλοσοφία του νηπιαγωγείου» (νηπ.7).

Η νέα πραγματικότητα της εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης και η εφαρμογή της είναι «πονοκέφαλος» για όλους τους εκπαιδευτικούς και για τις νηπιαγωγούς : η προσαρμογή στη νέα εκπαιδευτική διαδικασία, η διαχείριση του χρόνου και των δραστηριοτήτων, η διατήρηση

του ενδιαφέροντος των παιδιών, η αλλαγή του ωραρίου, ο χρόνος προετοιμασίας των μαθημάτων – που συνήθως είναι πολύωρος, αποτέλεσαν τις μεγαλύτερες δυσκολίες του εγχειρήματος «τηλεκπαίδευση».

«δεν είμαστε μαθημένοι να κάνουμε μάθημα από έναν υπολογιστή, πρέπει όλο μας το υλικό να είναι σε μια μορφή... ακόμη και η γυμναστική και η μουσική πρέπει να είναι ένα έτοιμο αρχείο, το οποίο όμως πρέπει να κοπιάσεις για να το φτιάξεις» (νηπ.5),

«η προετοιμασία για την παρουσίαση του μαθήματος οποιασδήποτε θεματικής ενότητας χρειάστηκε από εμένα πολύ περισσότερο, τριπλάσιο και τετραπλάσιο χρόνο για να μπορώ να ανταπεξέλθω... έπρεπε να είναι κατάλληλα όλα όσα θα δείξω, όσον αφορά τον χρόνο, τον τρόπο που θα παρουσιαστούν, την προσέγγιση για τα παιδιά, τις δραστηριότητες» (νηπ.8),

«προτιμώ να είμαι στο σχολείο, παρά να κάνω τηλεκπαίδευση, είναι πιο δύσκολο σ' αυτήν την ηλικία να μπορέσω να κρατήσω το ενδιαφέρον των παιδιών μπροστά στον υπολογιστή, οπότε ναι, είναι κι αυτό ένα άγχος» (νηπ.3).

«έπρεπε να αλλάξει εντελώς και η ρουτίνα όσον αφορά το ωράριο, κι αυτό πρακτικά δημιούργησε ένα επιπλέον άγχος και έπρεπε από την αρχή να συζητηθούν στόχοι, λειτουργία, μέθοδοι πραγμάτωσης και με τους συναδέλφους και με τους γονείς» (νηπ. 10).

Η επιδημία του covid-19 επηρέασε την ψυχική υγεία των νηπιαγωγών, προκαλώντας πλήθος αρνητικών συναισθημάτων : απογοήτευση, φόβο, αβεβαιότητα για το μέλλον, άγχος από τη βίαιη αλλαγή, ακόμη και τρόμο :

«φόβος, άγχος, αβεβαιότητα ακόμη και τρόμος μερικές φορές διότι πέρασε και η περιοχή μας δύσκολες καταστάσεις» (νηπ.9),

«ένιωσα ότι με βία αλλάζουμε την πραγματικότητά μου, δεχόμενη ότι έτσι πρέπει να γίνει» (νηπ.10).

Επίσης, αίσθηση μοναξιάς, μελαγχολίας, ανασφάλειας και εγκλωβισμού, ενώ η επικρατούσα υγειονομική κατάσταση με τους περιορισμούς άρχισε να δημιουργεί ψυχική κόπωση :

«νιώθω περισσότερη μοναξιά, νιώθω ότι αυτό δεν έχει τέλος, όλη αυτή η κατάσταση» (νηπ.4),

«μ' έχει κάνει να μελαγχολήσω, αν και γενικά είμαι ένας πολύ αισιόδοξος άνθρωπος» (νηπ.5).

Αντίστοιχες ήταν οι απαντήσεις των (νηπ.6), (νηπ.7) .

Νηπιαγωγός δήλωσε ότι η πανδημία ενέτεινε την υποχονδρίαση που είχε από πριν :

«επειδή είμαι τέτοια και επειδή είμαι πάρα πολύ φοβιτσιάρα με τις αρρώστιες και όλα αυτά, ότι έχω γίνει λίγο πιο υποχόνδρια απ' ό,τι ήμουν, τα 'χα τα θεματάκια μου, ότι είμαι λίγο πιο προσεκτική» (νηπ.1).

Μία νηπιαγωγός δήλωσε ότι η πανδημία δεν επηρέασε την ψυχική της υγεία, καθώς η εξ' αποστάσεως εκπαίδευση έδωσε το άγχος της καθημερινής μετακίνησης στον τόπο εργασίας :

«την ψυχική μου υγεία, δεν μπορώ να πω ότι μου την επηρέασε, γιατί επειδή ήμουν μακριά και έπρεπε να κάνω χιλιόμετρα, ξεκουράστηκα, ήμουν πιο χαλαρή στο σπίτι, οργάνωνα πιο καλά τη δουλειά μου, έκανα πράγματα που δεν μπορούσα να κάνω παλιά» (νηπ.2).

Η εργασιακή απόδοση των νηπιαγωγών επηρεάστηκε από την πανδημία ως προς:

A) κατά τη δια ζώσης εκπαίδευση, από την έλλειψη του συναισθήματος μέσα στην τάξη, την μείωση του διδακτικού χρόνου λόγω της εφαρμογής των μέτρων, από εμπόδια στην απόδοση λόγω της επιφυλακτικότητας, ενώ μία νηπιαγωγός επιχείρησε τη διαχείριση της κρίσης με χιούμορ προκειμένου να μην υπάρξει πτώση της εργασιακής της απόδοσης. Συγκεκριμένα, αναφέρουν :

«δεν μπορώ να δουλέψω όπως δούλευα πριν την πανδημία έτσι ελεύθερα, πιο συναισθηματικά και πιο εκφραστικά, είμαι κρυμμένη πίσω από μια μάσκα, οπότε είναι δύσκολο και πρακτικά δηλαδή» (νηπ.3),

«έπρεπε να βγάζουμε πάρα πολύ συχνά και για πολύ ώρα τα παιδιά έξω, οπότε έμεινε πίσω το διδακτικό κομμάτι, πολλές φορές» (νηπ.4),

«δεν άλλαξε η εργασιακή απόδοση, επηρεάστηκε όμως από την επιφυλακτικότητα, ήταν σαν να πατούσες φρένο» (νηπ.6),

«γιατί εσύ δεν έχεις πρόβλημα με το συγκεκριμένο παιδί, που μπορεί λίγο να το απομακρύνεις ... δεν έχει να κάνει με το συγκεκριμένο παιδί και δεν ξέρω πως το διαβάζουν τα παιδιά αυτό το πράμα» (νηπ.1),

«προσπαθούσαμε όσο μπορούσαμε και τη νέα πραγματικότητα με τις μάσκες, έτσι με τα παιδιά, να τη δούμε με χιούμορ, να το περάσουμε και στα παιδιά, να τους γίνει βίωμα η τήρηση όλων των μέτρων» (νηπ.9).

B) κατά την εξ' αποστάσεως εκπαίδευση, με την προσαρμογή στις νέες συνθήκες, με την ψυχική φόρτιση, με την κόπωση από την μειωμένη ανταπόκριση από τα παιδιά και με το άγχος που δημιουργήσαν οι απότομες εναλλαγές της εξ αποστάσεως με τη δια ζώσης εκπαίδευση. Οι νηπιαγωγοί λένε λοιπόν :

«όμως δεν μου άρεσε αυτό που κλήθηκα να κάνω γιατί ήταν κάτι έξω από μένα, βέβαια το προσάρμοσα και είναι το ίδιο, σαν να είμαι μέσα στην τάξη» (νηπ.2),

«αυτό που πρέπει να κάνω, το κάνω. Απλώς δεν το κάνω με ευχάριστη διάθεση δηλαδή, είναι κάτι που με φορτίζει» (νηπ.7),

«κουράστηκα με όλη αυτή τη διαδικασία επειδή και για τα παιδιά είναι δύσκολο. Γιατί βλέπω ότι πλέον δεν μπορούν να ανταποκριθούν και έχουν κουραστεί» (νηπ.8),

«ειδικά το απότομο κλείσιμο, από κει που ανοίγουμε, η απότομη ζανά αναστολή λειτουργίας εκεί που πας πάλι να κατακτήσεις έναν ρυθμό, ήταν ό,τι χειρότερο» (νηπ.10).

6.7 7^{0Σ} ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ

Ο έβδομος θεματικός άξονας περιλαμβάνει τις κατηγορίες «παράγοντες ευημερίας» και «ατομικά χαρακτηριστικά που συμβάλλουν στην ευημερία».

7 ^{ος} ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ		
ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ	ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ	ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ
ΠΟΙΕΣ ΕΙΝΑΙ ΟΙ ΑΠΟΦΕΙΣ ΤΩΝ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΤΟΥΣ ΕΥΗΜΕΡΙΑΚΑΙ ΤΟΥΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΤΗΝ ΕΠΗΡΕΑΖΟΥΝ	ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΥΗΜΕΡΙΑ : ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΣΥΜΒΑΛΛΟΥΝ Σ ΑΥΤΗΝ	<p>18. Ευημερία σημαίνει ο άνετος βίος από υλικής πλευράς, η ζωή με ανέσεις, χωρίς στερήσεις και στενοχώριες – καλοζωία, καλοπέραση, ευζωία, ευδαιμονία είναι οι συνώνυμες λέξεις που δίνει ο κ. Μπαμπινιώτης στο Λεξικό της ελληνικής γλώσσας. Τι συνιστά για σένα επαγγελματική ευζωία; Πως θα περιέγραφες την εργασιακή ευζωία στο νηπιαγωγείο;</p> <p>19. Πιστεύεις ότι υπάρχουν κάποια ατομικά χαρακτηριστικά που συμβάλλουν στην επαγγελματική σου ευημερία;</p>

ΣΥΓΚΕΝΤΡΩΤΙΚΟΣ ΠΙΝΑΚΑΣ 7

7ος ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΥΖΩΙΑ : ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΣΥΜΒΑΛΛΟΥΝ Σ ΑΥΤΗΝ	Νηπιαγωγός, 14 έτη προϋπηρεσία, μόνιμη, σε απόσπαση	Νηπιαγωγός, 19 έτη προϋπηρεσία, μόνιμη, σε απόσπαση	Νηπιαγωγός, Προϊσταμένη 14 έτη προϋπηρεσία, μόνιμη	Νηπιαγωγός, 16 έτη προϋπηρεσία μόνιμη, σε απόσπαση	Νηπιαγωγός, 13 έτη προϋπηρεσία μόνιμη σε απόσπαση	Νηπιαγωγός, 14 έτη προϋπηρεσία, σε μεταπτυχιακές σπουδές, μόνιμη, σε απόσπαση	Νηπιαγωγός, 15 έτη προϋπηρεσία μόνιμη	Νηπιαγωγός, 13 έτη προϋπηρεσία, σε μεταπτυχιακές σπουδές αναπληρώτρια	Νηπιαγωγός Προϊσταμένη 20 έτη προϋπηρεσία μόνιμη	Νηπιαγωγός Προϊσταμένη, μεταπτυχιακός τίτλος, 19 έτη προϋπηρεσίας, μόνιμη
ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΕΥΖΩΙΑΣ, ΜΕ ΤΗ ΜΑΤΙΑ ΤΩΝ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ	ΑΥΛΥΠΟΣ	ΨΥΧΕΝΔΥ	ΑΥΛΥΠΟΣ	ΜΟΤΟΚΟΣ	ΜΟΤΟΚΟΣ	ΜΟΤΟΚΟΣ	ΑΥΛΥΠΟΣ	ΑΥΛΥΠΟΣ	ΥΠΧΑΕΡΓΑ	ΥΠΧΑΕΡΓΑ
			ΚΑΣΥΣΧΕ	ΚΑΣΥΣΧΕ	ΑΥΛΥΠΟΣ	ΒΕΛΟΙΚΑΠ	ΚΑΣΥΣΧΕ	ΚΑΣΥΣΧΕΔΙ	ΚΑΣΥΣΧΕ	ΥΠΟΣΤΦΟ
			ΕΔΡΑΣΧΟΖ		ΚΑΣΥΣΧΕ	ΑΥΛΥΠΟΣ	ΒΕΛΟΙΚΑΠ	ΥΠΟΣΤΦΟ	ΒΕΛΟΙΚΑΠ	ΚΑΣΥΣΧΕΔΙ
							ΥΠΟΣΤΦΟ		ΔΙΑΔΙΕΚΕ	
									ΠΡΟΣΦΟΡ	
ΑΤΟΜΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΠΟΥ ΣΥΜΒΑΛΛΟΥΝ ΣΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΥΖΩΙΑ ΤΩΝ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ	ΠΡΟΜΕΛΑΝ	ΕΥΕΛΙΞ	ΘΕΤΙΚΟΤ	ΘΕΤΙΚΟΤ	ΑΥΜΕΛΑΝΑ	ΘΕΤΙΚΟΤ	ΥΠΟΜΟΝ	ΨΥΧΡΑΙΜ	ΨΥΧΑΝΘΕΚ	ΘΕΤΙΚΟΤ
		ΑΙΣΙΟΔΟΞ		ΙΚΑΔΙΑΚΑ	ΟΜΑΠΝΕΥ	ΧΙΟΥΜΟΡ	ΧΙΟΥΜΟΡ	ΑΠΟΤΕΛΕΣΜ	ΑΙΣΙΟΔΟΞ	ΕΥΕΛΙΞ
		ΟΜΑΠΝΕΥ		ΑΠΟΤΕΛΕΣ			ΣΥΜΒΙΠΝΕ	ΙΚΑΔΙΑΚΑ	ΕΝΣΥΝΑΙΣ	ΠΡΟΣΑΡΜΟ
		ΣΕΒΑΝΤΙΠ						ΑΥΜΕΛΑΝΑ	ΠΡΟΣΑΡΜΟ	ΕΝΣΥΝΑΙΣ
								ΕΙΛΙΣΧΕΣ	ΙΚΑΔΙΑΚΑ	
									ΑΠΟΔΟΔΙΑ	
								ΕΥΕΛΙΞ		

7^{ος} ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ
ΣΥΝΕΠΕΙΕΣ ΤΟΥ ΕΡΓΑΣΙΑΚΟΥ ΑΓΧΟΥΣ ΤΩΝ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ

ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΟΙ ΟΡΙΣΜΟΙ – ΚΩΔΙΚΟΙ
ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΕΥΗΜΕΡΙΑΣ, ΜΕ ΤΗ ΜΑΤΙΑ ΤΩΝ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ	ΑΥΛΥΠΟΣ : Άρτια υλικοτεχνική υποδομή σχολείου ΨΥΧΕΝΔΥ : Ψυχική ενδυνάμωση ΚΑΣΥΣΧΕ : Καλές συναδελφικές σχέσεις ΕΔΡΑΣΧΟΖ : Εμπλουτισμός δραστηριοτήτων σχολικής ζωής ΜΟΤΟΚΟΣ : Μόνιμη τοποθέτηση σε κοντινό σχολείο ΒΕΛΟΙΚΑΠ : Βελτίωση οικονομικών απολαβών ΥΠΟΣΤΦΟ : Υποστήριξη από φορείς ΚΑΣΣΕΚΔΙ : Καλές σχέσεις με συμμετέχοντες στην εκπαιδευτική διαδικασία ΥΠΧΑΕΡΓΑ : Ύπαρξη χαράς στην εργασία ΔΙΑΔΙΕΚΕ : Διαχωρισμός διοικητικού και εκπαιδευτικού έργου ΠΡΟΣΦΟΡ : Προσφορά ΙΚΑΝΟΠΟΙ : Ικανοποίηση ΑΝΑΓΝΩΡ : Αναγνώριση
ΑΤΟΜΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΠΟΥ ΣΥΜΒΑΛΛΟΥΝ ΣΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΥΗΜΕΡΙΑ ΤΩΝ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ	ΑΙΣΙΟΔΟΞ : Αισιοδοξία ΟΜΑΠΝΕΥ : Ομαδικό πνεύμα ΣΕΒΑΝΤΙΠ : Σεβασμός στις αντιλήψεις των παιδιών ΘΕΤΙΚΟΤ : Θετικότητα ΙΚΑΔΙΑΚΑ : Ικανότητα διαχείρισης καταστάσεων ΑΥΜΕΛΑΝΑ : Αυτοβελτίωση μέσω μελέτης και αναζήτησης ΧΙΟΥΜΟΡ : Χιούμορ ΥΠΟΜΟΝ : Υπομονετικότητα ΣΥΜΒΙΠΝΕ : Συμβιβαστικό πνεύμα ΨΥΧΡΑΙΜ : Ψυχραιμία ΕΙΛΙΣΧΕΣ : Ειλικρίνεια στις σχέσεις ΕΝΣΥΝΑΙΣ : Ενσυναίσθηση ΑΠΟΔΟΔΙΑ : Αποδοχή διαφορετικότητας ΠΡΟΣΑΡΜΟ : Προσαρμοστικότητα ΑΠΟΤΕΛΕΣ : Αποτελεσματικότητα ΕΥΕΛΙΞΙ : Ευελιξία

Οι νηπιαγωγοί θεωρούν πολύ βασικό παράγοντα της επαγγελματικής ευζωία τους, την άρτια υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου, κάποιες, μάλιστα, περιέγραψαν το ιδανικό νηπιαγωγείο γι' αυτές:

«αυτό είναι ευημερία : να ανοίγεις τα παράθυρά σου, να βλέπεις τον ήλιο, να είναι όλα καθαρά, να μην χτυπάς τα γόνατά σου συνέχεια στα τραπέζια πάνω...» (νηπ.1),

«να έχεις έναν χώρο που να είναι όμορφα διαμορφωμένος, ασφαλής, καθαρός, με τα απαραίτητα έπιπλα, τον εξοπλισμό, τα βιβλία, να έχει έναν κήπο, να μπορούν τα παιδιά να πάρουν καθαρό αέρα, να παίζουν έξω στη φύση, να έχει ίσως και λουλούδια, δέντρα, ίσως κάτι να καλλιεργείς σαν ομάδα, αυτά νομίζω ότι θα ήταν μια ωραία συνθήκη νηπιαγωγείου» (νηπ.6).

Ο αμέσως επόμενος παράγοντας ευζωίας στο νηπιαγωγείο είναι, σύμφωνα με τις συνεντευξιαζόμενες, η ύπαρξη καλών σχέσεων ανάμεσα στις συναδέλφους – τον παράγοντα αυτόν τον επισήμαναν πέντε συνάδελφοι:

«να βρεις συναδέλφους, με τους οποίους μπορείς να μιλήσεις και να συνεργαστείς» (νηπ.5)

«με τη συνάδελφο, τον συνάδελφο να μπορείς να μοιράζεσαι πράγματα, να ανταλλάσσεις απόψεις, να αλληλοστηρίζεις, να συνεργάζεσαι όμορφα και ωραία, η συνεργασία δηλαδή με συναδέλφους, αυτό θεωρώ ότι είναι πολύ σημαντικό για την ευζωία στο εργασιακό περιβάλλον» (νηπ.9).

Τρεις νηπιαγωγοί θεωρούν πολύ σημαντική την ύπαρξη υποστηρικτικών φορέων στην λειτουργία των σχολικών μονάδων – οι συνάδελφοι εννοούν την ύπαρξη προσωπικού άλλων ειδικοτήτων στα σχολεία, όπως ψυχολόγοι και νοσηλευτές (ειδικότητες που είχαν αναφερθεί από την ίδια νηπιαγωγό στην αναφορά της στους παράγοντες δημιουργίας άγχους), παράλληλη στήριξη, υποστήριξη παιδιών με ιδιαιτερότητες :

«θα μπορούσα εδώ να προσθέσω και την υποστήριξη που θα ήθελα να έχω από κάποιον ειδικό είτε πρόκειται για άτομο που μπορεί να με υποστηρίξει σε παιδιά με ειδικές ανάγκες είτε υπάρχει ένα άτομο που θα μπορούσε να υποστηρίξει, να στραφώ για να ζητήσω βοήθεια είτε σε άτομο που μπορεί... με παιδιά προσφυγόπουλα, ρομά... γενικότερα κάποιον που θα μπορούσα να εμπιστευθώ, για να μπορώ να διαχειριστώ καλύτερα προβλήματα και καταστάσεις στην τάξη» (νηπ.8).

Νηπιαγωγοί, αποσπασμένες από την οργανική τους θέση (η οποία βρίσκεται σε άλλους νομούς), θεωρούν ως ένδειξη επαγγελματικής ευημερίας την μόνιμη τοποθέτηση τους σε σχολείο κοντινό στον τόπο διαμονής τους :

«να είμαι κοντά στο σπίτι μου, να μην ταξιδεύω καθημερινά» (νηπ.4),

«νομίζω ότι όλα ξεκινάνε από το να είσαι κοντά στο σπίτι σου. Γιατί όταν κάνεις χιλιόμετρα για να πας ή μένεις μακριά, γιατί το 'χω ζήσει κι αυτό, σε επηρεάζει πολύ» (νηπ.5).

Άλλος παράγοντας που αναφέρεται από τρεις νηπιαγωγούς, είναι η βελτίωση των οικονομικών απολαβών :

«(επαγγελματική ευημερία είναι) να έχεις έναν αξιοπρεπή μισθό, που θα μπορέσεις να κάνεις πράγματα και για τον εαυτό σου και για την οικογένειά σου και για την δουλειά σου» (νηπ.6).

Καλές σχέσεις είναι σημαντικό να υπάρχουν με όλους τους ενδιαφερόμενους και συμμετέχοντες (stakeholders) στην εκπαιδευτική διαδικασία κι αυτό το επισημαίνουν δύο συνεντευξιαζόμενες, η μία μάλιστα τις συνδέει με την υποστήριξη από φορείς :

«όταν υπάρχει πίεση γενικότερα από οποιονδήποτε παράγοντα είτε είναι εσωτερικός, μέσα στο σχολείο και έχει σχέση με την επικοινωνία, με γονείς, με συναδέλφους, με προϊσταμένους Δεν μπορώ να πω ότι υπάρχει επαγγελματική ευζωία» (νηπ.8).

«να έχεις επιτύχει με την εξωτερική υποστήριξη που απαιτείται στο μέγιστο βαθμό, να έχεις διαμορφώσει όμορφες σχέσεις με όλους τους εμπλεκόμενους, μαθητές, συναδέλφους, γονείς, εξωτερικούς φορείς...» (νηπ.10).

Μία εκ των προϊσταμένων Νηπιαγωγείων που συμμετείχε σ' αυτή την έρευνα, σημείωσε ότι η επαγγελματική ευημερία της θα καθοριζόνταν από τον διαχωρισμό του διοικητικού και εκπαιδευτικού της έργου και εκφράζει την προσωπική της επιθυμία :

«θα ήμουν πάρα πολύ ικανοποιημένη αν μπορούσαν να διαχωριστούν οι ρόλοι και να επικεντρωθώ στον ρόλο, τον παιδαγωγικό μου ρόλο, στο ρόλο της εκπαιδευτικού, με τα παιδιά μου, την τάξη μου και να μην έχω υποχρεώσεις άλλες οι οποίες αποσπούνε το μυαλό μου» (νηπ.9).

Την επαγγελματική ευημερία βλέπει μία συνάδελφος μέσα από τη συμμετοχή σε εκπαιδευτικά προγράμματα, επισκέψεις, δραστηριότητες που αναπτύσσουν και εξελίσσουν την κρίση, την φαντασία και το γνωστικό επίπεδο των παιδιών :

«να μπορώ να υλοποιώ προγράμματα... να μπορούμε να πηγαίνουμε εκδρομές και να επισκεπτόμαστε διάφορα... να έχουμε πρόσβαση δηλαδή σε πολλά πράγματα και από πολιτιστικής άποψης και τεχνολογικής και ψυχαγωγικής» (νηπ.3).

Η χαρά που σου δίνει η εργασία , η ευχαρίστηση που αντλείται από την προσφορά, η ικανοποίηση που λαμβάνει από την εργασία , η κοινωνική αναγνώριση του έργου είναι όπλα που καθιστούν τις νηπιαγωγούς ανθεκτικές απέναντι στο εργασιακό άγχος και απαραίτητα στοιχεία της ψυχικής τους υγείας. Εδώ οι νηπιαγωγοί τα αναφέρουν ως παράγοντες της επαγγελματικής τους ευημερίας :

«Επαγγελματική ευημερία ...μπορώ να το πω με μία φράση, να χαιρέσαι να πηγαίνεις στη δουλειά σου. Εγώ αυτό θεωρώ πρώτα πρώτα. Δηλαδή να ξυπνάς το πρωί και να είσαι χαρούμενος που πας στη δουλειά, στον εργασιακό σου χώρο» (νηπ.9)

«θεωρώ ότι πρέπει να είμαστε εμείς καλά για να μπορέσουμε και να το βιώσουμε και να το απολαύσουμε... αφού μου αρέσει αυτό το πράγμα, με αναζωογονεί, είμαι ευτυχισμένη, δεν μου το παρέχει το νηπιαγωγείο αυτό, εγώ το 'χω στο μυαλό μου και το μεταφέρω στα παιδιά» (νηπ.2),

«νομίζω ότι αυτά για μένα είναι ευημερία, να πηγαίνω στη δουλειά μου και να γυρνάω χαρούμενη, ευχαριστημένη και ικανοποιημένη από τον εαυτό μου, ότι πρόσφερα το 100% των δυνατοτήτων μου και ότι αυτό που προσφέρω, αναγνωρίζεται» (νηπ.9).

Υπάρχουν κάποια ατομικά χαρακτηριστικά, στοιχεία της προσωπικότητας, που μπορούν να συμβάλλουν στην επαγγελματική ευζωία των νηπιαγωγών; Και ποια είναι αυτά; Οι συνεντευξιαζόμενες απάντησαν πως υπάρχουν και παρέθεσαν στοιχεία του χαρακτήρα τους που θεωρούν ότι με την συνδρομή τους γίνεται καλύτερη η ζωή στο νηπιαγωγείο. Η θετική στάση απέναντι στις καταστάσεις, η θετική ενέργεια των νηπιαγωγών είναι το χαρακτηριστικό που διαθέτουν οι πιο πολλές και πιστεύουν ότι συμβάλλει στην εργασιακή τους ευζωία :

«ίσως το ότι τείνω να βλέπω τα πράγματα θετικά, να βλέπω τη θετική πλευρά των πραγμάτων» (νηπ.3),

«θετική διάθεση, το να προσπαθώ να βλέπω το θετικό στον άλλον» (νηπ.10),

Η ικανότητα διαχείρισης καταστάσεων είναι σημαντικό χαρακτηριστικό για την ευημερία σε κάθε εργασία, όπως επίσης και η προσαρμοστικότητα, η αποτελεσματικότητα, η ευελιξία, η ψυχραιμία και το συμβιβαστικό πνεύμα :

«λύνω όποιο πρόβλημα προκύψει με τους γονείς, με ήρεμο τρόπο» (νηπ.4),

«να προσαρμόζεσαι και να ελίσσεσαι σε καταστάσεις που βιώνεις, που προκύπτουν καθημερινά» (νηπ.9),

Ακόμη, η αισιοδοξία και το χιούμορ βοηθούν τις νηπιαγωγούς :

«η ικανότητα να βλέπεις το ποτήρι ας πούμε μισογεμάτο τις πιο πολλές φορές παρά μισοάδειο, η αισιόδοξη ματιά για το πώς αντιλαμβάνεσαι τις συμπεριφορές των άλλων» (νηπ.9),

«προσπαθώ να τα δω και λίγο με την αστεία τους πλευρά, με χιούμορ» (νηπ.6)

«λίγο το χιούμορ που με σώζει αρκετές φορές, γιατί το αντιλαμβάνονται και τα παιδιά» (νηπ.7).

Η καλλιέργεια του ομαδικού πνεύματος, από μέρους της νηπιαγωγού, ο σεβασμός των απόψεων των παιδιών, η ειλικρίνεια στις σχέσεις που διαμορφώνονται με όλους τους ενδιαφερόμενους στο νηπιαγωγείο, η αποδοχή της διαφορετικότητας και η ενσυναίσθηση είναι στοιχεία που συμβάλλουν στην επαγγελματική ευημερία των νηπιαγωγών. Χαρακτηριστικά αναφέρουν:

«προσπαθώ να υπάρχει μία ισορροπία ώστε να υπάρχει μία ηρεμία και μια ευτυχία σε όλη την ομάδα, γιατί και στα παιδιά αυτό που τους λέω, δεν είμαι εγώ η δασκάλα, είμαστε μία ομάδα και όλα τα κάνουμε και συναποφασίζουμε μαζί» (νηπ.2),

«θεωρώ ότι η ειλικρινής έκφραση των συναισθημάτων μου απέναντι σε γονείς και συναδέλφους κι αυτό είναι ένα χαρακτηριστικό» (νηπ.8)

«αποδοχή της διαφορετικότητας, το να αποδέχεσαι όταν είτε ο συνάδελφος είτε ο γονέας έχει μια διαφορετική άποψη» (νηπ.9)

«η ικανότητα της ενσυναίσθησης για να μπορείς να αντιλαμβάνεσαι τις συμπεριφορές των άλλων, είτε είναι των συναδέλφων είτε είναι των γονέων» (νηπ.9).

Η προσωπική μελέτη και αναζήτηση ως αυτοβελτίωση στην επαγγελματικό τους τομέα αναφέρθηκαν ως προτερήματα της προσωπικότητας που προάγει την καλή ζωή στο νηπιαγωγείο :

«δεν σταματάω ποτέ να ενημερώνομαι, ψάχνω συνέχεια για να βρίσκω καινούρια πράγματα» (νηπ.5),

«μπορώ να πω ακόμη και την επιμόρφωση μου, που αναζητώ γενικότερα σε οποιονδήποτε τομέα, είτε είναι παιδαγωγικής μορφής είτε είναι σε τομέα ψυχολογίας, είτε είναι στον τομέα της κοινωνιολογίας» (νηπ.8),

6.8 8^{ΟΣ} ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ

Ο όγδοος θεματικός άξονας περιλαμβάνει δύο κατηγορίες : «εμπόδια στην ευημερία των νηπιαγωγών» και «πανδημία και εργασιακή ευημερία»

8 ^{ος} ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ		
ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ	ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ	ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ
ΠΟΙΑ ΕΙΝΑΙ ΤΑ ΕΜΠΟΔΙΑ ΣΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΥΗΜΕΡΙΑ ΤΩΝ ΝΗΣΙΑΓΩΓΩΝ;	ΕΜΠΟΔΙΑ ΣΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΥΗΜΕΡΙΑ ΤΩΝ ΝΗΣΙΑΓΩΓΩΝ	15. Ποια είναι τα εμπόδια στην ευημερία των νηπιαγωγών στην Ελλάδα; 16. Πως η πανδημία του covid19 επηρέασε την επαγγελματική σου ευημερία;

ΣΥΓΚΕΝΤΡΩΤΙΚΟΣ ΠΙΝΑΚΑΣ 8

8ος ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
ΠΡΟΚΛΗΣΕΙΣ ΚΑΙ ΕΜΠΟΔΙΑ ΣΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΥΖΩΙΑ ΤΩΝ ΝΗΣΙΑΓΩΓΩΝ	Νηπιαγωγός, 14 έτη προϋπηρεσία, μόνιμη, σε απόσπαση	Νηπιαγωγός, 19 έτη προϋπηρεσία, μόνιμη, σε απόσπαση	Νηπιαγωγός, Προϊσταμένη, 14 έτη προϋπηρεσία, μόνιμη	Νηπιαγωγός, 16 έτη προϋπηρεσία, μόνιμη, σε απόσπαση	Νηπιαγωγός, 13 έτη προϋπηρεσία, μόνιμη σε απόσπαση	Νηπιαγωγός, 14 έτη προϋπηρεσία, σε μεταπτυχιακές σπουδές, μόνιμη, σε απόσπαση	Νηπιαγωγός, 15 έτη προϋπηρεσία μόνιμη	Νηπιαγωγός, 13 έτη προϋπηρεσία, σε μεταπτυχιακές σπουδές αναπληρώτρια	Νηπιαγωγός Προϊσταμένη, 20 έτη προϋπηρεσία μόνιμη	Νηπιαγωγός Προϊσταμένη, μεταπτυχιακός τίτλος, 19 έτη προϋπηρεσία, μόνιμη
ΕΜΠΟΔΙΑ	ΧΟΙΚΟΝΑΠ	ΣΥΝΑΝΤΑΓ	ΤΑΔΙΕΚΕΡ ΕΛΥΛΙΚΥΠ ΥΠΟΧΡΗΝΗ	ΠΟΛΥΤΑΞ ΟΙΚΟΝΑΠΟ ΜΕΠΑΕΞΕΛ	ΜΕΞΟΙΤΕΧ ΜΗΜΟΣΤΟΔ ΥΠΟΧΡΗΝΗ ΣΥΜΕΤΑΛ	ΥΘΕΣΑΝΑ ΜΗΜΟΣΤΟΔ ΣΥΜΕΤΑΛ	ΠΟΠΟΡΕΚ ΕΛΥΛΙΚΥΠ	ΠΟΛΥΤΑΞ ΕΛΙΚΑΔΙΤ ΧΟΙΚΟΝΑΠ	ΣΥΜΕΤΑΛ ΕΛΥΠΟΣΤΗ ΠΟΛΥΤΑΞ ΧΟΙΚΟΝΑΠ ΔΙΔΩΡΑΝΗ ΟΡΗΛΙΣΥΝ	ΤΑΔΙΕΚΕΡ ΑΠΕΡΠΡΑΒ ΣΥΝΑΝΤΑΓ
COVID19 ΚΑΙ ΕΡΓΑΣΙΑΚΗ ΕΥΖΩΙΑ ΜΕ ΤΗ ΜΑΤΙΑ ΤΩΝ ΝΗΣΙΑΓΩΓΩΝ	ΑΣΤΗΜΕΤ	ΑΥΞΕΛΧΡΟ	ΑΣΤΗΜΕΤ ΕΛΕΠΑΠΑΙ	ΑΠΟΧΩΣΧΟ	ΑΠΟΧΩΣΧΟ ΕΞΑΠΟΣΕΚ	ΑΝΑΦΟΒΑΣ	ΑΣΤΗΜΕΤ ΕΞΑΠΟΣΕΚ	ΕΞΑΠΟΣΕΚ	ΑΣΤΗΜΕΤ ΕΞΑΠΟΣΕΚ	ΨΥΧΟΚΟΠΩ ΕΠΡΟΔΥΣΥ

8 ^{ος} ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ ΕΜΠΟΔΙΑ ΣΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΥΗΜΕΡΙΑ ΤΩΝ ΝΗΣΙΑΓΩΓΩΝ	
ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΟΙ ΟΡΙΣΜΟΙ – ΚΩΔΙΚΟΙ
ΕΜΠΟΔΙΑ ΣΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΥΗΜΕΡΙΑ ΤΩΝ ΝΗΣΙΑΓΩΓΩΝ	<p>ΧΟΙΚΟΝΑΠ : Χαμηλές οικονομικές απολαβές</p> <p>ΣΥΝΑΝΤΑΓ : Συναδελφικός ανταγωνισμός</p> <p>ΤΑΔΙΕΚΕΡ : Ταυτόχρονη άσκηση διοικητικού και εκπαιδευτικού έργου</p> <p>ΕΛΥΛΙΚΥΠ : Ελλιπείς υλικοτεχνικές υποδομές</p> <p>ΠΟΛΥΤΑΞ : Πολυπληθείς τάξεις</p> <p>ΜΕΠΑΕΞΕΛ : Μη επαγγελματική εξέλιξη</p> <p>ΜΕΞΟΙΤΕΧ : Μη εξοικείωση με την τεχνολογία</p> <p>ΜΗΜΟΣΤΟΔ : Μη μόνιμη θέση σε σχολείο στον τόπο διαμονής</p> <p>ΥΠΟΧΡΗΝΗ : Υποχρηματοδότηση νηπιαγωγείων</p> <p>ΣΥΜΕΤΑΛ : Συχνές μεταρρυθμιστικές αλλαγές</p> <p>ΥΘΕΣΑΝΑ : Ύπαρξη θεσμού αναπληρωτών</p> <p>ΠΟΠΟΡΕΚ : Πολλαπλός και πολύπλοκος ρόλος εκπαιδευτικού</p> <p>ΠΟΛΥΤΑΞ : Πολυπληθείς τάξεις</p>

	<p>ΕΛΙΔΙΚΑΤ : Έλλειψη ικανοτήτων στη διαχείριση της τάξης</p> <p>ΕΛΥΠΟΣΤΗ : Έλλειψη υποστήριξης</p> <p>ΔΙΔΩΡΑΝΗ : Διδακτικό ωράριο νηπιαγωγών</p> <p>ΟΡΗΛΣΥΝΤ : Όρια ηλικίας συνταξιοδότησης</p> <p>ΑΠΕΡΠΡΑΒ : Αποδοχή του έργου της προσχολικής αγωγής από άλλες βαθμίδες</p>
<p>ΠΑΝΔΗΜΙΑ ΚΑΙ ΕΡΓΑΣΙΑΚΗ ΕΥΗΜΕΡΙΑ ΜΕ ΤΗ ΜΑΤΙΑ ΤΩΝ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ</p>	<p>ΑΣΤΗΜΕΤ : Άγχος για σωστή τήρηση των μέτρων</p> <p>ΑΥΞΕΛΧΡΟ : Αύξηση ελεύθερου χρόνου</p> <p>ΕΛΕΠΑΠΑΙ : Έλλειψη επαφής με τα παιδιά</p> <p>ΑΠΟΧΩΣΧΟ : Απομάκρυνση από το χώρο του σχολείου</p> <p>ΕΞΑΠΟΣΕΚ : Εξ' αποστάσεως σύγχρονη εκπαίδευση</p> <p>ΑΝΑΦΟΒΑΣ : Ανασφάλεια από φόβο ασθένειας</p> <p>ΨΥΧΟΚΟΠΩ : Ψυχολογική κούραση</p> <p>ΕΠΡΟΔΥΣΥ : Ευελιξία και προσαρμογή σε δύσκολες συνθήκες</p>

Αρκετά και ποικίλα τα εμπόδια στην εργασιακή ευημερία των νηπιαγωγών. Αυτό που συναντούμε πιο συχνά στις απαντήσεις τους είναι οι χαμηλές οικονομικές απολαβές :

«Το επάγγελμά μου είναι ένα επάγγελμα πολύ σημαντικό, ένα επάγγελμα που προσφέρει πάρα πολλά και θεωρώ ότι δεν αμείβεται αντίστοιχα όλο αυτό που προσφέρω» (νηπ.8),

«πιστεύω ότι ο μισθός έχει πέσει πάρα πολύ. Πραγματικά δηλαδή θεωρώ ότι κάποιοι, εμείς γενικά οι εκπαιδευτικοί, όπως ίσως και οι γιατροί, από τη στιγμή που έχεις να κάνεις με έμψυχο, θα πρέπει λίγο να σε τροφοδοτούνε στο οικονομικό κομμάτι καλύτερα» (νηπ.1).

Στη συνέχεια, το εμπόδιο που συναντούμε πιο συχνά στις απαντήσεις των νηπιαγωγών, είναι ο μεγάλος αριθμός των νηπίων ανά τάξη. Σύμφωνα με την υπ' αριθμ. 79384/Δ1/23-6-2020 εγκύκλιο του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων, ο μέγιστος αριθμός μαθητών ανά τμήμα στο νηπιαγωγείο είναι 25 παιδιά , αριθμός που συχνά συμπληρώνεται στις τάξεις, κυρίως στα μεγάλα αστικά κέντρα.

«συγκεκριμένα για τα νηπιαγωγεία, μείωση των παιδιών ανά τμήμα, αυτό είναι ένα θέμα το οποίο δημιουργεί μεγάλο άγχος, όταν καλείσαι να διαχειριστείς ένα τμήμα με 25 παιδιά και μάλιστα εν μέσω πανδημίας» (νηπ.9).

«πρώτα απ' όλα είναι ο αριθμός των παιδιών. Αυτό είναι μεγάλο εμπόδιο...» (νηπ.4).

Οι συχνές εκπαιδευτικές αλλαγές των τελευταίων χρόνων φαίνεται ότι αποτελούν εμπόδιο στην εργασιακή ευημερία των νηπιαγωγών :

«πιστεύω ότι η κάθε πολιτική ηγεσία και ο κάθε υπουργός παιδείας, θέλει να βάλει τη σφραγίδα του στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, να αφήσει μια καινοτομία, πράγμα το οποίο μας δημιουργεί μεγάλα προβλήματα και κάθε χρόνο θα πρέπει να προσαρμοζόμαστε σε καινούριες καταστάσεις, καινούριες απαιτήσεις, δηλαδή όλο αυτό δεν βοηθάει την ευζωία» (νηπ.9),

«οι σταθερές συνθήκες εργασίας, να μην βγαίνουν συνέχεια καινούρια πράγματα που να πρέπει να αντιμετωπίσεις και να αλλάζουν και να ανατρέπουν τη ζωή σου και την ρουτίνα σου, την καθημερινότητά σου, αυτό νομίζω» (νηπ.6).

Οι ελλιπείς υλικοτεχνικές υποδομές δυσκολεύουν την ευημερία στο χώρο του νηπιαγωγείου – όπως είδαμε και παραπάνω, οι υλικοτεχνικές υποδομές αποτελούν και έναν αναμφισβήτητο παράγοντα δημιουργίας εργασιακού άγχους. Επίσης εδώ αναφέρεται ως εμπόδιο και η υποχρηματοδότηση των νηπιαγωγείων από τις σχολικές επιτροπές των δήμων, οι οποίοι διαχειρίζονται τις οικονομικές επιχορηγήσεις:

«και το κτιριακό πάλι θα πω, που δεν υπάρχουνε σωστά νηπιαγωγεία, που δεν είναι κατάλληλα εξοπλισμένα, που δεν υπάρχει τόση οικονομική ενίσχυση στα νηπιαγωγεία ώστε να μπορέσει να βελτιωθεί το περιβάλλον εκεί» (νηπ.3),

«που δεν έχουμε τα υλικοτεχνικά, τα προβλήματα που μας δημιουργούνε με όλα αυτά που δεν φτιάχνονται ή ο περιορισμένος χώρος, τα λίγα μέσα που έχουμε, τα λίγα οικονομικά μέσα που μπορεί να έχει κάποιο σχολείο, γιατί δεν είναι όλα τα σχολεία όπως είπαμε, ο κάθε δήμος έχει άλλες οικονομικές ανάγκες και χρήματα, όλα αυτά είναι εμπόδια» (νηπ.7).

Ο διπλός ρόλος των προϊσταμένων νηπιαγωγείων, οι οποίες/οι καλούνται ταυτόχρονα να ασκούν διοικητικά καθήκοντα και να εκτελούν σε πλήρες ωράριο το εκπαιδευτικό τους έργο, δημιουργεί πρόβλημα με τον φόρτο εργασίας που επωμίζονται. Ως εμπόδιο αναφέρεται από δυο νηπιαγωγούς, οι οποίες κατέχουν και θέση ευθύνης:

«νομίζω ότι είναι αρκετές οι ώρες που δουλεύουμε και ειδικά αυτές που είναι σε μονοθέσια νηπιαγωγεία, συν το διοικητικό έργο που έχουν να κάνουν και γενικά ότι είναι πολύ μόνες με το ίδιο φόρτο εργασίας με μεγαλύτερα σχολεία, δηλαδή με δημοτικά σχολεία» (νηπ.3),

«ακούω πολύ συχνά από συναδέλφους ότι είμαστε μόνες. Ειδικά όταν προσπαθείς να συνδυάσεις τους δύο ρόλους, της νηπιαγωγού ως εκπαιδευτικό μέσα στην τάξη και της προϊσταμένης. Θα ήθελα να υπάρχει ένας πιο ξεκάθαρος διαχωρισμός και μια άλλη υποστήριξη σ' αυτό το κομμάτι, για να μπορούν να συνδυαστούν ίσως πιο άνετα» (νηπ.10).

Ως εμπόδιο της ευημερίας τους θεωρούν οι νηπιαγωγοί τον ανταγωνισμό ανάμεσα στις συναδέλφους:

«το πρώτο εμπόδιο έχει να κάνει από εμάς τους ίδιους, μας πετάζανε ένα «διαίρει και βασίλευε» και μεις οι νηπιαγωγοί παρασυρόμενοι γιατί έχουμε ανάγκη να προβληθούμε, όταν κάνεις κάτι και ο μοναδικός σου στόχος είναι να το διαφημίσεις, όχι να το μοιραστείς και μετά άμα κάποια συνάδελφος κάνει το ίδιο με μένα λες: «α, όχι, έπρεπε να πεις ότι εγώ το σκέφτηκα πρώτη» (νηπ.2),

«... και ίσως μια μεγαλύτερη ομοψυχία μεταξύ των νηπιαγωγών, υπάρχει μεγάλος ανταγωνισμός θεωρώ» (νηπ.10).

Εργασιακά θέματα που θεωρούν ως εμπόδια οι νηπιαγωγοί είναι το διδακτικό ωράριο των νηπιαγωγών, ο θεσμός των αναπληρωτών, τα όρια ηλικίας συνταξιοδότησης και η επαγγελματική εξέλιξη:

«... η μείωση του ωραρίου μας, διότι είμαστε οι μόνο εκπαιδευτικοί που με την πάροδο των χρόνων προϋπηρεσίας μας, δεν μειώνεται το ωράριό μας. Είναι πολύ βασικό αυτό. Όλοι έχουνε μειωμένο ωράριο και μεις, όχι μόνο δεν έχουμε μειωμένο ωράριο, δεν έχουμε διαλείμματα, είμαστε μονίμως πέντε ώρες επί ποδός και χωρίς να έχουμε χρόνο προσωπικό για ένα λεπτό» (νηπ.9),

«είναι όλη αυτή η ανασφάλεια της θέσης, πρώτα απ' όλα οι μισοί εκπαιδευτικοί είναι αναπληρωτές, έτσι; Δεν μπορείς να πεις ότι αυτοί μπορεί να έχουν επαγγελματική ευημερία. Αν δεν αλλάξει το πράγμα, οι περισσότεροι θα είναι πάντα με την ανασφάλεια» (νηπ.6),

«επίσης στην ευημερία θα συμβάλλει η μείωση των ορίων ηλικίας για συνταξιοδότηση. Γιατί θεωρώ ότι μία νηπιαγωγός άνω των 55 χρονών, δυσκολεύεται πάρα πολύ να ανταποκριθεί στην πολυπλοκότητα την οποία απαιτεί το νηπιαγωγείο, δηλαδή να είναι εκπαιδευτικός, νοσοκόμα, γυμνάστρια, καθαρίστρια, εικαστικός, τα πάντα» (νηπ.10).

«... και ότι δεν υπάρχει ανέλιξη σ' αυτή τη δουλειά. Δηλαδή το πολύ πολύ να γίνεις σχολική σύμβουλος, πάντα είσαι μία νηπιαγωγός» (νηπ.4).

Την πολυπλοκότητα του ρόλου του εκπαιδευτικού και συγκεκριμένα της νηπιαγωγού, ανέφερε ακόμη μία συνάδελφος :

«όλα αυτά που μας βάζουν να κάνουμε, εκτός της αρμοδιότητάς μας, και τα διοικητικά και τα άλλα που είπαμε πριν, να μπορούμε να ανιχνεύουμε δηλαδή τα τυχόν ψυχολογικά προβλήματα, τα κοινωνικοσυναισθηματικά προβλήματα που μπορεί να έχει ένα παιδί ή και κακοποίησης ακόμη» (νηπ.7).

Οι νηπιαγωγοί επίσης ανέφεραν ως εμπόδια της επαγγελματικής ευημερίας τους την μη εξοικείωση με την τεχνολογία, την έλλειψη ικανοτήτων στη διαχείριση της τάξης και στην έλλειψη υποστηρικτικών δομών και φορέων:

«τα εμπόδια θα έλεγα ότι είναι σίγουρα η εξέλιξη της τεχνολογίας, γιατί κάποιους που ίσως είναι μεγάλοι σε ηλικία, να μην μπορούν να ανταπεξέλθουν, όπως γίνεται ας πούμε τώρα με την τηλεκπαίδευση, το ότι πολλοί έχουνε δυσκολευτεί γιατί δεν ξέρανε να χειριστούν υπολογιστές» (νηπ.5),

«η έλλειψη ικανοτήτων και δεξιοτήτων στην αντιμετώπιση των καταστάσεων μέσα στην τάξη θεωρώ ότι είναι εμπόδιο» (νηπ.8),

«θα ήθελα να έχω μια ασφάλεια, μια βεβαιότητα, να νιώθω ότι υποστηρίζομαι είτε από την τοπική αυτοδιοίκηση όταν έχω την ανάγκη της είτε από την προϊσταμένη αρχή» (νηπ.9).

Η εμφάνιση του covid-19 επηρέασε αναμφίβολα την καθημερινότητα μας. Ο φόβος της νέας ασθένειας, οι νέες συνθήκες που επιβλήθηκαν για τη διαχείριση της υγειονομικής κρίσης όπως η τήρηση μιας σειράς μέτρων υγιεινής και οι κοινωνικές αποστάσεις, είχαν το αντίκτυπό τους και στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η διαχείριση μιας τάξης νηπιαγωγείου, με την συνεχή και ορθή τήρηση των παραπάνω μέτρων, δημιούργησε άγχος στις συνεντευξιζόμενες. Οι νηπιαγωγοί δηλώνουν ότι η τήρηση των μέτρων επηρέασε την εργασιακή τους ευημερία :

«... επηρέασε με όλο αυτό το άγχος, να απολυμάνω, να μην πλησιάσει το ένα παιδί το άλλο, να μην βήξει πάνω το ένα παιδί στο άλλο ... τώρα αναγκαζόμαστε και κάνουμε πολύ μικρό το διάλειμμα μας για να μπορέσει να βγει το άλλο τμήμα ... το μειώνουμε εμείς για να μπορέσουμε να βγούμε εναλλάξ... τα παιδιά τα ίδια βγάζουμε μια υπερένταση και γενικά υπάρχει ένα κλίμα το οποίο πολλές φορές θα είναι τεταμένο μέσα στην τάξη...» (νηπ.1),

«γενικότερα η πανδημία με τους κανονισμούς που μας βάλανε, τις μάσκες, με τις αποστάσεις, με όλα αυτά, είναι κάτι ξένο για μένα, στη δουλειά μου επάνω» (νηπ.3),

«δεν ένιωθα καλά εγώ μ' αυτό που γίνεται μέσα στην τάξη όταν ήμασταν ανοιχτά και δουλεύαμε με τις μάσκες και με όλα αυτά τα μέτρα, νιώθω ότι δεν γίνεται σωστή δουλειά κι όταν δεν γίνεται

σωστή δουλειά, δεν νιώθω φυσικά καλά, δεν με βοηθάει αυτό και νιώθω ότι τα παιδιά δεν αποκομίζουν αυτά που θα έπρεπε» (νηπ.7),

«την επηρέασε με την έννοια ότι έπρεπε να είμαστε επί ποδός για την τήρηση των μέτρων από πεντάχρονα παιδιά, για την τήρηση των μέτρων ακόμη και από συναδέλφους, για την απουσία προσωπικού καθαριότητας, το οποίο να μεν απαιτούσε η εγκύκλιος του covid αλλά δυστυχώς και η υλοποίησή του δεν ήταν τόσο εύκολη» (νηπ.9).

Η ανασφάλεια της διατήρησης της υγείας και ο φόβος της ασθένειας, η έλλειψη επαφής με τα παιδιά και η ψυχολογική κόπωση θεωρήθηκαν αιτίες διαταραχής της ευημερίας των νηπιαγωγών:

«όταν πηγαίνει στη δουλειά και νιώθει ανασφαλείς και πιστεύεις ότι η επαφή σου με τα παιδιά και με τους γονείς μπορεί να ρισκάρει την υγεία σου, αυτό δεν είναι το χειρότερο πράγμα που μπορεί να γίνει; ... αυτός ο φόβος και η ανασφάλεια, αυτό μόνο, τίποτε άλλο» (νηπ.6),

«δεν είμαι εγώ ικανοποιημένη από το έργο μου, θα ήθελα να δουλεύω διαφορετικά, χωρίς τη μάσκα, να μπορώ να πλησιάσω τα παιδιά, να μπορώ να παίζω μαζί τους πιο άνετα, έτσι δεν περνάω τόσο καλά όπως περνούσα πριν ένα χρόνο» (νηπ.3),

«την επηρέασε σε μεγάλο βαθμό, σίγουρα με κούρασε πολύ ψυχολογικά, οπότε δεν μπορούμε να μιλάμε απόλυτα για ευημερία» (νηπ.10).

Μέσα στα μέτρα που λήφθηκαν κατά τα σχολικά έτη 2019 – 2020 και 2020 – 2021 για την αναχαίτιση της διασποράς της ασθένειας ήταν η διακοπή της δια ζώσης εκπαίδευσης σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες και η έναρξη λειτουργίας της εξ' αποστάσεως σύγχρονης και ασύγχρονης εκπαίδευσης, της κοινώς επονομαζόμενης ως τηλεεκπαίδευση. Η εφαρμογή αυτού του μέτρου και η απομάκρυνση από τον φυσικό χώρο εργασίας φαίνεται ότι ταλαιπώρησε και προβλημάτισε την καλή εργασιακή κατάσταση των νηπιαγωγών, καθώς τέθηκαν από τις ίδιες θέματα μη έγκαιρης προετοιμασίας και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και καταλληλότητας της εφαρμογής της σε παιδιά ηλικίας τεσσάρων και πέντε ετών :

«δεν είμαστε στον φυσικό μας χώρο, δεν είμαστε μέσα στην τάξη. Αυτό μας έχει βγάλει πάρα πολύ απ' τα νερά μας, από την καθημερινότητά μας» (νηπ.4),

«είμαστε κλεισμένοι μέσα σ' ένα σπίτι, λείπουμε από το εργασιακό μας περιβάλλον, όπου είμαστε πιο άνετοι, έχουμε τα υλικά μας, έχουμε τα βιβλία μας... είμαστε μπροστά σε μία οθόνη, όπου πρέπει να ψάχνουμε συνέχεια πράγματα, να τα ετοιμάζουμε για να πείσουμε αυτές τις ψυχούλες να καθίσουν και να μας παρακολουθήσουν και το θέμα είναι ότι κι επειδή είναι με τους γονείς τους ή θα τα παρατάνε και θα τα κάνουν οι γονείς τους, οπότε χάνεται η ουσία του επαγγέλματός μας και η δουλειά μας...» (νηπ.5),

«την δική μου επαγγελματική ευημερία την επηρέασε το γεγονός ότι έπρεπε να διαχειριστώ μία ηλεκτρονική τάξη, με τον ίδιο αριθμό παιδιών ... και πρέπει να χειριστώ αυτά τα παιδιά με πολύ διαφορετικό τρόπο απ' ότι θα χειριζόμουν μέσα στην τάξη ... λέγοντας ότι θα πρέπει να κρατάω το ενδιαφέρον τους σε ένα καλό επίπεδο... είμαι υποχρεωμένη να κάθομαι σε μια πολυθρόνα και να κάνω μάθημα, να διδάσκω σε παιδιά του νηπιαγωγείου ... που οι αρχές των παιδαγωγικών προσεγγίσεων δεν λειτουργούν μ' αυτόν τον τρόπο για τα παιδιά του νηπιαγωγείου ... νομίζω ότι μαθαίνουν με πολύ διαφορετικό τρόπο απ' το να παρεμβάλλεται ένα μέσο επικοινωνίας ... για να μπορέσει να δημιουργηθεί αυτή η επαφή που είναι το ζητούμενο στο νηπιαγωγείο. Εργασιακό άγχος δεν έχω επειδή μπορώ να το διαχειριστώ αλλά δεν σημαίνει ότι έχω επαγγελματική ευημερία» (νηπ.8).

«και τώρα αυτό που γίνεται με την τηλεκαίδευση, που μέσα σε τόσο χρονικό διάστημα έπρεπε εμείς να επιμορφωθούμε από μόνοι μας... τα παιδιά δεν αποκομίζουν αυτά που θα έπρεπε και στην τηλεκαίδευση επίσης νιώθω ότι αυτό που γίνεται δεν είναι αυτό που θα 'πρεπε να γίνεται και οπότε πάλι δεν νιώθω καλά» (νηπ.7),

«μπήκε στη ζωή μας η εξ αποστάσεως εκπαίδευση, η οποία ήταν κάτι άγνωστο, κάτι πρωτόγνωρο για όλους μας, το να κάνεις, ιδιαίτερα, με πεντάχρονα, τετράχρονα μάθημα μέσα από μία οθόνη, δεν ήταν εύκολο το να μάθουμε να το διαχειριζόμαστε και μέσα από τα τεχνικά προβλήματα που δημιουργούνταν... επηρέασε την ευζωία με την έννοια ότι κάθε μεσημέρι ... εμείς πρέπει να είμαστε μπροστά σε μία οθόνη και να παρουσιάζουμε δραστηριότητες, οι οποίες να κρατάνε τα πεντάχρονα μπροστά στην οθόνη με τους γονείς δίπλα, οι οποίοι να είναι παρατηρητές και κριτές... αυτή η εξ' αποστάσεως εκπαίδευση ήταν κάτι πολύ πρωτόγνωρο, σενάριο επιστημονικής φαντασίας» (νηπ.9).

Στις συνεντεύξεις των νηπιαγωγών αυτής της εργασίας, διατυπώθηκαν και δύο λίγο διαφορετικές αλλά ενδιαφέρουσες θέσεις όσον αφορά την επίδραση της πανδημίας στην εργασιακή τους ευζωία. Η μία εξ αυτών, δηλώνει ότι ο covid-19 επηρέασε θετικά την εργασιακή της ευζωία ως προς την οργάνωση της διαχείρισης της τάξης της λόγω διαθέσιμου ελεύθερου χρόνου, μένοντας σταθερή στις απόψεις της που εξέφρασε στον 6ο θεματικό άξονα σχετικά με την επίδραση της πανδημίας στην ψυχική υγεία και στην εργασιακή απόδοση :

«μια χαρά την επηρέασε, προς το θετικό να σου πω την αλήθεια, γιατί σκέφτηκα λίγο περισσότερο, σε ό,τι αφορά τα επαγγελματικά μου, είδα αποστασιοποιημένη όλο αυτό το άγχος ... κάθισα να σκεφτώ ξεκάθαρα τι μου δίνει κάθε παιδί, που βρίσκεται, πως πρέπει να κατευθύνω τη δουλειά μου, με αποτέλεσμα να είμαι μία χαρά, είχα περισσότερο ελεύθερο χρόνο» (νηπ.2).

Μία διαφορετική άποψη κατέθεσε ακόμη μία νηπιαγωγός, η οποία διέκρινε μέσα από την πανδημία μία πρόκληση, μία αισιόδοξη οπτική γωνία :

«την επηρέασε σε μεγάλο βαθμό, όχι όμως αρνητικά, εντελώς αρνητικά ... μου προέβαλε μίαν άλλη οπτική που μέχρι τώρα εντόπιζα αλλά δεν ενστερνιζόμουνα, βλέπε τεχνολογία, βλέπε ευελιξία μεγαλύτερη και προσαρμογή σε δύσκολες συνθήκες, οπότε θεωρώ ότι αν λίγο το διαχειριστούμε με αυτή την οπτική, μπορεί τελικά να αποβεί και σε ένα σημαντικό εφόδιο για μια καλύτερη ρουτίνα στη συνέχεια, η εμπειρία αυτή» (νηπ.10).

7^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ : ΣΥΖΗΤΗΣΗ – ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Ο πρώτος θεματικός άξονας ερευνά τις απόψεις των νηπιαγωγών σχετικά με το επάγγελμά τους, τη δέσμευση που έχουν αναπτύξει και την ικανοποίηση που αντλούν από αυτό. Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων στην έρευνα δήλωσαν ότι ήταν προσωπική η επιλογή του επαγγέλματος ενώ άλλες αναφέρουν ότι η επιλογή αυτή έγινε κατόπιν επιρροής που άσκησαν οι γονείς στην απόφαση, καθοδηγούμενοι από τις κοινές αντιλήψεις, που ίσως ακόμη υπάρχουν, για το επάγγελμα της νηπιαγωγού⁴ : ένα επάγγελμα κατάλληλο για γυναίκες λόγω

⁴ Λόγω της συμμετοχής στην έρευνα μόνο γυναικών νηπιαγωγών, οι αναφορές θα γίνονται σε θηλυκό γένος

της σύνδεσης της φροντίδας και της διαπαιδαγώγησης με τη μητρότητα, με εξασφαλισμένη θέση στο δημόσιο, με σταθερό, καλό και σίγουρο μισθό, ολιγόωρη καθημερινή παραμονή στον εργασιακό χώρο, μακροχρόνιες διακοπές και αρκετό ελεύθερο χρόνο, ένα «εύκολο» επάγγελμα, για το οποίο η Högemann (2000) αναφέρει ότι σε πολλά μυαλά, ακόμα και αρμοδίων, παραμένει με πείσμα η άποψη ότι λίγα τραγούδια, παιχνίδια και κατασκευές είναι αρκετά για το επάγγελμα αυτό. Άλλες νηπιαγωγοί αναφέρουν ότι η επιλογή ήταν τυχαία, καθώς η βαθμολογία που συγκέντρωσαν στις Πανελλήνιες Εξετάσεις «άνοιξαν την πόρτα» των Παιδαγωγικών Τμημάτων των Νηπιαγωγών στα ΑΕΙ της χώρας, παρόλο που οι ίδιες επιθυμούσαν την εισαγωγή τους σε άλλες πανεπιστημιακές σχολές.

Τα κριτήρια επιλογής του επαγγέλματος είναι κυρίως αλτρουιστικά, όπως η αγάπη προς τα παιδιά αυτής της ηλικίας, της προτίμησης στην προσχολική αγωγή και της επιθυμίας να συμβάλλουν στην ανάπτυξη των μαθητών (Massari, 2014). Η αγάπη για το αντικείμενο του επαγγέλματος αποτελεί ένα ισχυρό κριτήριο επιλογής της δουλειάς του εκπαιδευτικού, όπως έχουμε ήδη δει στο κεφάλαιο 3.4. Στα εξωτερικά κίνητρα αναφέρονται η επιρροή των γονιών αλλά και ότι τα προνόμια και η ασφάλεια που προσφέρει το επάγγελμα, θα μπορούσαν να εξασφαλίσουν την ευζωία και την ευτυχία στο μέλλον.

Όσον αφορά τις απαιτήσεις του επαγγέλματος, οι απαντήσεις των νηπιαγωγών θα μπορούσαν να ομαδοποιηθούν σε δύο μεγάλες κατηγορίες: τα προσωπικά συναισθηματικά και συμπεριφορικά χαρακτηριστικά που θα πρέπει να διαθέτει μία νηπιαγωγός και τα επαγγελματικά χαρακτηριστικά. Τα προσωπικά χαρακτηριστικά που θα πρέπει να διαθέτουν οι νηπιαγωγοί, σύμφωνα με την άποψη των συμμετεχόντων, είναι η υπομονή και η επιμονή, η φαντασία και η δημιουργικότητα, η ευελιξία και η προσαρμοστικότητα, η διαίσθηση, η σοβαρότητα, η υπευθυνότητα και η συνέπεια. Στα επαγγελματικά χαρακτηριστικά αναφέρονται ο επαγγελματισμός, η επιμόρφωση, η επαγγελματική κατάρτιση σε γνώσεις ειδικές που αφορούν την προσχολική αγωγή (γνώσεις των αναγκών των παιδιών, εξατομικευμένη διδασκαλία, παιδαγωγικές προσεγγίσεις, μεθόδους και στρατηγικές) και ικανότητες καλλιέργειας της αγάπης για τη μάθηση και το σχολείο που προτρέπουν τους μαθητές στη «δια βίου μάθηση» (Δαφέρμου κ.α, 2006, σελ. 31).

Σύμφωνα με τις απόψεις των νηπιαγωγών, το επάγγελμα θα έπρεπε να προσφέρει καλύτερες οικονομικές απολαβές, καλύτερο εργασιακό περιβάλλον κυρίως όσον αφορά τις υλικοτεχνικές υποδομές και την ασφάλεια των εργασιακών χώρων, υποστήριξη από τη διοίκηση της εκπαιδευτικής ηγεσίας σε θέματα εκπαιδευτικά και διοικητικά αλλά και ικανοποίηση προσωπικών απαιτήσεων από την εργασία, όπως σεβασμός των προσωπικών αναγκών, ανατροφοδότηση, αναγνώριση, εργασιακή ασφάλεια που αφορά στην μόνιμη τοποθέτηση σε σχολείο στον τόπο διαμονής τους και στα κεκτημένα και κατοχυρωμένα δικαιώματα των εργαζομένων.

Οι νηπιαγωγοί φαίνονται να είναι ικανοποιημένες από την επιλογή του επαγγέλματος, είναι κάτι που οι περισσότερες επιδίωξαν, ενώ κάποιες αναφέρουν ότι ίσως θα προτιμούσαν να γίνουν δασκάλες δημοτικού σχολείου, που ίσως προσφέρει καλύτερες συνθήκες εργασίας. Όμως σχεδόν όλες οι συμμετέχουσες θεωρούν ότι αν και η προσφορά τους στην εκπαίδευση των παιδιών είναι μεγάλη και πρωταρχικής σημασίας, η αναγνώριση και το κοινωνικό τους κύρος είναι χαμηλό, κάτι που έχουμε ήδη συναντήσει στη βιβλιογραφική ανασκόπηση της παρούσας ενώ οι απόψεις των συνεντευξιζόμενων συμφωνούν με τα αποτελέσματα της έρευνας των Ελευθεράκη & Οικονομίδη (2013). Αρκετές νηπιαγωγοί έκαναν λόγο για την απαξίωση του επαγγέλματος των εκπαιδευτικών από την κοινωνία, η οποία τα αδιέξοδα του εκπαιδευτικού συστήματος, με την τάση προσωποποίησης των ευθυνών που διακρίνει την ελληνική κοινωνία, τα χρεώνει στους εκπαιδευτικούς (Γούμενος 1993 στο Παπαστυλιανού & Πολυχρονόπουλος, 2007). Οι νηπιαγωγοί πιστεύουν ότι η αναγνώριση των προσπαθειών τους έρχεται από την αγάπη που λαμβάνουν από τα παιδιά, από μερίδα γονέων και συναδέλφων ενώ εκφράζουν παράπονα για την αναγνώριση από την υπηρεσία τους.

Η δέσμευση φαίνεται μέσα από τις ένθερμες εκφράσεις που χρησιμοποιούν για να περιγράψουν τι είναι αυτό που τους αρέσει στο επάγγελμά τους, καθώς οι περισσότερες αγαπούν την αλληλεπίδραση με τα παιδιά, την παιδική ηλικία και την εκπαιδευτική διαδικασία στο νηπιαγωγείο, που βασίζεται στη βιωματική μέθοδο και μέσα από αυτό αντλούν ενέργεια, χαρά και ικανοποίηση, θετικές διαστάσεις της ευημερίας, όπως έχουμε δει στο κεφάλαιο 4.4. Όμως φαίνεται ότι κάποιες θεωρούν ότι με το πέρασμα των ετών στην υπηρεσία και την απώλεια του σθένους που επέρχεται με την ηλικιακή γήρανση, χάνουν την ενέργειά τους και το κουράγιο τους να βρίσκονται μέσα στην τάξη και να αποδίδουν όπως αυτή τη χρονική στιγμή. Αυτός θεωρούν ότι είναι ένας λόγος που θα μπορούσε να τις απομακρύνει από το νηπιαγωγείο, όπως επίσης και η ύπαρξη πολλών παραγόντων που επιτείνουν το άγχος και θα μπορούσαν να οδηγήσουν στην εξουθένωση. Στο ίδιο αποτέλεσμα καταλήγει και η έρευνα των Koulieraki et al (2019), όπου οι μεγαλύτεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί εμφανίζουν χαμηλότερους δείκτες ποιότητας ζωής. Η ευθύνη να είσαι ένα πρότυπο συμπεριφοράς που θα μπορούσαν να μιμηθούν οι μαθητές αποτελεί για μια νηπιαγωγό ένα επιπρόσθετο βάρος. Ο Ντούσκας (2007) αναφέρει αυτή τη διάσταση του ρόλου του εκπαιδευτικού, ότι δηλαδή αποτελεί επιρροή και παράδειγμα προς μίμηση για τους μαθητές τους καθώς καθημερινά αλληλεπιδρά μαζί τους, όπως ήδη έχουμε αναφέρει στο θεωρητικό πλαίσιο της εργασίας (κεφ. 3.4) Ο αυτοέλεγχος από τη μεριά του εκπαιδευτικού κρίνεται ως αναγκαίος, προσφέροντας στους μαθητές του θετικές μορφές συμπεριφοράς, θετικό κλίμα τάξης, υγιείς διαπροσωπικές σχέσεις κλπ. (Κολιάδης, 1997 στο Ντούσκας, 2007).

Ο **δεύτερος θεματικός άξονας** ερευνά τους παράγοντες που επηρεάζουν το εργασιακό άγχος των νηπιαγωγών, από τους οποίους τους περισσότερους συναντήσαμε στο κεφάλαιο 2.2. Οι συνθήκες εργασίας προκαλούν άγχος στις νηπιαγωγούς ανάλογα αν αντιμετωπίζουν δύσκολες

καταστάσεις, όπως οι τάξεις με μεγάλο αριθμό μαθητών, συνθήκη που έχει γίνει πιο έντονη μετά την εγκύκλιο 79384/Δ1/23-6-2020, σύμφωνα με την οποία «ο μέγιστος αριθμός νηπίων-προνηπίων είναι είκοσι πέντε (25) ανά τμήμα». Η παρουσία πολλών παιδιών μέσα σε μια τάξη νηπιαγωγείου επιφέρει προβλήματα στην εκπαιδευτική διαδικασία, λόγω της μικρής ηλικίας των παιδιών και των ελλιπών υλικοτεχνικών υποδομών, και άγχος στις εκπαιδευτικούς. Πολλές έρευνες διεθνώς αποδεικνύουν ότι οι πολυπληθείς τάξεις είναι ένας από τους βασικότερους παράγοντες άγχους για τους εκπαιδευτικούς και επισημαίνεται ως ιδιαίτερα «πιεστική» συνθήκη εργασίας (Καραγιάννη, 2018) και όπως έχουμε ήδη αναφέρει στα κεφάλαια 2.2 και 3.4 . Στις συνθήκες εργασίας που προκαλούν άγχος στις νηπιαγωγούς αναφέρονται επίσης οι αλλαγές που επιφέρουν οι (συχνές) εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, που ως παράγοντα εργασιακού άγχους έχουμε αναφερθεί στο κεφάλαιο 2.2, αλλά και η σύγκρουση ρόλων που υφίστανται οι προϊστάμενες των νηπιαγωγείων καθώς πρέπει να ασκούν τα διοικητικά τους καθήκοντα παράλληλα με τα εκπαιδευτικά τους καθήκοντα, δύο διαφορετικές λειτουργίες που πρέπει να επιτελεστούν ταυτόχρονα, με τα καλύτερα αποτελέσματα καθώς υπάρχει λογοδοσία απέναντι στην Υπηρεσία και την κοινωνία.

Οι υλικοτεχνικές υποδομές είναι αυτές που προκαλούν το άγχος σχεδόν σε όλες τις νηπιαγωγούς του δείγματος και κυρίως η έλλειψη και η παλαιότητά τους, σε θέματα ασφάλειας της σωματικής ακεραιότητας των νηπίων αλλά και τεχνολογικού εξοπλισμού των τάξεων. Το περιβάλλον του σχολείου, οι χώροι και ο εξοπλισμός του θεωρείται σημαντικός στην ανάπτυξη και τη διαμόρφωση της προσωπικότητας και της κουλτούρας των μαθητών (Ζησοπούλου, 2018) ενώ, ιδιαίτερα για την προσχολική εκπαίδευση, η ποιότητα του χώρου είναι στενά συνδεδεμένη με την ποιότητα της μάθησης (OECD, 2012 στο Τσαλαγιώργου & Αυγητίδου, 2017)

Οι σχέσεις με τις προϊστάμενες αρχές δεν φαίνεται να δημιουργούν ιδιαίτερο άγχος στις νηπιαγωγούς, όπως επίσης και οι συναδελφικές σχέσεις. Αυτό θα μπορούσε να έχει ως βάση το γεγονός ότι τα νηπιαγωγεία είναι μικρές σχολικές μονάδες, με ανθρώπινο δυναμικό 1 – 4 συνήθως άτομα, όπου πιο εύκολα μπορούν να αναπτυχθούν καλές, συνεργατικές και οικείες σχέσεις.

Στο Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου (2014) τονίζεται η σπουδαιότητα της συνεργασίας σχολείου – οικογένειας . Συχνά όμως, από την πλευρά των νηπιαγωγών, γίνεται λόγος για «παρεμβατικούς» ή «αδιάφορους» γονείς ή γονείς νηπίων που δημιουργούν προβλήματα στο σχολείο εξαιτίας διαφορετικών αντιλήψεων και αρχών, όπως έχουμε αναφέρει και στο θεωρητικό πλαίσιο (κεφ. 2.2) · αυτοί είναι και οι λόγοι που δημιουργείται άγχος στις νηπιαγωγούς, αν και μεγάλο ποσοστό δηλώνει ότι αναπτύσσονται συνήθως καλές σχέσεις ανάμεσα στις δύο πλευρές, με στόχο την ευημερία των παιδιών.

Οι απειθαρχοί και με προβλήματα συμπεριφοράς και ανωριμότητας μαθητές συχνά προκαλούν άγχος και εξουθένωση στους εκπαιδευτικούς καθώς αυτοί νιώθουν ότι εμποδίζονται στη διδακτική διαδικασία και δεν καταφέρουν να εκπληρώσουν τους στόχους τους (Λεονταρή κ.α., 1996), δημιουργώντας έτσι αρνητισμό που επηρεάζει στο κλίμα της τάξης (Grayson & Alvarez, 2008). Οι τεχνικές διαχείρισης της τάξης και η υποστήριξη από επιτελείο επιστημόνων σχετικών με τα θέματα που προκύπτουν στις τάξεις, θα μπορούσαν να δώσουν λύση σε τέτοια προβλήματα. Η πρόωπη παρέμβαση στο νηπιαγωγείο, μόλις δηλαδή εμφανίζονται τέτοιου είδους καταστάσεις, θα μπορούσε να δράσει αποτελεσματικά στην εξέλιξη των μαθητών και στην αυτοεικόνα και αυτοεκτίμηση της νηπιαγωγού. Στη συγκεκριμένη έρευνα, οι περισσότερες νηπιαγωγοί δηλώνουν την ύπαρξη καλών σχέσεων ανάμεσα σ' αυτές και τους μαθητές τους, κατάσταση που βοηθά τα παιδιά να αναπτυχθούν συναισθηματικά και κοινωνικά, μέσα σε περιβάλλον ασφάλειας και συνεργασίας.

Η ευελιξία του αναλυτικού προγράμματος σπουδών στο νηπιαγωγείο, προσφέρει χρόνο στην ανάπτυξη δραστηριοτήτων με αποτέλεσμα η νηπιαγωγός να έχει τη δυνατότητα να διαχειρίζεται τον χρόνο κατά τη βούληση της, χωρίς περιορισμούς. Όμως η πληθώρα των θεματικών προσεγγίσεων και σχεδίων εργασίας, συχνά δημιουργεί προβλήματα στη διαχείριση του χρόνου μέσα στην τάξη. Ο σωστός προγραμματισμός και οργάνωση υλικού και στόχων, θα μπορούσε να περιορίσει το άγχος που νιώθουν οι νηπιαγωγοί. Πρόβλημα με την πίεση χρόνου αναφέρουν συχνά οι προϊσταμένες των νηπιαγωγείων, που πηγάζει από τον διττό ρόλο τους (Χατζή, 2017). Το ίδιο παρατηρούμε ότι συμβαίνει και με τον φόρτο εργασίας στο νηπιαγωγείο. Οι ίδιες οι νηπιαγωγοί κάνουν λόγο για την ελευθερία και ευελιξία του προγράμματος σπουδών που επιτρέπει ρυθμίσεις και έλεγχο από την εκπαιδευτικό, ενώ οι προϊσταμένες των νηπιαγωγείων αναφέρουν ως αγχογόνο παράγοντα τον φόρτο εργασίας που προκαλείται από την διπλή ιδιότητα τους. Ένας παράγοντας σχετικός με τον φόρτο εργασίας αναδεικνύεται μέσα από τις νέες συνθήκες διαβίωσης που προέκυψαν με την εμφάνιση του covid19 και την διεξαγωγή της εκπαιδευτικής διαδικασίας μέσω της εξ' αποστάσεως σύγχρονης και ασύγχρονης εκπαίδευσης. Η εφαρμογή της στο νηπιαγωγείο ανέτρεψε τον βιωματικό χαρακτήρα της μάθησης και η προσαρμογή στα νέα δεδομένα δημιούργησε φόρτο εργασίας και άγχος στις νηπιαγωγούς με την αντιμετώπιση των νέων δεδομένων, την ψηφιοποίηση του υλικού και το νέο διδακτική μεθοδολογία που έπρεπε να υιοθετήσουν.

Άλλοι αγχογόνοι παράγοντες που αναφέρονται από τις νηπιαγωγούς είναι οι χαμηλές οικονομικές απολαβές, απόρροια της οικονομικής κρίσης στην Ελλάδα (Στάγια & Ιορδανίδης, 2014), ο ρόλος του εκπαιδευτικού με τις πολλές αρμοδιότητες και απαιτήσεις, ο τρόπος διαχείρισης της πανδημίας και η καθαριότητα των σχολικών χώρων, ο συναδελφικός ανταγωνισμός, η έλλειψη υποστήριξης της προσχολικής αγωγής. Από αρκετές νηπιαγωγούς, οι οποίες είναι αναπληρώτριες ή σε απόσπαση τέθηκε ως παράγοντας άγχους η εργασιακή κινητικότητα, την οποία βιώνουν, η οποία προκαλεί προβλήματα τόσο στον ίδιο τον

εκπαιδευτικό (μετακινήσεις με αυτοκίνητο ή μέσα μαζικής μεταφοράς σε μακρινές αποστάσεις, αλλαγή τόπου διαμονής και απομάκρυνση από την οικογενειακή εστία, αβεβαιότητα και ανασφάλεια, οικονομική και συναισθηματική επιβάρυνση) όσο και στη στελέχωση των εκπαιδευτικών μονάδων (καθυστέρηση τοποθέτησης, συχνές αλλαγές στο εκπαιδευτικό προσωπικό). Ο Ingersoll (2001) αναφέρει ότι μέχρι σε ένα βαθμό η ανανέωση του ανθρώπινου δυναμικού βοηθά τον οργανισμό, ωστόσο το μεγάλο εύρος της έχει επιπτώσεις στη συνοχή της ομάδας και στη λειτουργία του σχολείου (Σταυρόπουλος, 2015). Σε μικρές σχολικές μονάδες, όπως είναι τα νηπιαγωγεία, που στελεχώνονται από λίγα άτομα, η αλλαγή του εκπαιδευτικού προσωπικού κάθε χρόνο δημιουργεί αναστάτωση σε μαθητές, προϊσταμένους, συναδέλφους και στις ίδιες τις εκπαιδευτικούς, αλλά αυτό είναι κάτι που δεν έχει ερευνηθεί στα ελληνικά δεδομένα.

Στον **τρίτο θεματικό άξονα** γίνεται λόγος για τις συνέπειες του εργασιακού άγχους. «Ο εκπαιδευτικός, όπως και κάθε άνθρωπος διαθέτει ένα πεπερασμένο απόθεμα ενέργειας, και όταν αυτό εξαντλείται, εκπέμπονται μηνύματα κινδύνου σε επίπεδο ψυχοφυσιολογίας που καλούν για άμεση αντιμετώπιση» (Μαρούδας, 1999, σελ. 166). Αυτά τα μηνύματα κινδύνου στις νηπιαγωγούς εκφράζονται με σωματικά και ψυχολογικά προβλήματα ως συνέπειες του άγχους καθώς και προβλήματα στις διαπροσωπικές τους σχέσεις μέσα στην οικογένεια. Στα ατομικά σωματικά προβλήματα αναφέρθηκαν οι πονοκέφαλοι, στομαχικές διαταραχές, κόπωση, παθήσεις θυροειδούς, γυναικολογικές και διατροφικές διαταραχές ενώ στα ψυχολογικά αναφέρθηκαν διαταραχές ύπνου, απώλεια διάθεσης, η μείωση απόδοσης, η απώλεια υπομονής, συγκέντρωσης, ελέγχου., όπως αναφέρονται και στο κεφάλαιο 2. Για επιπτώσεις του άγχους στις οικογένειές τους κάνουν λόγο αρκετές νηπιαγωγοί, καθώς αυτό μεταφέρεται, δεν σταματά στον εργασιακό χώρο, όπως έχουμε δει στο θεωρητικό πλαίσιο της εργασίας (κεφ. 2.3 και 3.6) : εκνευρισμός, απομάκρυνση και διαρκής ενασχόληση με το πρόβλημα που αντιμετωπίζεται, είναι οι αντιδράσεις τους. Το άγχος των νηπιαγωγών μέσα στην τάξη εκδηλώνεται με απόσπαση προσοχής, απώλεια διάθεσης, υπομονής και αυτοελέγχου, εκνευρισμό, λάθη στη διαχείριση της τάξης και ίσως ψυχική απομάκρυνση από το έργο και τα παιδιά – όλα αυτά μπορεί να μειώσουν την ποιότητα των αλληλεπιδράσεων μέσα στην τάξη (Pakarinen et al, 2010). Μερίδα νηπιαγωγών δηλώνει ότι το άγχος που βιώνουν μένει έξω από την τάξη, δεν επηρεάζει την εκπαιδευτική διαδικασία, επιδεικνύοντας υψηλό αυτοέλεγχο και αυτο-πειθαρχία.

Η επαγγελματική εξουθένωση που περιγράφουν οι νηπιαγωγοί στον **τέταρτο θεματικό άξονα**, έχει να κάνει με τις δύο από τις τρεις διαστάσεις του συνδρόμου, όπως τις περιγράφουν οι Maslach & Leiter (2017) και έχουμε συζητήσει στη βιβλιογραφική ανασκόπηση, με την εξάντληση και την αποπροσωποποίηση. Η κόπωση σωματική και ψυχική, η απώλεια ισορροπίας ανάμεσα στην εργασία και την προσωπική ζωή, η απώλεια διάθεσης για εργασία αναφέρονται στην συναισθηματική εξάντληση ενώ η απώλεια διάθεσης για προσφορά, η

αποστασιοποιητική διάθεση από το εργασιακό περιβάλλον και η υπερβολική προσπάθεια για την ικανοποίηση των απαιτήσεων της εργασίας αναφέρονται στην αποπροσωποποίηση.

Η πρόληψη και η καταπολέμηση του εργασιακού άγχους και της επαγγελματικής εξουθένωσης, σύμφωνα με τις απαντήσεις των νηπιαγωγών στον **πέμπτο θεματικό άξονα**, διακρίνεται σε δύο επίπεδα : σε επίπεδο οργανωσιακό – τι θα μπορούσε να κάνει η υπηρεσία και η εκπαιδευτική πολιτική, και σε ατομικό – τι θα μπορούσαν να κάνουν οι ίδιες σχετικά με την αντιμετώπιση του άγχους και της εξουθένωσης. Όσον αφορά την πρόληψη σε οργανωσιακό επίπεδο, οι νηπιαγωγοί προτείνουν αρχικά και στην πλειοψηφία τους, την πραγματοποίηση επιμορφωτικών σεμιναρίων σε πρακτικά θέματα ρουτίνας του σχολείου και διοικητικά θέματα, προκειμένου να βελτιωθεί η ποιότητα της εκπαιδευτικού έργου τους (Παπαναούμ, 2008), η διοικητική τους κατάρτιση και να επιτευχθεί η εφαρμογή των νέων επιστημονικών θεωριών στην εκπαιδευτική καθημερινότητά τους (Μαλέτσκος & Μαστρογιάννης, 2013). Ακόμη, προτείνουν τη βελτίωση της υλικοτεχνικής υποδομής, τη μείωση του αριθμού παιδιών ανά τάξη, τη βελτίωση των οικονομικών τους απολαβών, την στελέχωση των σχολικών μονάδων με βοηθητικό προσωπικό και ειδικό επιστημονικό προσωπικό (νοσηλεύτες, ψυχολόγους) προκειμένου να καλύπτονται οι ανάγκες παιδιών και εκπαιδευτικών. Η σταθεροποίηση της εκπαιδευτικής πολιτικής, η μείωση του διδακτικού ωραρίου στις προϊσταμένες αλλά και η αποκατάσταση των μετακινούμενων εκπαιδευτικών σε οργανικές θέσεις στον τόπο διαμονής τους αποτελούν προτάσεις των νηπιαγωγών για την πρόληψη του άγχους.

Σε ατομικό επίπεδο, πρόληψη συνιστά η ψυχική θωράκιση του εαυτού και η προσωπική ψυχική ενδοσκόπηση, προκειμένου να επιτευχθεί η ανθεκτικότητα, και όπως είδαμε στο θεωρητικό πλαίσιο (κεφ. 2.4 και 3.7), η βοήθεια που λαμβάνουν από τους συναδέλφους και την οικογένεια, οι κοινωνικές συναναστροφές και οι αθλητικές δραστηριότητες, καθώς η φυσική δραστηριότητα βοηθά στην καλή ψυχολογική κατάσταση και στη μείωση του στρες (Κάμτσιος & Φυλακτακίδου, 2008).

Όσον αφορά την καταπολέμηση του άγχους και της εξουθένωσης, οι νηπιαγωγοί επαναλαμβάνουν αρκετές από τις προτάσεις πρόληψης, κυρίως επειδή αυτές αποτελούν την εργασιακή καθημερινότητα που βιώνουν στα νηπιαγωγεία. Διακρίνουμε πάλι μια κατηγοριοποίηση σε οργανωσιακό και ατομικό επίπεδο. Σε οργανωσιακό επίπεδο προτείνεται η λειτουργία υποστηρικτικών και συμβουλευτικών φορέων, στους οποίους θα μπορούν να απευθύνονται αναζητώντας λύση στα προβλήματά τους, καθώς αρκετές φορές μέσα στις συνεντεύξεις των νηπιαγωγών αναφέρθηκε ότι αισθάνονται μόνες και χωρίς βοήθεια στο έργο τους. Γι' αυτό το λόγο η θεσμοθέτηση υποστηρικτικών δομών από την υπηρεσία ή το κράτος, κρίνεται από τις νηπιαγωγούς ως αναγκαία. Επίσης προτείνεται η δυνατότητα απομάκρυνσης από την εκπαιδευτική διαδικασία, ατόμων που αντιμετωπίζουν προβλήματα που σχετίζονται με το άγχος, προκειμένου η απομάκρυνση αυτή να δράσει ανασταλτικά στην επερχόμενη

εξουθένωση και ευεργετικά στην ψυχική ηρεμία, πρόταση που χαρακτηρίζεται ως διάλειμμα εργασίας στο κεφάλαιο 3.7. Σε ατομικό επίπεδο, οι νηπιαγωγοί προτείνουν τους ίδιους τρόπους αντιμετώπισης με την πρόληψη αλλά προτείνεται και ο νοητός διαχωρισμός της εργασίας από την προσωπική ζωή, ισορροπία που συχνά καταλύεται εις βάρος του προσωπικού χρόνου και της ευημερίας των εκπαιδευτικών.

Στη συνέχεια, ζητήθηκε από τις νηπιαγωγούς ο προσδιορισμός του στοιχείου που ενισχύει την ψυχική ανθεκτικότητα τους απέναντι στο άγχος και την εξουθένωση. Οι απαντήσεις που λάβαμε είχαν άμεση σχέση με τη δέσμευση που έχουν οι νηπιαγωγοί με το επάγγελμά τους, επιδεικνύοντας αφοσίωση και προσήλωση στο αντικείμενο της δουλειάς τους : τα ίδια τα παιδιά και η αγάπη τους για το επάγγελμά τους. Όπως έχουμε δει στο θεωρητικό πλαίσιο της εργασίας (σελ. 39), δύναμη αντλούν και μέσα από την συναισθηματική υποστήριξη των συναδέλφων, τη συνεργασία και την αλληλεγγύη, μέσω της αλληλεπίδρασης και της συζήτησης για τα κοινά θέματα και προβληματισμούς, τονίζοντας έτσι την σπουδαιότητα της κοινωνικής υποστήριξης από την στιγμή που δεν υπάρχει θεσμοθετημένο δίκτυο υποστήριξης των εκπαιδευτικών και γενικότερα εργαζομένων στην Ελλάδα, για τη μείωση κινδύνου εμφάνισης ψυχικών παθήσεων που σχετίζονται με το άγχος (Βασιλόπουλος, 2012). Η ψυχική ανθεκτικότητα ενισχύεται και με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των νηπιαγωγών (Σπυρομήτρος & Ιορδανίδης, 2017), τα οποία προσδιορίζουν : θετική αυτοαντίληψη, αυτοπεποίθηση, ψυχική ισορροπία και ηρεμία, αυτογνωσία και προσωπική αναζήτηση.

Η εξάπλωση του covid19 και οι νέες συνθήκες πανδημίας που επικράτησαν σε όλον τον πλανήτη, άλλαξαν τις ζωές και την καθημερινότητα όλων μας. Η [UNESCO](#) (2021) αναφέρει ότι ένα χρόνο μετά την εμφάνιση του ιού, η εκπαίδευση των παιδιών σ' όλον τον κόσμο δοκιμάζεται, καθώς οι μισοί περίπου μαθητές της γης ζουν σε καθεστώς κλειστών ή μερικώς κλειστών σχολείων. Στον **έκτο θεματικό άξονα** εξετάζουμε αν η πανδημία επηρέασε τις ελληνίδες νηπιαγωγούς ως προς το άγχος και για ποιους λόγους, τις δυσκολίες και τα εμπόδια που δημιούργησε στην εκπαιδευτική διαδικασία, στην ψυχική υγεία και την εργασιακή απόδοση. Όλες, λοιπόν, οι νηπιαγωγοί δηλώνουν ότι επηρεάστηκαν από την εξάπλωση του κορωνοϊού ως προς την ασθένεια, η οποία δημιούργησε ανασφάλεια, φόβο για νόσηση και μετάδοση της ασθένειας στον κοινωνικό περίγυρο και στην οικογένεια. Στη δια ζώσης διδασκαλία δημιούργησε άγχος ως προς τη τήρηση μιας σειράς μέτρων υγιεινής από μικρά παιδιά και συναδέλφους, έγιναν αλλαγές στη ρουτίνα της τάξης, υπήρξαν περιπτώσεις σύγκρουσης με γονείς που υποστήριζαν τη μη χρήση μάσκας (αρνητές μάσκας) και όλα αυτά επηρέασαν το κλίμα της σχολικής τάξης.

Η εξ' αποστάσεως σύγχρονη και ασύγχρονη διδασκαλία θεωρήθηκε ως η μόνη επιλογή για τη συνέχιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Οι νηπιαγωγοί έπρεπε άμεσα να ανταποκριθούν στις νέες συνθήκες διδασκαλίας, άγνωστες σε πολλούς μέχρι τότε ενώ οι προκλήσεις της εξ'

αποστάσεως σύγχρονης εκπαίδευσης που έπρεπε να διαχειριστούν ήταν σημαντικές (Huang et al., 2020 στο Raikou et al, 2021).

Στις δυσκολίες και τα εμπόδια που επέφερε η πανδημία στη δια ζώσης εκπαίδευση, οι νηπιαγωγοί αναφέρουν την τήρηση των κανόνων υγιεινής από τα νήπια, η οποία επέφερε αναγκαστικά μείωση του διδακτικού χρόνου λόγω του τακτικού πλυσίματος των χεριών, της σχολαστικής καθαριότητας στη ρουτίνα της τουαλέτας και των τακτικών διαλειμμάτων και την καθαριότητα των σχολικών χώρων, που παρά την πρόσληψη έκτακτου προσωπικού καθαριότητας από τις δημοτικές αρχές συχνά δεν ήταν επαρκής και καθολική σε όλα τα σχολεία. Αναφέρουν ακόμη ως δυσκολία την τήρηση των αποστάσεων ανάμεσα στα παιδιά, η οποία ήταν δύσκολη στις πολυπληθείς τάξεις και επέφερε μια σειρά αλλαγών μέσα στις αίθουσες και την καθημερινή ρουτίνα : έγινε αναδιαρρύθμιση των τάξεων σύμφωνα με τα νέα μέτρα του Εθνικού Οργανισμού Δημόσιας Υγείας, περιορίστηκε η χρήση των παιχνιδιών και κάποια αποσύρθηκαν τελείως, προωθήθηκαν τα ατομικά παιχνίδια, γεγονός που δημιούργησε εμπόδια στην κοινωνικοποίηση των παιδιών και , εκ των πραγμάτων, εγκαταλείφθηκαν οι ομαδικές εργασίες και παιχνίδια που προάγουν τη συνεργασία ανάμεσα στα νήπια. Όλα αυτά δημιούργησαν στα νηπιαγωγεία αίσθημα ανασφάλειας και παρατηρήθηκαν από τις νηπιαγωγούς αλλαγές στην συμπεριφορά των παιδιών και στο κλίμα των τάξεων, καθώς μειώθηκε το συναίσθημα και η εκδήλωσή του. Όσον αφορά την εξ' αποστάσεως σύγχρονη εκπαίδευση, οι νηπιαγωγοί αναφέρουν ως δυσκολίες την προσαρμογή στο νέο τρόπο εκπαίδευσης και επικοινωνίας από παιδιά και εκπαιδευτικούς, την αλλαγή ωραρίου διεξαγωγής των μαθημάτων, η οποία μεταφέρθηκε τις μεσημεριανές ώρες, τον χρόνο προετοιμασίας των μαθημάτων, εφόσον έπρεπε να αλλάξει η μέθοδος διδασκαλίας και την διατήρηση του ενδιαφέροντος των παιδιών που έπρεπε να παρακολουθήσουν μαθήματα μέσω οθόνης υπολογιστή ή τάμπλετ ή κινητού τηλεφώνου.

Η πανδημία επηρέασε την ψυχική υγεία των νηπιαγωγών και αναφέρουν αισθήματα φόβου μήπως αρρωστήσουν από την ασθένεια, η οποία προσβάλλει το αναπνευστικό σύστημα, έχει επώδυνα συμπτώματα και παρουσιάζει υψηλά ποσοστά θνησιμότητας. Ο φόβος αυτός, αναφέρει μία συμμετέχουσα στην έρευνα, επιτείνει την “υποχονδρίαση” που πάσχει, η οποία χαρακτηρίζεται ως ψυχική νόσος. Οι νηπιαγωγοί αναφέρουν επίσης ότι δημιουργήθηκαν αισθήματα άγχους, τρόμου, αβεβαιότητας και ανασφάλειας· αισθήματα εγκλεισμού, μοναξιάς, μελαγχολίας και απογοήτευσης. Αναφέρουν ακόμη ψυχική κόπωση ενώ μια νηπιαγωγός αναφέρει ότι απαλλάχθηκε από το άγχος της καθημερινής μετακίνησης στην εργασία της, η οποία βρίσκεται σε απόσταση από τον τόπο διαμονής της. Η εργασιακή απόδοση επηρεάστηκε και στις δύο μεθόδους διεξαγωγής της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Στην δια ζώσης διδασκαλία, ο συρρικνωμένος χρόνος διδασκαλίας δημιουργούσε άγχος λόγω μη εκπλήρωσης όλων των στόχων της διδασκαλίας, παρατηρήθηκαν εμπόδια στην απόδοση λόγω επιφυλακτικότητας και έλλειψη συναισθηματικότητας λόγω της χρήσης της μάσκας. Στην εξ' αποστάσεως σύγχρονη

εκπαίδευση η απόδοση εμποδίστηκε από την ψυχική φόρτιση που δημιουργούσε η διδασκαλία μέσω οθόνης, από την απότομη παύση των δια ζώσης μαθημάτων και την εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης καθώς και τη διαδικασία προσαρμογής στη νέα μέθοδο και από κόπωση που επέφερε η μειωμένη ανταπόκριση των παιδιών και τα αισθήματα ματαιώσης που δημιουργούσε αυτή στις νηπιαγωγούς.

Ο **έβδομος θεματικός άξονας** διαπραγματεύεται την ευημερία και τους παράγοντες που την επηρεάζουν. Πρώτος και προφανής παράγοντας, από αυτά που μέχρι τώρα συζητήσαμε, είναι η ύπαρξη άρτιας υλικοτεχνικής υποδομής, όπως άλλωστε έχει αναφερθεί και στο θεωρητικό πλαίσιο. Η ύπαρξη καλών σχέσεων με τους συναδέλφους αλλά και με όλους τους ενδιαφερόμενους του σχολικού γίνεσθαι, η βελτίωση των οικονομικών απολαβών, η συμμετοχή σε εκπαιδευτικά προγράμματα και καινοτόμες δράσεις και το πάγιο αίτημα, απ' όσο φαίνεται, των προϊσταμένων, δηλ. ο διαχωρισμός του διοικητικού και εκπαιδευτικού έργου, προκειμένου να ασκούν απρόσκοπτα μία από τις δύο λειτουργίες, θεωρούνται παράγοντες που επηρεάζουν την ευημερία. Επίσης οι νηπιαγωγοί θεωρούν ως ένδειξη ευζωίας την δημιουργία υποστηρικτικών φορέων που θα βοηθούν στο έργο τους και, για ακόμη μία φορά εμφανίζεται σ' αυτήν την έρευνα, η οργανική τοποθέτηση των νηπιαγωγών σε σχολεία στον τόπο διαμονής τους. Η χαρά και η ικανοποίηση από την εργασία, η ευχαρίστηση που προκύπτει από την προσφορά αναφέρονται επίσης ως παράγοντες ευημερίας, όπως έχουμε δει στο κεφ. 4.1.

Σύμφωνα με την Ουζούνη (2013), η υποκειμενική ευημερία συνδέεται με πολλά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, μέσα από τη θεωρία των 5 διαστάσεων της προσωπικότητας. Οι νηπιαγωγοί που συμμετείχαν στην έρευνα, προσδιορίζουν τα ατομικά χαρακτηριστικά τους, που συμβάλλουν στην εργασιακή ευημερία : αισιοδοξία, θετικότητα, ψυχραιμία και υπομονετικότητα, ενσυναίσθηση και χιούμορ, σεβασμός στις αντιλήψεις των παιδιών και ειλικρίνεια στις σχέσεις, αποδοχή της διαφορετικότητας, συμβιβαστικό πνεύμα και ομαδικό πνεύμα. Επίσης, ως θετικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας βλέπουν την προσωπική μελέτη, αναζήτηση και επιμόρφωση και την ικανότητα διαχείρισης καταστάσεων, επίκτητη δεξιότητα ζωής που έχει τη δυνατότητα να συνδράμει στην εργασιακή ευημερία του ατόμου. Τα παραπάνω φαίνεται να επιβεβαιώνουν τις θεωρητικές προσεγγίσεις που αναπτύσσονται στο κεφάλαιο 4.4.

Ο **όγδοος θεματικός άξονας** διαπραγματεύεται τα εμπόδια στην εργασιακή ευημερία των νηπιαγωγών. Ως εμπόδια ευημερίας εμφανίζονται πολλοί από τους παράγοντες που δημιουργούν άγχος, λόγω της αντίθεσης των δύο εννοιών και της αντίστροφης κλιμάκωσής τους : Η μείωση της ευημερίας συντελείται με την αύξηση του άγχους. Εμπόδια, λοιπόν, ευημερίας που είναι ταυτόχρονα και παράγοντες άγχους είναι οι χαμηλές οικονομικές απολαβές, ο συναδελφικός ανταγωνισμός, η ταυτόχρονη άσκηση διοικητικού και εκπαιδευτικού έργου, οι υπάρχουσες υλικοτεχνικές υποδομές, οι πολυπληθείς τάξεις, οι συχνές

μεταρρυθμιστικές αλλαγές του Υπουργείου, ο πολλαπλός και πολύπλοκος ρόλος του εκπαιδευτικού, η έλλειψη υποστήριξης και η μη μόνιμη θέση σε σχολείο στον τόπο διαμονής. Περαιτέρω, ως εμπόδια ευημερίας εμφανίζονται η έλλειψη επαγγελματικής εξέλιξης, η έλλειψη ικανοτήτων στη διαχείριση της τάξης και η ύπαρξη του θεσμού των αναπληρωτών, των οποίων οι συνθήκες εργασίας όσον αφορά τις συμβάσεις τους, τον μισθό τους και τη μετακίνησή τους κάθε χρονιά από το ένα σχολείο στο άλλο και από τον έναν τόπο στον άλλο, δεν ευνοούν την ευζωία τους. Επίσης αναφέρονται η μη εξοικείωση με την τεχνολογία, που δυσκόλεψε τους εκπαιδευτικούς κατά τη διάρκεια της διεξαγωγής της εξ αποστάσεως διδασκαλίας, η υποχρηματοδότηση των νηπιαγωγείων από τις σχολικές επιτροπές των δήμων, τα όρια ηλικίας συνταξιοδότησης, τη μείωση των οποίων επιθυμούν οι νηπιαγωγοί καθώς η ανταπόκριση σε τέτοιες ηλικίες δεν θα είναι ανάλογη των απαιτήσεων των τάξεων νηπιαγωγείου, τη μείωση του διδακτικού ωραρίου με την πάροδο των ετών στην υπηρεσία, όπως συμβαίνει στους δασκάλους και στους καθηγητές. Τέλος, ηθική ικανοποίηση θα μπορούσε να δώσει η αποδοχή του έργου των νηπιαγωγών από τους εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης και η αναγνώριση της προσφοράς τους, θα συνέβαλε έμμεσα στην ευημερία των νηπιαγωγών.

Η πανδημία επηρεάζει αρνητικά την ευημερία των νηπιαγωγών με τα νέα δεδομένα στην τήρηση των κανόνων υγιεινής, στις κοινωνικές αποστάσεις και στη διαχείριση της τάξης. Ο φόβος, η ανασφάλεια, η ψυχική κόπωση και η έλλειψη επαφής με τα παιδιά δημιουργούν αρνητικό κλίμα και έλλειψη του συναισθηματικού στοιχείου στις τάξεις. Η βίαιη απομάκρυνση από το εργασιακό περιβάλλον και η εξ' αποστάσεως εκπαίδευση έφερε τις νηπιαγωγούς και ολόκληρο τον εκπαιδευτικό κόσμο αντιμέτωπους ξαφνικά με νέα δεδομένα. Η νέα συνθήκη που επικράτησε, απαιτούσε μια διαφοροποιημένη προσέγγιση άμεσα, για την οποία κανείς δεν ήταν προετοιμασμένος και επέφερε αυξημένο φόρτο εργασίας ενώ δεν υπήρχαν κατάλληλες υποδομές και σχετική εκπαίδευση και επιμόρφωση. (Μανούσου κ.α., 2020). Οι νηπιαγωγοί επίσης εξέφρασαν τις αμφιβολίες τους σχετικά με την καταλληλότητα της εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. Οι σκέψεις αυτές επιφέρουν σύγκρουση συνειδησιακή γύρω από τη θεωρία της παιδαγωγικής, η οποία εφαρμόζεται στην προσχολική εκπαίδευση και επιδρά αρνητικά στην ευζωία των νηπιαγωγών. Ωστόσο, νηπιαγωγοί «είδαν» και τη θετική επίδραση της πανδημίας στην ευημερία : η αποστασιοποίηση από την καθημερινή ρουτίνα της εκπαιδευτικής διαδικασίας μπορεί να δώσει χρόνο και χώρο στην οργάνωση και καλύτερη κατανόηση των αναγκών των παιδιών και ως εκ τούτου, μπορεί να συνδράμει θετικά στην ευζωία των εκπαιδευτικών αλλά και των μαθητών. Ακόμη, το γεγονός ότι πολλοί εκπαιδευτικοί ήρθαν αντιμέτωποι με την τεχνολογική διάσταση της εκπαίδευσης, με την οποία δεν είχαν επαφή μέχρι πρότινος ίσως λόγω τεχνοφοβίας ή έλλειψης χρόνου και εξοικείωσης, θα μπορούσε να θεωρηθεί ως πρόκληση και έναυσμα για τον εμπλουτισμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας και προς την κατεύθυνση μιας νέας θεώρησης των εκπαιδευτικών μεθόδων και στρατηγικών.

ΩΣ ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Οι έρευνες που υπάρχουν γύρω από το εργασιακό άγχος, την επαγγελματική εξουθένωση και την ευημερία των νηπιαγωγών είναι λίγες στη διεθνή βιβλιογραφία και ακόμη λιγότερες στην ελληνική βιβλιογραφία. Επίσης, οι σχετικές έρευνες καλύπτουν μεμονωμένα τις τρεις παραπάνω παραμέτρους ή συνδυασμό δύο παραμέτρων. Ο συνδυασμός αυτών των τριών παραμέτρων συνιστά πρωτοτυπία αυτής της έρευνας. Ως πρωτοτυπία θα μπορούσε επίσης να θεωρηθεί η ερευνητική προσέγγιση που επιχειρήθηκε στην επίδραση της πανδημίας στο εργασιακό άγχος και στην ευημερία των νηπιαγωγών. Η πανδημία και η επιρροή που ασκεί σε κάθε πτυχή των ζωής των ανθρώπων συνιστά μια νέα διάσταση, η οποία πρόκειται τα επόμενα χρόνια να ερευνηθεί ενδελεχώς.

Ενδιαφέρον θα μπορούσε να έχει η διεξαγωγή έρευνας των τριών παραμέτρων με ποσοτικά δεδομένα και σχετικά εργαλεία μέτρησης, σε μεγαλύτερο αριθμό συμμετεχόντων ή ακόμη και η σύγκριση των επιπέδων εργασιακού άγχους, εξουθένωσης και ευζωίας ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς αστικών και αγροτικών περιοχών. Κατά την επεξεργασία των αποτελεσμάτων, διαπιστώθηκε η ανάγκη των εκπαιδευτικών να τοποθετηθούν μόνιμα σε σχολείο στον τόπο διαμονής τους, έτσι ώστε να σταματήσουν οι μετακινήσεις από σχολείο σε σχολείο, ακόμη και σε άλλες περιοχές σε άλλους νομούς, όπου είναι η οργανική τους θέση. Η κινητικότητα αυτή των εκπαιδευτικών επιφέρει συχνά άγχος και ίσως θα ήταν ενδιαφέρον να ερευνηθούν περαιτέρω οι λόγοι και αν τελικά υπάρχει κάτι ωφέλιμο από αυτή τη διαδικασία.

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Adnot, M., Dee, T., Katz, V., & Wyckoff, J. (2016). Teacher turnover, teacher quality, and student achievement in DCPS. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 39(1), 54–76.
- Aelterman, A., Engels, N., Van Petegem, K. & Verhaeghe, J.P. (2007) The well-being of teachers in Flanders: the importance of a supportive school culture, *Educational Studies*, 33(3), 285-297
- Antoniou, A.S. (1999). Personal traits and professional burnout in health professionals. *Hellenic Medicine*, 16(1):20-28
- Antoniou, A.S., Davidson, M. & Cooper, C. (2003). Occupational stress, job satisfaction and health state in male and female junior hospital doctors in Greece. *Journal of Managerial Psychology*, 18(6), 592-621
- Antoniou, A.S., Ploumpi, A. & Ntalla, M. (2013). Occupational Stress and Professional Burnout in Teachers of Primary and Secondary Education: The Role of Coping Strategies. *Psychology*, 4 (3A), 349-355
- Antoniou, A.S., Polychroni, F. & Vlachakis, N. (2006). Gender & age differences in occupational stress and professional burnout between primary and high-school teachers in Greece. *Journal of Managerial Psychology*, 21(7), 682-690.
- Antoniou, A.S., Polychroni, F. & Walters, B. (2000, July). Sources of stress and professional burnout of teachers of special educational needs in Greece. Paper presented at the International Special Education Congress (ISEC 2000). Manchester, UK.
- Austin, V., Shah, S. & Muncer, S. (2005). Teacher stress and coping strategies used to reduce stress. *Occupational Therapy International*, 12(2), 63-80
- Bakker, A. & Oerlemans, W. (2011). Subjective well-being in organizations. In K. Cameron & G. Spreitzer (Eds.) *The Oxford Handbook of Positive Organizational Scholarship*. Oxford University Press.
- Bakker, A. & Demerouti, E. (2007). The Job Demands-Resources model: state of the art. *Journal of Managerial Psychology*, 22(3), 309-328

- Bakker, A., Demerouti, E. & Euwema, M. (2005). Job Resources Buffer the Impact of Job Demands on Burnout. *Journal of Occupational Health Psychology*, 10(2), 170–180
- Ball, A., & Anderson-Butcher, D. (2014). Understanding teachers' perceptions of student support systems in relation to teachers' stress. *Children & Schools*, 36(4), 221-229.
- Beehr, T. & Newman, J. (1978). Job stress, employee health and Organizational effectiveness: a facet Analysis, model, and literature review. *Personnel Psychology*, 31, 665 – 699.
- Bermejo-Toro, L., Prieto-Ursúa, P. & Hernández, V. (2016). Towards a model of teacher well-being: personal and job resources involved in teacher burnout and engagement, *Educational Psychology*, 36 (3), 481-501
- Betoret, F. (2006). Stressors, Self-Efficacy, Coping Resources, and Burnout among Secondary School Teachers in Spain, *Educational Psychology*, 26(4), 519-539
- Bianchi, R., Truchot, D., Laurent, E., Brisson, R. & Schonfeld, I. S. (2014). Is burnout solely job-related? A critical comment. *Scandinavian Journal of Psychology*, 55, 357–361
- Bienertova-Vasku, J., Lenart, P., Scheringer, M. (2020). Eustress and Distress: Neither Good Nor Bad, but Rather the Same? *BioEssays*, 42 (7), 1900238 (1 – 5)
- Blasé, J. (1986). A Qualitative Analysis of Sources of Teacher Stress: Consequences for Performance . *American Educational Research Journal*, 23(1), 13-40
- Boe, E., Cook, L. H., & Sunderland, R. J. (2008). Teacher Turnover: Examining Exit Attrition, Teaching Area Transfer, and School Migration. Διαθέσιμο στο http://repository.upenn.edu/gse_pubs/184
- Bondy, E., Ross, D., Galligane, C & Hambacher, E. (2007). Creating Environments of Success and Resilience Culturally Responsive Classroom Management and More. *Urban Education*, 42(4), 326-348
- Borg, M. (1990). Occupational Stress in British Educational Settings: a review, *Educational Psychology*, 10 (2), 103-126
- Borg, M. & Riding, R. (1991). Occupational Stress and Satisfaction in Teaching. *British Educational Research Journal*, 17(3), 263 -281
- Borg , M., Riding, R. & Falzon, J. (1991) Stress in Teaching: a study of occupational stress and its determinants, job satisfaction and career commitment among primary schoolteachers. *Educational Psychology*, 11(1), 59-75
- Boutou, A., Mylonakou-Keke, I., Kalouri, O. & Tsergas, N. (2017). Primary School Teachers' Resilience during the Economic Crisis in Greece. *Psychology*, 8, 131-159.

- Boyle, G., Borg, M., Falzon, J & Baglioni, A. (1995). A structural model of the dimensions of teacher stress. *British Journal of Educational Psychology*, 65, 49-67
- Brady, J. & Wilson, E. (2021). Teacher wellbeing in England: teacher responses to school-level initiatives. *Cambridge Journal of Education*, 51 (1), 45 - 63
- Brenner, J. (2020). *Examining the stage progression of employee burnout*. Dissertation proposal, Hofstra University, N.Y. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα <https://www.proquest.com/docview/2451849425?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true>
- Brouwers, A., Tomic, A., & Boluijt, H. (2011). Job demands, job control, social support and self-efficacy beliefs as determinants of burnout among physical education teachers. *Europe's Journal of Psychology*, 7, 17-39
- Brown, M., Ralph, S. & Brember, I. (2002). Changed-linked work-related stress in British teachers. *Research in Education*, 67, 1-12.
- Bruneto, Y., Teo, S. T. T., Shacklock, K., & Farr-Wharton, R. (2012). Emotional intelligence, job satisfaction, wellbeing and engagement: explaining organisational commitment and turnover intentions in policing. *Human Resource Management Journal*, 22(4), 428–441.
- Burke, R. & Greenglass, E. (1993). Work stress, role conflict, social support, and psychological burnout among teachers. *Psychological Reports*, 73, 371-380.
- Burke, R. J. & Greenglass, E. (1995) A longitudinal study of psychological burnout in teachers, *Human Relations*, 48(2), 187–202.
- Burke, R. J., Greenglass, E. R., & Schwarzer, R. (1996). Predicting teacher burnout over time: Effects of work stress, social support, and self-doubts on burnout and its consequence. *Anxiety, Stress, and Coping*, 9, 261–275.
- Byrne, B. (1999). The Nomological Network of Teacher Burnout: A Literature Review and Empirically Validated Model. In R. Vandenberghe, M. Huberman (eds). *Understanding and Preventing Teacher Burnout. A Sourcebook of International Research and Practice*, Cambridge University Press.
- Capel, S. (1991). A longitudinal study of burnout in teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 61, 36 – 45.
- Capel, S. (1992). Stress and Burnout in Teachers. *European Journal of Teacher Education*, 15 (3), 197-211,

- Carver-Thomas, D. & Darling-Hammond, L. (2019). The Trouble with Teacher Turnover: How Teacher Attrition Affects Students and Schools. *Education Policy Analysis Archives*, 27(36), 1 - 32
- Cavanaugh, M. A., Boswell, W. R., Roehling, M. V., & Boudreau, J. W. (2000). An empirical examination of self-reported work stress among U.S. managers. *Journal of Applied Psychology*, 85(1), 65–74
- Chang, M.L. (2009). An appraisal perspective of teacher burnout: Examining the emotional work of teachers. *Educational Psychology Review*, 21(3), 193–218.
- Chirico, F. (2016). Job stress models for predicting burnout syndrome: a review. *Annali dell' Istituto Superiore di Sanita*, 52 (3), 443-456
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison , K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: METAIXMIO.
- Conceição, P. & Bandura, R. (2008). Measuring Subjective Wellbeing: A Summary Review of the Literature. Office of Development Studies, United Nations Development Programme, New York. Διαθέσιμο στο https://www.researchgate.net/profile/Pedro-Conceicao-3/publication/239920593_Measuring_Subjective_Wellbeing_A_Summary_Review_of_the_Literature/links/59f2218d458515bfd081ce77/Measuring-Subjective-Wellbeing-A-Summary-Review-of-the-Literature.pdf
- Cooper, C. L., & Marshal, J. (1976). Occupational Sources of Stress: A Review of the Literature Relating to Coronary Heart Disease and Mental Ill Health. *Journal of Occupational Psychology*, 49(1), 11-28.
- Cox, T. (1987). Stress, coping and problem solving, *Work & Stress*, 1 (1), 5-14
- Cox, T. (1993). Stress research and stress management : Putting theory to work. *Health and Safety Executive, HSE Contract Research Report No. 61/1993* Διαθέσιμο στο : https://www.hse.gov.uk/research/crr_pdf/1993/crr93061.pdf
- Cox, T., Boot, N., Cox, S. & Harrison, S. (1988). Stress in schools: an organizational perspective. *Work & Stress*, 2 (4), 353-362
- Cox, T., Griffiths, A. & Rial-González, E. (2000). Research on Work-related Stress. *European Agency for Safety and Health at Work*. Διαθέσιμο στο <https://osha.europa.eu/en/publications/report-research-work-related-stress>
- Cox, T., Leka, S., Ivanov, I. & Kortum, E. (2007). Work, employment and mental health in Europe. *Work & Stress*, 18(2), 179 - 185

- Creswell, J. (2016). *Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα : ΙΩΝ.
- Dan, A. & Simon, E. (2020). Professional Identity of Kindergarten Teachers. *London Journal of Research in Humanities and Social Sciences*, 20(4) Compilation 1.
- Danilewitz, J. (2017). *Quality of Life and Sources of Stress in Teachers: A Canadian Perspective*. Electronic Thesis and Dissertation Repository. 4469 Διαθέσιμο στο <https://ir.lib.uwo.ca/etd/4469>
- Darling – Hammond, L. (2003). Keeping Good Teachers: Why it Matters and What Leaders Can Do. *Educational Leadership*, 60(8), 6-13.
- Davis, J. & Wilson, S. (2000). Principals' Efforts to Empower Teachers: Effects on Teacher Motivation and Job Satisfaction and Stress, *The Clearing House*, 73 (6), 349-353
- De Jonge, J & Schaufeli, W. (1998). Job characteristics and employee well-being: a test of Warr's Vitamin Model in health care workers using structural equation modeling. *Journal of Organizational Behavior*, 19, 387- 407
- deLange, A., Taris, T., Kompier, M., Houtman, I. & Bongers, P. (2002). Effects of stable and changing demand–control histories on worker health. *Scandinavian Journal of Work, Environment & Health*, 28(2), 94-108
- Demerouti, E., Nachreiner, F., Bakker, A.B. & Schaufeli, W.B. (2001). The job demands-resources model of burnout. *Journal of Applied Psychology*, 86(3), 499 - 512.
- Diener, E. (1994). Assessing Subjective Well-Being: Progress and Opportunities. *Social Indicators Research* , 31(2) , 103-157
- Dodge, R., Daly, A., Huyton, J., & Sanders, L. (2012). The challenge of defining wellbeing. *International Journal of Wellbeing*, 2(3), 222-235.
- European Agency For Safety and Health at Work (2013). *E-fact 76: Well-being at work: creating a positive work environment*. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα : <https://osha.europa.eu/en/publications/e-fact-76-well-being-work-creating-positive-work-environment/view>
- Farber, B. (1999). Inconsequentially - The Key to Understanding Teacher Burnout . In A. M. Huberman (Ed.), *Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international research and practice* (pp. 159 - 165). New York: Cambridge University Press.

- Fiorilli, C., Albanese, O., Gabola, P. & Pepe A. (2017). Teachers' emotional competence and social support: Assessing the mediating role of teacherburnout. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 61(2), 127 - 138.
- Friedman, I. (2000). Burnout in Teachers: Shattered Dreams of Impeccable Professional Performance. *Journal of Clinical Psychology*, 56(5), 595–606
- Gluschkoff, K., Elovainio, M., Kinnunen, U., Mullola, S., Hintsanen, M., Keltikangas-Jarvinen, L. & Hintsanen, T. (2016). Work stress, poor recovery and burnout in teachers. *Occupational Medicine* , 66, 564–570
- Grayson, J. L., & Alvarez, H. K. (2008). School climate factors relating to teacher burnout: A mediator model. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 24(5), 1349–1363.
- Gu, Q., & Day, C. (2007). Teacher's Resilience: A Necessary Condition for Effectiveness. *Teaching and Teacher Educations*, 23, 1302-1316.
- Guglielmi, S. & Tatrow, K. (1998). Occupational Stress, Burnout, and Health in Teachers: A Methodological and Theoretical Analysis. *Review of Educational Research*, 68 (1), 61 – 99
- Hakanen, J. & Schaufeli, W. (2012). Do burnout and work engagement predict depressive symptoms and life satisfaction? A three-wave seven-year prospective study. *Journal of Affective Disorders* , 141, 415–424
- Hakanen, J., Schaufeli, W. & Ahola, K. (2008). The Job Demands-Resources model: A three-year cross-lagged study of burnout, depression, commitment, and work engagement. *Work & Stress*, 22(3), 224- 241
- Hamilton, T. & Cooper, C. (2001). The impact of outdoor management development (OMD) programmes. *Leadership and Organization Development Journal*, 22 (7), 330 – 340
- Harden, R.M. (1999). Stress, pressure and burnout in teachers: is the swan exhausted? *Medical Teacher*, 21(3), 245 – 247
- Hassard, J. & Cox, T. (2011). *Work-related stress: nature and management*. Bilbao, Spain: EU-OSHA. Διαθέσιμο στο [https://oshwiki.eu/wiki/Work-related_stress: Nature and management](https://oshwiki.eu/wiki/Work-related_stress:_Nature_and_management)
- Haynes, M. (2014). *On the Path to Equity: Improving the Effectiveness of Beginning Teachers*. Alliance for Excellent Education. Διαθέσιμο στο <https://all4ed.org/reports-factsheets/path-to-equity/>

- Herman, K., Hickmon-Rosa, J. & Reinke, W. (2018). Empirically Derived Profiles of Teacher Stress, Burnout, Self-Efficacy, and Coping and Associated Student Outcomes. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 20(2), 90–100
- Ho, J. (1996). Stress, health and leisure satisfaction: the case of teachers. *International Journal of Educational Management*, 10(1), 41–48
- Hodge, G., Jupp, J. & Taylor, A. (1994) Work stress, distress and burnout in music and mathematics teachers, *British Journal of Educational Psychology*, 64, 65 - 76.
- Holmes, T.H. & Rahe, R.H. (1967), The social readjustment rating scale, *Journal of Psychosomatic Research*, 11, 213-218
- Hong, J. Y. (2012). Why do some beginning teachers leave the school, and others Stay? Understanding Teacher Resilience through Psychological Lenses. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 18, 417-440.
- Hosseini-Heidari, M., Nosrati-Heshi, K., Mottagi, Z, Amini, M. & Shiravani-Shiri, A. (2015). Teachers' professional ethics from Avicenna's perspective. *Journal Educational Research and Reviews*, 10, 2460–68
- Howard, S., Johnson, B. (2004). Resilient teachers: resisting stress and burnout. *Social Psychology of Education*, 7, 399–420
- Huang, S., Yin, H. & Lv, L. (2019). Job characteristics and teacher well-being: the mediation of teacher self-monitoring and teacher self-efficacy. *Educational Psychology*, 39 (3), 313–331
- Hupke, M. (2013). *Psychosocial risks and workers health*. Διαθέσιμο στο https://oshwiki.eu/wiki/Psychosocial_risks_and_workers_health
- Iakovides, A., Foundoulakis, K., Kaprinis, St. & Kaprinis, G. (2003). The relationship between job stress, burnout and clinical depression. *Journal of Affective Disorders*, 75, 209–221
- Ingersoll, R. (2001). Teacher turnover and teacher shortages: An organizational analysis. *American Educational Research Journal*, 38 (3), 499–534.
- Ingersoll, R. (2006). *Who controls teachers' work? Power and accountability in America's schools*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Iordanidis, G. & Sagiadinou, G.S. (2018). Primary School Teachers' Employment Status as a Factor of Organizational Commitment. *Journal of Education and Human Development*, 7(1), 13-19

- Jenkins, S. & Calhoun, J. (1991). Teacher stress : Issues and intervention. *Psychology in the Schools*, 18(1), 60 - 70
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491–525.
- Jex, S.M. & Roberts, C.K. (1992). The meaning of “stress” items to survey respondents. *Journal of Applied Psychology*, 77, 623-628
- Johnson, S., Cooper, C., Cartwright, S., Donald, I., Taylor, P., & Millet, C. (2005). The experience of work-related stress across occupations. *Journal of Managerial Psychology*, 20 , 178–187
- Johnson, S., Berg, J. & Donaldson, M. (2005). *Who stays in teaching and why: a review of the literature on teacher retention*. The Project on the Next Generation of Teachers, Harvard Graduate School of Education. Διαθέσιμο στο <https://projectngt.gse.harvard.edu/publications/who-stays-teaching-and-why-review-literature-teacher-retention>
- Kahn, R. L., & Byosiere, P. (1992). Stress in organizations. In M. D. Dunnette & L. M. Hough (Eds.), *Handbook of industrial and organizational psychology* (p. 571–650). Consulting Psychologists Press.
- Karasek, R. (1979). Job Demands, Job Decision Latitude, and Mental Strain: Implications for Job Redesign. *Administrative Science Quarterly* , 24(2), 285-308
- Kelley, L. M. (2004). Why induction matters. *Journal of Teacher Education*, 55, 438–448.
- Kelly, A.L. & Berthelsen, D.C. (1995) Preschool teachers' experience of stress. *Teaching and Teacher Education*, 11 (4), 345-357.
- Keser, S. (2017). *Occupational Stress and Depression: Insights from Traditional and Emerging Views. A thesis submitted for the degree of Doctor of Philosophy at The Australian National University*. Διαθέσιμο : <https://openresearch-repository.anu.edu.au/bitstream/1885/135774/1/Keser%20PhD%20Thesis.pdf>
- Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741–756
- Klusmann, U., Kunter, M., Trautwein, U., Lüdtke, O., & Baumert, J. (2008). Teachers' occupational well-being and quality of instruction: The important role of self-regulatory patterns. *Journal of Educational Psychology*, 100(3), 702–715.

- Klusmann, U., Richter, D. & Lüdtke, O. (2016). Teachers' Emotional Exhaustion Is Negatively Related to Students' Achievement: Evidence From a Large-Scale Assessment Study. *Journal of Educational Psychology*, 108 (8), 1193–1203
- Kokkinos, C. & Davazoglou, A. (2009). Special education teachers under stress: evidence from a Greek national study. *Educational Psychology*, 29(4), 407–424
- Konu, A., Viitanen, E. & Lintonen, T. (2010), Teachers' wellbeing and perceptions of leadership practices, *International Journal of Workplace Health Management*, 3(1), 44-57
- Konu, A. & Rimbela, M. (2012). Wellbeing in schools : A conceptual model. *Health Promotion International*, 17(1), 79 - 87
- Kortum, E., Leka, S. & Cox, T. (2010). Psychosocial risks and work-related stress in developing countries: health impact, priorities, barriers and solutions. *International Journal of Occupational Medicine and Environmental Health* . 23(3), 225–238
- Kourmouzi, N. & Alexopoulos, E. (2016). Stress sources and manifestations in a nationwide samble of pre-primary, primary and secondary educators in Greece. *Frontiers in public health*, 4, article 73
- Kristensen, T. S., Borritz, M., Villadsen, E. & Christensen, K. B. (2005). The Copenhagen Burnout Inventory: A new tool for the assessment of burnout. *Work & Stress*, 19 (3), 192–207.
- Koulierakis, G., Daglas, G., Grudzien, A. & Kosifidis, I. (2019) Burnout and quality of life among Greek municipal preschool and kindergarten teaching staff, *Education 3-13*, 47 (4), 426-436
- Kyriakou, C. (1980). Coping actions and occupational stress among school teachers. *Research in Education*, 24, 57 - 61
- Kyriakou, C. (1987). Teacher stress and burnout: an international review. *Educational Research*, 29 (2), 146 – 152
- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: directions for future research. *Educational Review*, 53(1), 27–35.
- Kyriacou, C. & Harriman, P. (1993) Teacher Stress and School Merger, *School Organisation*, 13(3), 297-302
- Kyriakou, C. & Sutcliffe, J. (1977). Teacher Stress: a review. *Educational Review*, 29(4), 299 - 306

- Kyriakou, C. & Sutcliffe, J. (1978a). A Model of Teacher Stress. *Educational Studies*, 4 (1), 1 - 6.
- Kyriakou, C. & Sutcliffe, J. (1978b) Teacher stress: prevalence, sources, and symptoms, *British Journal of Educational Psychology*, 48, 159-167.
- LaParo, K. M., Hamre, B. K., Locasale-Crouch, J., Pianta, R. C., Bryant, D., Early, D., Clifford, R., Barbarin, O., Howes, C., & Burchinal, M. (2009). Quality in kindergarten classrooms: Observational evidence for the need to increase children's learning opportunities in early education classrooms. *Early Education and Development*, 20(4), 657-692.
- Lazarus, R.S. & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York, USA : Springer
- Lazarus, R. (1993). From psychological stress to the emotions: A History of Changing Outlooks. *Annual Review of Psychology*, 44, 1-22
- Le Fevre, M., Matheny, J. & Kolt, G. (2003). Eustress, distress, and interpretation in occupational stress, *Journal of Managerial Psychology*, 18 (7), 726-744
- Leiter, M. P., & Maslach, C. (2005). A mediation model of job burnout. In A.S. Antoniou, & C.L Cooper (eds), *Research companion to organizational health psychology* (pp. 544-564). Cheltenham, UK: Edward Elgar.
- Leka, S., Griffiths, A. & Cox, T. (2003). Work Organization and stress : systematic problem approaches for employers, managers and trade union representatives. *World Health Organization*. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα <https://apps.who.int/iris/handle/10665/42625>
- Lerias, D., & Byrne, M. K. (2003). Vicarious traumatization: Symptoms and predictors. *Stress and Health*, 19(3), 129–138.
- Lepine, J., Podsakoff, N. & Lepine, M. (2005). A meta-analytic test of the challenge stressor–Hindrance stressor framework: an explanation for inconsistent relationships among stressors and performance. *Academy of Management Journal*, 48(5), 764–775.
- Lloyd, C., King, R & Chenoweth, L. (2002). Social work, stress and burnout: A review, *Journal of Mental Health*, 11(3), 255–265
- Lofquist, L. H., & Dawis, R. V. (1969). *Adjustment to work: A psychological view of man's problems in a work-oriented society*. Appleton-Century-Crofts.
- Lok, P. & Crawford, J. (2004). The effect of organisational culture and leadership style on job satisfaction and organisational commitment A cross-national comparison. *Journal of Management Development*, 23(4), 321-338

- Luhmann, M., Hawkey, L., Eid, M. & Cacioppo, J. (2012). Time frames and the distinction between affective and cognitive well-being. *Journal of Research in Personality*, 46, 431–441
- MacDonald, D. (1995) The role of proletarianization in physical education attrition, *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 66(2), pp. 129 - 141
- Mankin, A., von der Embse, N., Renshaw, T. & Ryan, S. (2018). Assessing Teacher Wellness: Confirmatory Factor Analysis and Measurement Invariance of the Teacher Subjective Wellbeing Questionnaire. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 36(3), 219 – 232
- Marchand, A., Demers, A. & Durand, P. (2005). Does work really cause distress? The contribution of occupational structure and work organization to the experience of psychological distress. *Social Science & Medicine*, 61, 1–14
- Martinez, J. (1989). Cooling Off Before Burning Out. *Academic Therapy*, 24 (3), 271 – 284
- Maslach, C. (1998). A Multidimensional Theory of Burnout. In C. L. Cooper (ed). *Theories of Organizational Stress* (pp.68-85). Oxford University Press
- Maslach, C. (1999). Progress in Understanding Teacher Burnout. In R. Vanderberghe, M. Huberman (eds). *Understanding and Preventing Teacher Burnout*. Cambridge University Press
- Maslach, C. & Goldberg, J. (1998). Prevention of burnout: New perspectives. *Applied & Preventive Psychology*, 7, 63-74
- Maslach, C. & Jackson, S. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behaviour*, 2, 99-113
- Maslach, C., Jackson, S. E. & Leiter, M. P. (1996). *Maslach Burnout Inventory manual (3rd edn)*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press
- Maslach, C. & Leiter, M.P. (1997). *The Truth about Burnout*, Jossey-Bass, New York
- Maslach, C & Leiter, M. (2016). Understanding the burnout experience: recent research and its implications for psychiatry. *World Psychiatry*, 15, 103–111
- Maslach, C. & Leiter, M. (2017). Understanding Burnout. In by C. Cooper and J. Campbell Quick (eds). *The Handbook of Stress and Health: A Guide to Research and Practice*, First Edition.(pp 36 – 56) Wiley Blackwell
- Maslach, C, Schaufeli, W. & Leiter, M. (2001). Job burnout. *Annual review of Psychology*, 52(1) 397–422

- Massari, A. (2014). Motivation for teaching career of students from early childhood education and primary school pedagogy. *Acta Didactica Naposcensia*, 7 (4), 1 - 6
- McCarthy, C., Lambert, R. & Reiser, J. (2014). Vocational concerns of elementary teachers: stress, job satisfaction, and occupational commitment. *Journal of Employment Counseling*, 51, 59 – 74
- McCormick, J. & Barnett, K. (2010). Teachers' attributions for stress and their relationships with burnout. *International Journal of Educational Management* 25 (3), 278-293
- Milam, L., Cohen, G., Mueller, C. & Salles, A. (2018). The Relationship Between Self-Efficacy and Well-Being Among Surgical Residents. *Journal of Surgical Education*, 76 (2), 321-328
- Milczarek, M., Schneider, E., & Gonzalez, E. (2009). OSH in figures: Stress at work—Facts and figures. European Agency for Safety and Health at Work, Office for Official Publications of the European Communities, Luxembourg. Διαθέσιμο στο : <https://osha.europa.eu/en/publications/osh-figures-stress-work-facts-and-figures>
- Miles, M. & Huberman, M. (1994). *Qualitative Data Analysis*. London: SAGE publications
- Mondal, J., Shrestha, S., & Bhaila, A. (2011). School teachers: Job stress and job satisfaction, Kaski, Nepal. *International Journal of Occupational Safety and Health*, 1, 27-33.
- Naylor, C. & White, M. (2010). *The Worklife of British Columbia Teachers in 2009 : A BCTF study of working and learning conditions*. Διαθέσιμο στο <https://www.bctf.ca/uploadedfiles/public/issues/WorklifeWorkload/2009/fullreport.pdf>
- Okinska-Bulik, N. (2005). Emotional intelligence in the workplace: exploring its effects on occupational stress and health outcomes in human service workers. *International Journal of Occupational Medicine and Environmental Health*, 18(2), 167-175.
- Otero López J.M., Castro, C., Santiago, M.J. & Villardefrancos, E. (2010). Exploring Stress, Burnout, and Job Dissatisfaction in Secondary School Teachers. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 10(1), 107-123
- Pagán-Castaño, E., Maseda-Moreno, A. & Santos-Rojo, C. (2020). Wellbeing in work environments. *Journal of Business Research*, 115, 469–474
- Pakarinen, E., Kiuru, N., Lerkkanen, M.K., Poikkeus, A.M., Siekkinen, M. & Nurmi, J.E. (2010). Classroom organization and teacher stress predict learning motivation in kindergarten children. *European Journal of Psychology of Education*, 25, 281–300
- Parker, I. (1995). Qualitative research. *Psychology Review*, 2(2), 13-15.

- Payne, M.A. & Furnham, A. (1987) Dimensions of occupational stress in west Indian secondary school teachers, *British Journal of Educational Psychology*, 57, 141-150.
- Pillay, H., Goddard, R. & Wilss, L. (2005). Well-Being, Burnout and Competence : Implications for Teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 30 (2), 22 - 33
- Pines, A. M., Neal, M. B., Hammer, L. B. & Icekson, T. (2011). Job burnout and couple burnout in dual-earner couples in the sandwiched generation. *Social Psychology Quarterly*, 74, 361–386.
- Pithers, R. (1995). Teacher stress research: problems and progress. *British Journal of Educational Psychology*, 65, 387-392
- Pithers, R.T., & Fogarty, G.J. (1995). Symposium on teacher stress. Occupational stress among vocational teachers, *British Journal of Educational Psychology*, 65, 3-14
- Pithers, R. & Soden, R. (1999) Person-environment fit and teacher stress, *Educational Research*, 41(1), 51-61
- Platsidou, M., & Agaliotis, I. (2008). Burnout, job satisfaction and instructional assignment-related sources of stress in Greek special education teachers. *International Journal of Disability, Development and Education*, 55, 61-76.
- Pradhan, R, Panigrahy, N & Kesari Jena, L. (2021). Self-Efficacy and Workplace Well-Being: Understanding the Role of Resilience in Manufacturing Organizations. *Business Perspectives and Research*, 9 (1) 62–76
- Prilleltensky, I., Dietz, Σ., Prilleltensky, O., Myers, N., Rubenstein, C., Jin, Y. & McMahon, A. (2015). Assessing multidimensional well-being: development and validation of the I Coppe Scale. *Journal of Community Psychology*, 43 (2), 199–226.
- Prilleltensky, I., Neff, M. & Bessell, A. (2016) Teacher Stress: What It Is, Why It's Important, How It Can be Alleviated, *Theory Into Practice*, 55 (2), 104-111
- Raikou, N., Konstantopoulou, G. & Lavidas, K. (2021). The psychological impact of the COVID-19 pandemic on Greek teachers and the emerging challenges for their professional development. *Open Education - The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology*, 17 (1), 6 – 18.
- Ramsey Tolliver, J. (2019). *Teacher Stress and Coping: A Qualitative Case Study* (Thesis, Concordia University, St. Paul). Διαθέσιμο στο https://digitalcommons.csp.edu/cup_commons_grad_edd/335

- Ransford, C., Greenberg, M., Domitrovich, C., Small, M. & Jacobson, L. (2009). The Role of Teachers' Psychological Experiences and Perceptions of Curriculum Supports on the Implementation of a Social and Emotional Learning Curriculum. *School Psychology Review*, 38 (4), 510–532
- Ravichandran, R. & Rajendran, R. (2007). Perceived Sources of Stress among the Teachers. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*, 33(1), 133-136.
- Redding, C. & Henry, G. (2018). New Evidence on the Frequency of Teacher Turnover: Accounting for Within-Year Turnover. *Educational Researcher*, 47(9), 577– 593
- Rentzou, K. (2015). Prevalence of burnout syndrome of Greek child care workers and kindergarten teachers. *Education 3-13*, 43 (3), 249-262
- Rice, C.J., & Goesling, D. (2005). Recruiting and retaining male special education teachers. *Remedial and Special Education*, 26(6), 347-56.
- Rimm-Kaufman, S. E., Pianta, R. C., Cox, M. J., & Bradley, R. H. (2003). Teacher-rated family involvement and children's social and academic outcomes in kindergarten, *Early Education and Development*, 14(2), 179–198
- Ronfeldt, M., Loeb, S. & Wyckoff, J. (2013). How Teacher Turnover Harms Student Achievement . *American Educational Research Journal* , 50 (1), 4–36
- Ross, S., Romer, N. & Horner, R. (2012). Teacher Well-Being and the Implementation of School-Wide Positive Behavior Interventions and Supports. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 14(2) 118–128
- Rothmann, S. (2008). Job satisfaction, occupational stress, burnout and work engagement as components of work-related wellbeing. *SA Journal of Industrial Psychology*, 34 (3), 11 - 16
- 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). New York: Cambridge University Press.
- Rumschlag, K. (2017). Teacher Burnout: A Quantitative Analysis of Emotional Exhaustion, Personal Accomplishment, and Depersonalization. *International Management Review* , 13 (1), 22 - 36
- Ryff, C. (2014). Psychological Well-Being Revisited: Advances in the Science and Practice of Eudaimonia. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 83, 10–28

- Saaranen, T., Tossavainen, K., Turunen, H., Kiviniemi, V. & Vertio, H. (2007). Occupational well-being of school staff members: a structural equation model. *Health Education Research*, 22 (2), 248–260
- Sas, C., Boroşb, D. & Bonchişc, E. (2011). Aspects of the burnout syndrome within the teaching staff. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 11, 266–270
- Schaufeli, W.B., Bakker, A., Schaap, C., Kladler, A. and Hoogduin, C.A.L. (2001). On the clinical validity of the Maslach Burnout Inventory and the Burnout Measure, *Psychology & Health*, 16, 565-82.
- Schaufeli, W.B., Leiter, M. & Maslach, C. (2009). Burnout: 35 years of research and practice. *Career Development International*, 14 (3), 204-220
- Schaufeli, W.B, Salanova, M., Gonzalez-Roma, V., & Bakker, A. B. (2002). The measurement of engagement and burnout: A two sample confirmatory factor analytic approach. *The Journal of Happiness Studies*, 3, 71–92
- Schaufeli, W. B., Taris, T. W., & van Rhenen, W. (2008). Workaholism, burnout, and work engagement: three of a kind or three different kinds of employee wellbeing? *Applied Psychology*, 57(2), 173–203.
- Schwab, R., Jackson., S. & Schuler, R. (1986). Educator burnout: sources and consequences. *Educational Research Quarterly*, 10 (3), 14- 30
- Sheldon, K & King, L. (2001). Why Positive Psychology Is Necessary. *American Psychologist*, 56 (3), 216 – 2017
- Shirom, A., Oliver, A. & Stein, E. (2009). Teachers' Stressors and Strains: A Longitudinal Study of Their Relationships. *International Journal of Stress Management American Psychological Association*, 16(4), 312–332
- Shkëmbi, F., Melonashi, E. & Fanaj, N. (2015). Workplace Stress Among Teachers in Kosovo. *SAGE Open*, 1–8. Διαθέσιμο στο <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/2158244015614610>
- Siegrist, J. (2002), "Effort-reward imbalance at work and health". In P.L. Perrewe, and D.C. Ganster (eds). *Historical and Current Perspectives on Stress and Health (Research in Occupational Stress and Well Being, Vol. 2)*, pp. 261-291. Emerald Group Publishing Limited, Bingley,
- Siu, O. L. (1995). *Occupational stress among school teachers: A review of research findings relevant to policy formation* (CPPS Working Paper Series No.22). Διαθέσιμο στο Lingnan University website: <http://commons.ln.edu.hk/cppswp/16/>

- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26 (4), 1059-1069
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2011). Teacher Job Satisfaction and Motivation to Leave the Teaching Profession: Relations with School Context, Feeling of Belonging, and Emotional Exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 27, 1029 - 1038.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2015). Job Satisfaction, Stress, and Coping Strategies in the Teaching Profession. What Do the Teachers Say? *International Education Studies*, 8, 181-192
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2016). Teacher Stress and Teacher Self-Efficacy as Predictors of Engagement, Emotional Exhaustion, and Motivation to Leave the Teaching Profession. *Creative Education*, 7, 1785-1799.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2017a). Dimensions of teacher burnout: Relations with potential stressors at school. *Social Psychology of Education*, 20, 775–790
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2017b). Teacher Stress and Teacher Self-Efficacy: Relations and Consequences. In (Eds.) T.M. McIntyre, S.E. McIntyre, D.J. Francis, *Educator Stress An Occupational Health Perspective*. Springer.
- Smith, T. M., & Ingersoll, R. M. (2004). What are the effects of induction and mentoring on beginning teacher turnover? *American Educational Research Journal*, 41(3), 681-714
- Soares, G., Grossi, G & Sundin, O. (2007). Burnout among women: associations with demographic/ socio-economic, work, life-style and health factors. *Archives of Women 's Mental Health*, 10, 61–71
- Sonnentag, S. (2015). Wellbeing and Burnout in the Workplace: Organizational Causes and Consequences. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, 2nd edition, 25, 537 – 540
- Sonnentag, S. & Frese, M. (2003). Stress in Organizations. In W. C. Borman , D. R. Ilgen, R. Klimoski (eds). *Comprehensive handbook of Psychology, Volume 12: Industrial and Organizational Psychology* (pp. 453-491). Hoboken: Wiley
- Sonnentag, S. & Frese, M. (2012). Stress in Organizations. In I. B. Weiner, N. W. Schmitt, S. Highhouse (eds). *Handbook of Psychology, Volume 12, Industrial and Organizational Psychology*, 2nd Edition. Wiley.
- Sparks, K., Cooper, C., Fried, Y. & Shirom, A. (1997). The effects of hours of work on health : a meta-analytic review. *Journal of occupational and organizational psychology*, 70(4), 391–408

- Spielberger, C.D. (1976). The nature and measurement of anxiety. In C.D. Spielberger and R. Diaz-Guerrero (eds) *Cross-Cultural Anxiety*, Washington DC : Hemisphere
- Spilt, J. L., Koomen, H. M. Y., & Thijs, J. T. (2011). Teacher wellbeing: The importance of teacher–student relationships. *Educational Psychology Review*, 23(4), 457–477.
- Stansfeld, S. & Candy, B. (2006). Psychosocial work environment and mental health—a meta-analytic review. *Scandinavian Journal of work, Environment & Health*, 32 (6), 443 – 462
- Toppinen – Tanner, S. (2011). Process of burnout: structure, antecedents, and consequences. Finnish Institute of Occupational Health, *People and work research reports 93*. Διαθέσιμο στο <https://core.ac.uk/download/pdf/14921026.pdf>
- Travers, C. (2017). Current Knowledge on the Nature, Prevalence, Sources and Potential Impact of Teacher Stress. In Mendonça McIntyre T., McIntyre, S., Francis, D. (Eds) *Educator Stress An Occupational Health Prospective*, Springer
- Travers, C. & Cooper, C. (1993) Mental health, job satisfaction and occupational stress among UK teachers, *Work & Stress*, 7(3), 203-219
- Travers, C. & Cooper, C. (1996). *Teachers under pressure : Stress in the teaching profession*. London : Routledge
- Trendall, C. (1989) Stress in teaching and teacher effectiveness: a study of teachers across mainstream and special education, *Educational Research*, 31(1), 52-58
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783–805.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68, 202–248.
- Tsouloupas, C. N., Carson, R. L., Matthews, R., Grawitch, M. J. & Barber, L. K. (2010). Exploring the association between teachers’ perceived student misbehaviour and emotional exhaustion: the importance of teacher efficacy beliefs and emotion regulation. *Educational Psychology*, 30, 173–189.
- U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics, The Condition of Education (2010). *Teacher Attrition and Mobility: Results from the 2008–09 Teacher Follow-up Survey*. Διαθέσιμο στο : <https://nces.ed.gov/pubs2010/2010353.pdf>

- Vandenberghe, R., & Huberman, A. (1999). *Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international research and practice*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- van Dick, R. & Wagner, U. (2001). Stress and strain in teaching: A structural equation approach. *British Journal of Educational Psychology* , 71, 243 - 259
- van Dierendonck, D., Diaz, D., Rodriguez-Carvajal, R., Blanco, A. & Moreno-Jimenez, B. (2008). Ryff's Six-factor Model of Psychological Well-being, A Spanish Exploration. *Social Indicators Research*, 87, 473–479
- van Horn, J., Taris, T., Schaufeli, W. & Schreurs, P. (2004). The structure of occupational well-being: A study among Dutch teachers. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 77, 365–375
- Velesioti , M. , Kotrotsiou, E. , Gouva, M. & Andreou, E. (2018). Investigating the mental resilience of teachers in primary education. *Διεπιστημονική Φροντίδα Υγείας* , 10 (4), 27-37
- von der Embse, N & Mankin, A. (2021). Changes in Teacher Stress and Wellbeing Throughout the Academic Year. *Journal of Applied School Psychology*, 37 (2), 165-184
- Voukelatou, V., Gabrielli, L., Miliou, I., Cresci, S., Sharma, R., Tesconi, M. & Pappalardo, L. (2021). Measuring objective and subjective well-being: dimensions and data sources. *International Journal of Data Science and Analytics*, 11, 279–309
- Wallace, J., Edwards, B., Arnold, T., Frazier, M. & Finch, D. (2009). Work Stressors, Role-Based Performance, and the Moderating Influence of Organizational Support. *Journal of Applied Psychology*, 94(1), 254 –262
- Warr, P. (1990). Decision latitude, job demands, and employee well-being. *Work & Stress*, 4 (4), 285-294
- White, S. (2010). Analysing wellbeing: a framework for development practice. *Development in Practice*, 20 (2), 158 – 172.
- Wilhelm, K., Dewhurst-Savellis , J. & Parker, G. (2000) Teacher Stress? An Analysis of Why Teachers Leave and Why They Stay, *Teachers and Teaching*, 6(3), 291-304
- Winzelberg, A, & Luskin, F. (1999). The effect of a meditation training in stress levels in secondary school teachers, *Stress Medicine*, 15, 69 - 77
- Yang, X., Ge, C., Hu, B., Chi, T. & Wang L. (2009). Relationship between quality of life and occupational stress among teachers. *Public Health*, 123, 750 - 755

- Yoon, J. S. (2002). Teacher characteristics as predictors of teacher-student relationships: Stress, negative affect and self-efficacy, *Social Behaviour and Personality*, 30(5), 485–494.
- Zembylas, M., & Papanastasiou, E. (2004). Job satisfaction among school teachers in Cyprus. *Journal of Educational Administration*, 42, 357–374.
- Zhang, Y., Zhang, S & Hua, S. (2019). The Impact of Psychological Capital and Occupational Stress on Teacher Burnout: Mediating Role of Coping Styles. *Asia – Pacific Education Researcher*, 28(4):339–349

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αντωνίου, Α.Σ. (2002). Εννοιολογικές προσεγγίσεις – διασαφηνίσεις που αφορούν το στρες (εργασιακό και οικογενειακό) (Μέρος Α). *Υγιεινή και Ασφάλεια της Εργασίας*, ΕΛ.ΙΝ.Υ.Α.Ε., 12, 9 - 10
- Αντωνίου, Α.Σ. (2003). Εννοιολογικές προσεγγίσεις – διασαφηνίσεις που αφορούν το στρες (εργασιακό και οικογενειακό) (Μέρος Β). *Υγιεινή και Ασφάλεια της Εργασίας*, ΕΛ.ΙΝ.Υ.Α.Ε., 13, 11 - 13
- Αντωνίου, Α.Σ. (2007). Πηγές εργασιακού στρες. Αθήνα : Υπουργείο Απασχόλησης και Κοινωνικής Προστασίας, ΕΛ.ΙΝ.Υ.Α.Ε. Διαθέσιμο στο : <https://www.elinyae.gr/ekdoseis/biblia/piges-ergasiakoy-stres>
- Αντωνίου, Α.Σ. & Ντάλλα, Μ. (2010). Επαγγελματική εξουθένωση και ικανοποίηση από το επάγγελμα ελλήνων δασκάλων (ειδικής και γενικής αγωγής) και καθηγητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: συγκριτική μελέτη. Στο Μ. Σπυριδάκης, Χ. Καρακιουλάφη (επιμ). *Εργασία και Κοινωνία*, Αθήνα : ΔΙΟΝΙΚΟΣ
- Αργυροπούλου, Κ. (1998). Επαγγελματικό άγχος στους δασκάλους. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 106, 101 – 104

- Βαρδιάμπαση, Ζ.Π. & Βρυωνίδης, Μ. (2017). Επαγγελματική ικανοποίηση για ένα υγιές, ποιοτικό και αποτελεσματικό σχολείο. *Επιστήμες της αγωγής*, 2, 21 - 41
- Βασιλάκη, Ε. & Βάμβουκας, Μ. (1997). Άγχος αξιολόγησης και τρόποι αντιμετώπισης ψυχοπιεστικών καταστάσεων από παιδιά ηλικίας 11-12 ετών. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τ. 25
- Βασιλόπουλος, Σ. (2012). Η επαγγελματική εξουθένωση και η σχέση της με το κοινωνικό άγχος στους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. *Hellenic Journal of Psychology*, 9, 18 – 44.
- Γεωργίου, Μ. & Ηλιοφώτου-Μένον, Μ. (2006) *Διερευνώντας ένα δυναμικό μοντέλο σχέσεων ανάμεσα στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, το σχολικό κλίμα και την αποτελεσματικότητα του σχολείου. Μια εμπειρική έρευνα στη μέση εκπαίδευση*. IX Παγκύπριο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου «Η Σύγχρονη Εκπαιδευτική Έρευνα στην Κύπρο: Προτεραιότητες και Προοπτικές», Λευκωσία: Παιδαγωγική Εταιρεία Κύπρου, 423-436.
- Γρηγορόπουλος, Η. & Καπαλτσίδου, Δ. (2019). Επαγγελματική εξουθένωση σε εργαζόμενους των παιδικών σταθμών του νομού Θεσσαλονίκης. Ο προβλεπτικός ρόλος των δημογραφικών χαρακτηριστικών. *Ερευνώντας τον κόσμο του Παιδιού*, 16, 58 - 71
- Γρίβα, Ε. & Στάμου, Α. (2014). *Ερευνώντας τη διγλωσσία στο σχολικό περιβάλλον. Οπτικές εκπαιδευτικών, μαθητών και μεταναστών γονέων*. Θεσσαλονίκη : Κυριακίδης.
- Δαβράζος, Ν. (2015). *Διερεύνηση πηγών στρες και συνδρόμου επαγγελματικής εξουθένωσης σε εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Πρακτικά 2ου Συνεδρίου «Νέος Παιδαγωγός», Αθήνα
- Δαφέρμου, Χ., Κουλούρη, Π & Μπασαγιάννη, Ε. (2006). *Οδηγός Νηπιαγωγού, Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί, Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*. Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων, Αθήνα
- Ελευθεράκης, Θ. & Οικονομίδης, Β. (2013). Το κοινωνικό κύρος του επαγγέλματος της νηπιαγωγού. *Επιστήμες Αγωγής*, 1-2, 105-124.
- Ευρωπαϊκό Σύμφωνο για την Ψυχική Υγεία και Ευεξία. Ευρωπαϊκή Διάσκεψη Υψηλού Επιπέδου «Μαζί για την Ψυχική Υγεία». Βρυξέλλες, 12 – 13 Ιουνίου 2008. Διαθέσιμο στο

https://ec.europa.eu/health/sites/default/files/mental_health/docs/mhpact_el.pdf

- Ευρωπαϊκός Οργανισμός για την Ασφάλεια και την Υγεία στην Εργασία (2002). *Facts 22. Άγχος που οφείλεται στην εργασία*. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα : <https://osha.europa.eu/el/publications/factsheet-22-work-related-stress/view>
- Ευρωπαϊκός Οργανισμός για την Ασφάλεια και Υγεία στην Εργασία (2014). Υπολογίζοντας το κόστος του άγχους και των ψυχοκοινωνικών κινδύνων που συνδέονται με την εργασία. Ευρωπαϊκό Παρατηρητήριο των κινδύνων. Βιβλιογραφική ανασκόπηση. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα : <https://osha.europa.eu/el/publications/calculating-cost-work-related-stress-and-psychosocial-risks/view>
- Ζησοπούλου, Ε. (2018). Οι απόψεις των νηπιαγωγών για τη σημασία του χώρου στην εκπαιδευτική διαδικασία. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 66, 11 – 24
- Högemann, M. (2000). Νηπιαγωγός - Ένα όχι συνηθισμένο επάγγελμα . Μεταφρ.: Michael Stork, Επιμ.: Μ.Γ. Μερακλής. Αθήνα: Κορφή
- Θελερίτης, Χ. (2010). Σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης. *Εγκέφαλος*, 47(4), 193 – 198. Ανακτημένο από <http://www.encephalos.gr/full/47-4-07g.htm>
- Ι.Ε.Π. – Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (2014). *Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου*. Διαθέσιμο στο http://iep.edu.gr/images/IEP/EPISTIMONIKI_YPIRESIA/Epist_Monades/A_Kyklos/Pr_oshol_Agogi_nea/2019/meros_1_paidagogiko_plaisio.pdf
- ΙΝΕ ΓΣΕΕ (2015). Εργασιακό άγχος. *Ινστιτούτο Εργασίας ΓΣΕΕ, Δίκτυο Υπηρεσιών Πληροφόρησης και Συμβουλευτικής Εργαζομένων* . Διαθέσιμο στο διαδικτυακό τόπο : <https://www.inegsee.gr/wp-content/uploads/2015/06/ergasiako-agxos.pdf>
- ΙΝΕ ΓΣΕΕ (2020). Σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης (burnout) και ανθεκτικότητα. *Ινστιτούτο Εργασίας ΓΣΕΕ, Δίκτυο Υπηρεσιών Πληροφόρησης και Συμβουλευτικής Εργαζομένων και Ανέργων*. Διαθέσιμο στο διαδικτυακό τόπο : https://www.inegsee.gr/wp-content/uploads/2020/12/SINDROMO_EPAGGELMATIKIS_EKSOUTHENOSIS.pdf (3/12/2020)
- Ίσαρη, Φ. & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας Εφαρμογές στην Ψυχολογία και στην Εκπαίδευση*. Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα : <https://www.ebooks4greeks.gr/psychalogia-kai-ekpaideysh>
- Κάμτσιος, Σ. & Φυλακτακίδου, Α. (2008). Σχέση Στρατηγικών Αντιμετώπισης Ερεθισμάτων Άγχους, Αυτοαποτελεσματικότητας και Συμμετοχής σε Φυσική Δραστηριότητα σε

Φοιτητές του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό*, 6 (3), 303 – 310.

Κάμτσιος, Σ., Λώλης, Θ. & Πανταζής, Σ. (2017). *Στρατηγικές αντιμετώπισης του στρες και στρεσογόνα ερεθίσματα ως προβλεπτικοί παράγοντες των επιμέρους διαστάσεων της επαγγελματικής εξουθένωσης εκπαιδευτικών*. 4ο Επιστημονικό Συνέδριο Πανελληνίας Ένωσης Σχολικών Συμβούλων «Το σχολείο ως οργανισμός και κοινότητα μάθησης».

Κάντας Α. (2001). Οι παράγοντες άγχους και η επαγγελματική εξουθένωση στους εκπαιδευτικούς. Στο Ε. Βασιλάκη, Σ. Τριλίβα & Η. Μπαζεβέγκη. *Το στρες, το άγχος και αντιμετώπισή του*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα, 217-229.

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

Καραδήμας, Ε. (1998). Η προσαρμογή στα ελληνικά μιας κλίμακας μέτρησης των στρατηγικών αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων. *Ψυχολογία*, 5(3), 260 – 273

Κατσιούλα, Π & Χατζηπαναγιώτου, Π. (2014). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση και άγχος των εκπαιδευτικών: εμπειρική διερεύνηση στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση του Ν. Κιλκίς*. Στο Κ. Δ. Μαλαφάντης, Β. Παπαδοπούλου, Σ. Αυγητίδου, Γ. Ιορδανίδης, Ι. Μπέτσας (επιμ.) Πρακτικά 9ου Πανελληνίου Συνεδρίου «Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα», Φλώρινα, Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος, Παιδαγωγική Σχολή Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

Κλεφτάρας, Γ. (2000). Γνωστική ιδιαιτερότητα κατάθλιψης και άγχους : Μεθοδολογικά θέματα και ερευνητικά δεδομένα. *Ψυχολογία*, 7 (1), 46 - 62

Κοΐνης, Α. & Σαρίδη, Μ. (2014). Εργασιακό στρες και η επίδρασή του στην επαγγελματική και προσωπική ζωή των επαγγελματιών υγείας. *Το Βήμα του Ασκληπιού*, 13, (4). 300 - 315

Κουράκος, Μ., Καυκιά, Θ., Θανασά, Γ., Κυλούδης, Π., Σταθαρού, Α., Ρεκλείτη, Μ. & Σαρίδη, Μ. (2012). Εθνικό Σύστημα Υγείας (ΕΣΥ) : Διερεύνηση Αντιλαμβανόμενου Άγχους στο Νοσηλευτικό Προσωπικό. *Το Βήμα του Ασκληπιού*, 11 (4), 563 - 576

Κουτροβίδης, Π. (2013). *Διαχείριση εργασιακού άγχους – Εναρμόνιση επαγγελματικής και προσωπικής ζωής*. Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης. Διαθέσιμο στο <https://www.openbook.gr/diaxeirisi-ergasiakou-agxous/>

- Λεονταρή, Α., Κυρίδης, Α. & Γιαλαμάς, Β. (2000). Το επαγγελματικό άγχος των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 30, 139 – 161
- Μαδιανός, Μ. (2003). *Κλινική ψυχιατρική*. Αθήνα : Καστανιώτης
- Μαλέτσκος, Α. & Μαστρογιάννης, Α. (2013). Η επιμόρφωση ως μέσο εξέλιξης και επαγγελματικής αναβάθμισης εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης : Αντιλήψεις, απόψεις και προτιμήσεις τους. *Εκπαιδευτικός Κύκλος*, 1 (2), 111 - 121
- Μανούσου, Ε., Ιωακειμίδου, Β., Παπαδημητρίου, Σ. & Χαρτοφύλακα, Α.Μ. (2020). Προκλήσεις και καλές πρακτικές για την επιμόρφωση εκπαιδευτικών στην εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση στον ελληνικό χώρο κατά την περίοδο της πανδημίας. *Open Education - The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology*, 17 (1), 19 - 37
- Μαντζούκας, Σ. (2007). Ποιοτική έρευνα σε έξι εύκολα βήματα. Η επιστημολογία, οι μέθοδοι και η παρουσίαση. *ΝΟΣΗΛΕΥΤΙΚΗ*, 2007, 46(1), 88–98
- Μαρούδας, Η. (2004). Το επαγγελματικό στρες των εκπαιδευτικών. *Τα εκπαιδευτικά*, 73 – 74, 166 – 178
- Μητρούση, Σ., Τραυλός, Α., Κούκια, Ε. & Ζυγά, Σ. (2013). Θεωρίες άγχους : Μία κριτική ανασκόπηση. *Ελληνικό Περιοδικό της Νοσηλευτικής Επιστήμης*, 6 (1), 21 - 27
- Μούζουρα, Ε. (2005). *Πηγές και αντιμετώπιση επαγγελματικού – συναισθηματικού φόρτου εκπαιδευτικών : Σύνδεση ατομικών και κοινωνικών συνθηκών έντασης*. Διδακτορική διατριβή. Θεσσαλονίκη, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Ψυχολογίας.
- Μουρκογιάννη, Κ & Αντωνίου Α.Σ. (2014, Απρίλιος). *Επίπεδα επαγγελματικής δέσμευσης και ικανοποίησης σε σχέση με τους μηχανισμούς αντιμετώπισης ψυχοπαιστικών καταστάσεων σε Έλληνες εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής*. Πρακτικά 4ου Πανελληνίου Συνεδρίου Επιστημών Εκπαίδευσης, 2014 (2), 536 – 547
- Μουστάκα Ε., Ζάντζος, Ι. & Κωνσταντινίδης Θ.Κ. (2010). *Εκφάνσεις του Εργασιακού Άγχους στην Ψυχική και την Σωματική Υγεία (Έρευνα σε Νοσηλευτικό Προσωπικό)*. Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών τμήματος Ιατρικής του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης, Αλεξανδρούπολη
- Μουταβελής, Α. (2015). Επαγγελματική εξουθένωση και υποστήριξη του θεσμού του Σχολικού Συμβούλου Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 60, 120-139

- Μπάκας, Θ. (2013). *Η διοικητική κατάρτιση των υποψηφίων νηπιαγωγών και δασκάλων στα Διδασκαλεία και τις Παιδαγωγικές Ακαδημίες της Ελλάδας*. Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, 6, 30 - 53
- Μπάμπαλου, Χ., Θανασιάς, Ε. & Μακρόπουλος, Β. (2012). Επαγγελματικό στρες : Ψυχοκοινωνικοί παράγοντες κινδύνου και παρεμβάσεις. *hugeia@εργασία Επιστημονική έκδοση της ελληνικής εταιρείας ιατρικής της εργασίας και περιβάλλοντος*, 3(3), 145 - 174
- Μπαμπινιώτης, Γ. (1998). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*. Αθήνα : Κέντρο Λεξικολογίας.
- Μπέκα, Α. & Ξαφάκος, Ε. (2015). Προσωπικότητα και Ψυχική Ανθεκτικότητα Προϊσταμένων Νηπιαγωγών: Εμπειρική μελέτη. *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, 14, σελ. 48 - 63
- Μπελιάς, Δ., Κουτίβα, Μ., Ζουρνατζή, Ε. & Κουστέλιος, Α. (2013). *Εργασιακή δέσμευση και εργασιακό άγχος εργαζομένων σε Ελληνικό τραπεζικό οργανισμό*. Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου Διοίκησης & Οικονομίας, 6(1), 12 – 32. Λάρισα, Ελλάδα : ΤΕΙ Λάρισα. Διαθέσιμο στο διαδικτυακό τόπο : <http://prime.uth.gr/vol6.html>
- Ντούσκας, Ν. (2007). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο σύγχρονο σχολείο. *Επιστημονικό Βήμα*. 6, 28 -41.
- Ντρίνια, Α. & Κολοκυθά, Μ. (2018). *Μελέτη περίπτωσης των στρατηγικών αντιμετώπισης του άγχους που προκαλείται κατά τη διαχείριση της σχολικής τάξης των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης νομού Αχαΐας*. 11ο Πανελλήνιο συνέδριο της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος «Βασική και συνεχιζόμενη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σε ένα σύνθετο και μεταβαλλόμενο περιβάλλον». Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.
- Ουζούνη, Α. (2013). *Υποκειμενική ευημερία : μια βιβλιογραφική επισκόπηση*. Μεταπτυχιακή διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Διαθέσιμο στο <http://ikee.lib.auth.gr/record/133652/files/GRI-2014-11698.pdf>
- Παπαδάτου, Δ. & Αναγνωστόπουλος, Φ. (2012). *Η ψυχολογία στο χώρο της υγείας*. Αθήνα, Παπαζήσης.
- Παπαδόπουλος, Ι. (2013,). *Εργασιακή ικανοποίηση, οργανωσιακή επικοινωνία και η αυτό – αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών: Μια ποσοτική μελέτη στους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου Διοίκησης της Οικονομίας. ΤΕΙ Θεσσαλίας, Λάρισα
- Παπαδόπουλος, Ι. & Σταμόπουλος, Κ. (2011). Δημογραφικά χαρακτηριστικά εκπαιδευτικών και εργασιακό άγχος. *Παιδαγωγικός Λόγος*, 2, 65-97

- Παπαναούμ, Ζ. (2008). *Για ένα καλύτερο σχολείο: ο ρόλος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Εκπαίδευση και ποιότητα στο ελληνικό σχολείο*. Πρακτικά διημερίδων, Αθήνα, Ίδρυμα Ευγενίδου, & Θεσσαλονίκη, Πολυτεχνική Σχολή ΑΠΘ, 54-61
- Παπαστυλιανού, Α. & Πολυχρονόπουλος, Μ. (2007). Επαγγελματική εξουθένωση, κατάθλιψη, ασάφεια και σύγκρουση ρόλων στους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. *Psychology*, 14 (4), 367 – 391
- Παππά, Β. (2006). Το στρες των εκπαιδευτικών και οι παράγοντες που συμβάλλουν στην επαγγελματική εξουθένωση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 11, 135-142.
- Πολυχρόνη, Φ. & Αντωνίου, Α.Σ. (2006). Εργασιακό στρες και επαγγελματική εξουθένωση των ελλήνων εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Στο Χ. Παπαηλιού, Γ. Ξανθάκου & Σ. Χατζηχρήστου (επιμ.) *Εκπαιδευτική – σχολική ψυχολογία*, τ. Γ', Αθήνα: ΑΤΡΑΠΟΣ
- Ραυτόπουλος, Α. (2012). Επαγγελματικό άγχος – Ανάπτυξη δεξιοτήτων «κλειδιά». *Τεχνικές αντιμετώπισης κρίσεων, Διαχείριση άγχους*. Αθήνα : ΑΔΕΔΥ Κοινωνικό Πολυκέντρο - Προγράμματα Δια Βίου Εκπαίδευσης Δημοσίων Υπαλλήλων. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα : <https://core.ac.uk/download/pdf/49281622.pdf>
- Σαΐτη, Ε., Γκούμας, Ε. & Σταυρόπουλος, Β. (2017). *Διερεύνηση της σχέσης της επαγγελματικής εξουθένωσης με το σχολικό κλίμα και τις συνθήκες εργασίας σε εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης*. Πρακτικά του 4ου Συνεδρίου: «Νέος Παιδαγωγός». Αθήνα.
- Σαΐτης, Χ. (2008). *Ο Διευθυντής στο Δημόσιο Σχολείο*. Αθήνα : Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Σπυρομήτρος, Α. & Ιορδανίδης, Γ. (2017). Σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης και επαγγελματικό άγχος των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: η περίπτωση της περιφέρειας δυτικής Θεσσαλονίκης. *Επιστημονική Επετηρίδα, Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 10, 142 – 186.
- Στάγια, Δ., & Ιορδανίδης, Γ. (2014). Το επαγγελματικό άγχος και η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών στην εποχή της οικονομικής κρίσης. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 7, 56-82.
- Σταυρόπουλος, Β. (2015). Εργασιακή κινητικότητα των εκπαιδευτικών: Θεωρητικές προσεγγίσεις, ερευνητικά δεδομένα και το ελληνικό εκπαιδευτικό συγκείμενο. *Νέος Παιδαγωγός*, 6, 121 – 128

- Τούκας, Δ. (2010). Ο ρόλος των εργαζομένων στις στρατηγικές ανάλυσης και διαχείρισης της επικινδυνότητας του εργασιακού στρες. *Υγιεινή και Ασφάλεια της Εργασίας, ΕΛ.ΙΝ.Υ.Α.Ε.: Τριμηνιαία έκδοση του Ελληνικού Ινστιτούτου Υγείας και Ασφάλειας της Εργασίας*, 43, 9 – 12
- Τσαλαγιώργου, Ε., & Αυγητίδου, Σ. (2017). Διερεύνηση αναγκών των νηπιαγωγών: μία προσπάθεια τεκμηρίωσης του πλαισίου της προσχολικής εκπαίδευσης. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 6(1), 255-273.
- Τσαρουχάς, Ν. (2019, Ιούνιος). *Το εργασιακό στρες και η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής - Τεχνικές διαχείρισης του στρες σε εκπαιδευτικούς*. 9^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 9, 826-836.
- Τσιάκκιρος, Α. & Πασιαρδής, Π. (2002). Επαγγελματικό άγχος εκπαιδευτικών και διευθυντών σχολείων : Μία ποιοτική προσέγγιση. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 33, 195 - 213
- Τσιώλης, Γ. (2017). *Θεματική ανάλυση ποιοτικών δεδομένων*. Σημειώσεις μαθήματος Εκπαιδευτική έρευνα στην πράξη, ΠΜΣ Επιστήμες της Αγωγής, ΕΑΠ.
- Χατζή, Α. (2017). *Η διαχείριση του ρόλου της προϊσταμένης του νηπιαγωγείου και η αυτοαποτελεσματικότητά της*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
<https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/21080/4/ChatziArchontoulaMsc2017.pdf>

ΔΙΑΔΙΚΤΥΑΚΕΣ ΠΗΓΕΣ

Άγχος <https://el.wikipedia.org/wiki/%CE%86%CE%B3%CF%87%CE%BF%CF%82>

Άγχος: Τα 10 περισσότερο και τα 8 λιγότερο αγχωτικά επαγγέλματα
<https://www.healthview.gr/75287/agchos-ta-10-perissotero-kai-ta-8-ligotero-agchotika-epaggelmata/> (16/10/2019)

Ευημερία:

<https://el.wiktionary.org/wiki/%CE%B5%CF%85%CE%B7%CE%BC%CE%B5%CF%81%CE%AF%CE%B1>

Μαριακάκη, Α. (2021). Ισορροπία και ευζωία, στην εργασία. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα της εφημερίδας «Η Καθημερινή» :
<https://www.kathimerini.gr/economy/561360397/isorropia-kai-eyzoia-stin-ergasia/>
(12/5/2021)

Στεργιόπουλος, Β. (2020). Ευημερία και ευμάθεια. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα :
<https://www.in.gr/2020/11/13/culture/glossakailogotexnia/eyimeria-kai-eymareia/>
(13/11/2020).

Burnout <https://www.wordreference.com/engr/burnout>

What is Resilience? <https://resilienceresearch.org/about-resilience/>

UNESCO Education : From disruption to recovery
<https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>

Will , M. (2017). Educators Are More Stressed at Work Than Average People, Survey Finds.
Education Week Teacher, Teaching Now Blog.
http://blogs.edweek.org/teachers/teaching_now/2017/10/educator_stress_aft_bat.html
(30-10-2017)

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

WHO (2020). Occupational health: Stress at the workplace. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα :

<https://www.who.int/news-room/q-a-detail/occupational-health-stress-at-the-workplace>
(19/10/2020)

ΕΓΚΥΚΛΙΟΙ

79384/Δ1/23-6-2020. ΘΕΜΑ: «Αριθμός μαθητών σε Νηπιαγωγεία και Δημοτικά σχολεία και συγκρότηση τμημάτων».

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ		
ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ	ΘΕΜΑΤΙΚΟΙ ΑΞΙΟΝΕΣ	ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ
ΠΡΟΦΙΛ		Φύλο Ηλικία Οικογενειακή κατάσταση Φετινή περιοχή εργασίας Έτη προϋπηρεσίας Εργασιακή σχέση
ΤΙ ΑΠΟΨΗ ΕΧΟΥΝ ΟΙ ΝΗΠΙΑΓΩΓΟΙ ΓΙΑ ΤΟ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ ΤΟΥΣ ;	ΤΟ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ ΤΗΣ ΝΗΠΙΑΓΩΓΟΥ, ΕΡΓΑΣΙΑΚΗ ΔΕΣΜΕΥΣΗ ΚΑΙ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ	<ol style="list-style-type: none"> 1. Γιατί επέλεξες να γίνεις νηπιαγωγός; 2. Θεωρείς ότι ήταν σωστή επιλογή; 3. Τι είναι αυτό που σου αρέσει στο επάγγελμά σου; 4. Αν είχες τη δυνατότητα, θα εγκατέλειπες το επάγγελμά σου και γιατί; 5. Ποιες είναι οι τρεις βασικότερες/κυριότερες απαιτήσεις της δουλειάς της νηπιαγωγού; 6. Τι θεωρείς ότι πρέπει να σου παρέχει η εργασία σου; 7. Θεωρείς ότι αναγνωρίζεται η εργασία σου; Με ποιον τρόπο αναγνωρίζεται; (αν όχι) γιατί νομίζετε ότι συμβαίνει αυτό;
ΠΟΙΟΙ ΕΙΝΑΙ ΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΕΠΗΡΕΑΖΟΥΝ ΤΟ ΕΡΓΑΣΙΑΚΟ ΑΓΧΟΣ;	ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΕΠΗΡΕΑΖΟΥΝ ΤΟ ΕΡΓΑΣΙΑΚΟ ΑΓΧΟΣ ΤΩΝ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ	<ol style="list-style-type: none"> 8. Ποιοι είναι οι παράγοντες που οδηγούν στη βίωση εργασιακού άγχους; 9. <ol style="list-style-type: none"> α. Σου δημιουργούν άγχος οι συνθήκες εργασίας και γιατί; β. Σου δημιουργεί άγχος η υλικοτεχνική υποδομή (των νηπιαγωγείων) και γιατί; γ. Σου δημιουργεί άγχος η διεύθυνση/προϊσταμένη και γιατί; δ. Σου δημιουργούν άγχος οι συνάδελφοι και οι σχέσεις τους μαζί τους και γιατί; ε. Σου δημιουργούν άγχος οι γονείς και γιατί; στ. Σου δημιουργούν άγχος οι σχέσεις σου με τους μαθητές και γιατί;

		<p>η. Σου δημιουργεί άγχος η πίεση χρόνου και γιατί;</p> <p>θ. Σου δημιουργεί άγχος ο φόρτος εργασίας και γιατί;</p> <p>10. Είναι κάτι άλλο που σκέπτεσαι ότι σου προκαλεί άγχος στην εργασία σου, στο χώρο του σχολείου;</p>
ΤΙ ΑΠΟΨΗ ΕΧΟΥΝ ΟΙ ΝΗΠΙΑΓΩΓΟΙ ΓΙΑ ΤΙΣ ΣΥΝΕΠΕΙΕΣ ΤΟΥ ΕΡΓΑΣΙΑΚΟΥ ΑΓΧΟΥΣ;	ΣΥΝΕΠΕΙΕΣ ΤΟΥ ΕΡΓΑΣΙΑΚΟΥ ΑΓΧΟΥΣ ΣΤΙΣ ΝΗΠΙΑΓΩΓΟΥΣ	<p>11. Θεωρείς ότι επηρεάζεται η σωματική και η ψυχική σου υγεία; Τι επιπτώσεις έχουν στη ζωή σου;</p> <p>12. Πως το άγχος επηρεάζει τη σχέση σου με τους μαθητές σου και τη διδακτική σου απόδοση;</p>
ΠΟΙΕΣ ΕΙΝΑΙ ΟΙ ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΩΝ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΞΟΥΘΕΝΩΣΗ;	Η ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΞΟΥΘΕΝΩΣΗ ΣΤΙΣ ΝΗΠΙΑΓΩΓΟΥΣ	13. Τι σημαίνει επαγγελματική εξουθένωση για σένα, πως θα την περιέγραφες;
ΠΟΙΕΣ ΕΙΝΑΙ ΟΙ ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΩΝ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΡΟΛΗΨΗ ΚΑΙ ΤΗΝ ΚΑΤΑΠΟΛΕΜΗΣΗ ΤΟΥ ΕΡΓΑΣΙΑΚΟΥ ΑΓΧΟΥΣ ΚΑΙ ΕΞΟΥΘΕΝΩΣΗΣ	ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΤΟΥ ΕΡΓΑΣΙΑΚΟΥ ΑΓΧΟΥΣ ΚΑΙ ΕΞΟΥΘΕΝΩΣΗΣ : ΠΡΟΛΗΨΗ ΚΑΙ ΚΑΤΑΠΟΛΕΜΗΣΗ	<p>14. Τι νομίζεις ότι μπορεί να βοηθήσει στην πρόληψη και τι στην καταπολέμηση του άγχους και της εξουθένωσης;</p> <p>15. Τι είναι αυτό που σε κάνει δυνατή να ανταπεξέλθεις στις δυσκολίες;</p>
ΠΟΙΕΣ ΕΙΝΑΙ ΟΙ ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΩΝ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΑΝΔΗΜΙΑ ΚΑΙ ΤΗΝ ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΗΣ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΟ ΕΡΓΑΣΙΑΚΟ ΑΓΧΟΣ	ΠΑΝΔΗΜΙΑ ΚΑΙ ΕΡΓΑΣΙΑΚΟ ΑΓΧΟΣ	<p>16. Σε επηρέασε η πανδημία ως προς το εργασιακό άγχος; Γιατί;</p> <p>17. Σε ποια σημεία επηρεάστηκες; Ποιες οι δυσκολίες και τα εμπόδια που σου δημιούργησε;</p> <p>18. Πόσο επηρέασε την ψυχική σου υγεία και την εργασιακή σου απόδοση;</p>
ΠΟΙΕΣ ΕΙΝΑΙ ΟΙ ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΩΝ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΤΟΥΣ ΕΥΗΜΕΡΙΑ ΚΑΙ ΤΟΥΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΤΗΝ ΕΠΗΡΕΑΖΟΥΝ	ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΥΗΜΕΡΙΑ : ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΣΥΜΒΑΛΛΟΥΝ Σ ΑΥΤΗΝ	<p>19. Ευημερία σημαίνει ο άνετος βίος από υλικής πλευράς, η ζωή με ανέσεις, χωρίς στερήσεις και στενοχώριες – καλοζωία, καλοπέραση, ευζωία, ευδαιμονία είναι οι συνώνυμες λέξεις που δίνει ο κ. Μπαμπινιώτης στο Λεξικό της ελληνικής γλώσσας. Τι συνιστά για σένα επαγγελματική ευημερία; Πως θα περιέγραφες την εργασιακή ευημερία στο νηπιαγωγείο;</p> <p>20. Πιστεύεις ότι υπάρχουν κάποια ατομικά χαρακτηριστικά που συμβάλλουν στην επαγγελματική σου ευημερία;</p>
ΠΟΙΑ ΕΙΝΑΙ ΤΑ ΕΜΠΟΔΙΑ ΣΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΥΗΜΕΡΙΑ ΤΩΝ	ΕΜΠΟΔΙΑ ΣΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΥΗΜΕΡΙΑ ΤΩΝ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ	<p>21. Ποια είναι τα εμπόδια στην ευημερία των νηπιαγωγών στην Ελλάδα;</p> <p>22. Πως η πανδημία του covid19 επηρέασε την επαγγελματική σου</p>

ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ;		ευημερία;
-------------	--	-----------

ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ (νηπ.10)

- Κυρία _____, γιατί επέλεξες να γίνεις νηπιαγωγός;

-Γιατί απ' όταν θυμάμαι τον εαυτό μου, αγαπάω την ενασχόληση με τα παιδιά. Με ανανεώνει τρομερά αυτή η επαφή.

-Θεωρείς ότι ήταν η σωστή επιλογή;

-Χρόνο με χρόνο που περνάει, ναι, θεωρώ ότι ήταν ό,τι πιο σωστό έχω κάνει.

-Τι είναι αυτό που σου αρέσει στο επάγγελμά σου;

-Το ότι τα παιδιά ανανεώνουν εμένα, την ρουτίνα μου , με μεταφέρουν σε έναν άλλο κόσμο, μαθαίνω πολύ από αυτά καθημερινά, και βελτιώνομαι.

- Αν είχες τη δυνατότητα, θα εγκατέλειπες το επάγγελμά σου; Και γιατί;

-Όχι δεν θα το εγκατέλειπα.

-Γιατί;

-Γιατί με γεμίζει απόλυτα.

- Ποιες είναι οι 3 βασικότερες, οι 3 κυριότερες απαιτήσεις της δουλειάς της νηπιαγωγού.

-3 κυριότερες απαιτήσεις... ε... να τίθενται τα παιδιά στο κέντρο της διδασκαλίας, να ακούω ενεργητικά και να μπορώ να προγραμματίζω βάσει αναγκών τους και να πορευόμαστε μαζί σύμφωνα με ό,τι όμως υπάρχει στη σύγχρονη στιγμή, σαν χαρακτηριστικό όπως μια συνθήκη πανδημίας και προσαρμογή σε αυτό.

-Πολύ ωραία. Τι θεωρείς ότι πρέπει να σου παρέχει η εργασία σου;

-Ένα υγιές περιβάλλον, με υγιείς συνθήκες, όχι στρεσογόνο ασφαλώς και αιαι ένα κατάλληλο feedback να μπορώ να συνεχίζω με την όρεξη που εγώ επιθυμώ.

- Θεωρείς ότι αναγνωρίζεται η υπηρεσία σου; Αν ναι, με ποιον τρόπο, αν όχι, γιατί νομίζετε ότι συμβαίνει αυτό;

-Κάθε φορά που σκέφτομαι αν αναγνωρίζεται, σκέφτομαι ότι πρέπει να θέσω κάποιους άξονες : από ποιον, αν αναγνωρίζεται. Θεωρώ ότι από τα παιδιά μου αναγνωρίζεται, από τα παιδιά μαθητές. Από τους γονείς όχι πάντα. Από τους ανωτέρους μου, όχι πάντα. Οπότε κάθε φορά εξαρτάται από αυτό που θέτω από ποιον αναγνωρίζεται. Όχι πάντα, θα έλεγα πάντως.

-Και γιατί νομίζετε ότι συμβαίνει αυτό;

-Γιατί, εν τέλει, δεν είναι όλοι δίπλα σου όπως θα έπρεπε να είναι και να υποστηρίζουν αυτά που κάνεις. Δεν έχουν σαφή εικόνα , δεν υποστηρίζουν οπότε δεν είναι και σε θέση να αναγνωρίσουν.

- Να μπούμε στο θέμα του άγχους και του burnout, του εργασιακού άγχους και του burnout... Ποιοι είναι οι παράγοντες, οι αιτίες που οδηγούνε στη βίωση εργασιακού άγχους;

-Στην περίπτωσή μου, αυτό που με οδηγεί σε burnout είναι ξεκάθαρα το διοικητικό κομμάτι της θέσης της προϊσταμένης. Σε καμία σχέση το διδακτικό και αυτό μέσα στην τάξη. Είναι κάτι που δεν διαχωρίζεται στο πλαίσιο των νηπιαγωγών ξεκάθαρα, όπως στις άλλες βαθμίδες και επιφορτίζει πάρα πολύ.

-Κάποιοι άλλοι παράγοντες υπάρχουν, εκτός από το διοικητικό;

-Αυτό που ανέφερα πριν, ότι νιώθω συχνά ότι δεν έχω τη στήριξη από άλλους φορείς , αυτή που θα ήθελα προκειμένου να συνεχίσω ξεπερνώντας εμπόδια πιο εύκολα και αβίαστα. Φορείς όπως ο δήμος, συνεργάτες εξωτερικούς, γονείς ενδεχομένως...

- Θεωρείς ότι επηρεάζεται η σωματική και η ψυχική σου υγεία; Και τι επιπτώσεις έχουν αυτά στη ζωή σου;

-Επηρεάζεται, ναι, ξεκάθαρα ψυχικά σε μεγαλύτερο επίπεδο, εεε, δυστυχώς μεταφέρεται όλο αυτό που νιώθεις στο σπίτι και στην προσωπική σου οικογένεια, αλλάζει η διάθεσή σου, συνεχίζεις και σκέφτεσαι αυτά που συνέβησαν στο σχολείο και τρόπους διαχείρισης και επίλυσης , δεν υπάρχει μία νοητή διαχωριστική γραμμή.

-Πως το άγχος επηρεάζει τη σχέση σου με τους μαθητές σου και την διδακτική σου απόδοση;

-Με κάνει να νιώθω τα πόδια μου πιο βαριά μέσα στην τάξη. Είναι ό,τι πιο γραφικό μπορώ να παρουσιάσω (γελάκι). Μπαίνεις με όρεξη, ξεκινάς την ημέρα και θες να την ξεκινήσεις με όρεξη αλλά όταν έχει προηγηθεί κάτι το οποίο δεν μπορείς να διαχειριστείς, νιώθεις ότι **δεν** έχεις τα μέσα για να το διαχειριστείς όπως θέλεις, σαφώς επηρεάζεται και η διάθεσή σου να ασχοληθείς περισσότερο με τα παιδιά... με την όρεξη που θα είχες αν δεν προϋπήρχε αυτό.

- Τι σημαίνει επαγγελματική εξουθένωση για σένα και πως θα την περιέγραφες

-... επαγγελματική εξουθένωση... σημαίνει ότι νιώθω κούραση σωματική και ψυχική σε τέτοιο βαθμό, που δεν με αφήνει να λειτουργήσω όπως εγώ θα ήθελα στην εργασία μου. Και να επιτύχω τους στόχους που εγώ έχω καθορίσει. Μαζί με τους μαθητές μου είτε προσωπικά. ..

-Τι νομίζεις ότι μπορεί να βοηθήσει στην πρόληψη και τι στην καταπολέμηση του άγχους και της εξουθένωσης.

-Τι θα μπορούσε να βοηθήσει... εεε... πάμε εδώ σε δύο επίπεδα. Σε προσωπικό επίπεδο ίσως το να το διαχειριστώ και να το αναλύσω εγώ διαφορετικά ώστε να φτάσω σε σημείο να δεχτώ ότι μπορώ να ενεργήσω μέχρι σε ένα συγκεκριμένο βαθμό και όχι πέραν αυτού και σε βαθμό που με ξεπερνούν τα πράγματα που δεν μπορώ να αλλάξω ώστε να δεχτώ ότι μέχρι εκεί μπορώ να φτάσω και σε επίπεδο φορέων που είναι έξω από μένα, ίσως με μια σαφή παρουσίαση του πλαισίου, του να γνωρίζουν ποιες είναι οι πραγματικές ανάγκες για να μπορέσουν να με υποστηρίξουν καλύτερα.

-Το ίδιο και για την καταπολέμηση;

-Ναι, θεωρώ ότι πάλι προσωπικά και μετά σε συνεργασία με το εξώτερο, με το εξωτερικό περιβάλλον για να το προλάβεις και να το διαχειριστείς πιο αποτελεσματικά, να το καταπολεμήσεις.

-Σου δημιουργούν άγχος οι συνθήκες εργασίας και γιατί ;

-Όταν λέμε συνθήκες εργασίας;

-Συνθήκες εργασίας : η καθημερινή σου ζωή στο νηπιαγωγείο, τα καθημερινά πλαίσια που εργάζεσαι...

-Ωράριο, συνθήκες

-Ναι ναι

-Οκ... σε γενικές γραμμές οι συνθήκες σε ένα νηπιαγωγείο είναι... προσεγγίζουν αρκετά το πολύ καλό, όχι ιδανικό αλλά πολύ καλές, εεε, έχει να κάνει περισσότερο θεωρώ όχι με συνθήκες ρουτίνας, καθημερινότητας, λειτουργίας του σχολείου όσο αυτά που συμβαίνουν απρόοπτα και καλείσαι να αντιμετωπίσεις.

-Σου δημιουργεί άγχος η υλικοτεχνική υποδομή και γιατί;

-Ναι.... Λοιπόν, η υλικοτεχνική υποδομή επηρεάζει αρκετά , ειδικά στις μέρες μας που καλούμαστε να χρησιμοποιούμε πολύ ψηφιακά εργαλεία, να εντάξεις την τεχνολογία πιο έντονα στην ρουτίνα, εεε γιατί θέλεις να προσφέρεις σύμφωνα με χαρακτηριστικά των καιρών και της εποχής που έχουμε αλλά πάντα δεν υποστηρίζεις σε αυτό. Μου δημιουργεί άγχος, ναι. Όταν ζητώ κάτι και δεν μπορώ να το έχω και να εμπλουτίσω τάξη και το σχολείο μας, ναι, μου δημιουργεί άγχος.

-Σου δημιουργεί άγχος η προϊσταμένη σου αρχή και γιατί;

-Η προϊσταμένη μου αρχή μου δημιουργεί άγχος γιατί πολλές φορές λειτουργεί σαν να μην γνωρίζει ότι έχω και τάξη, στην οποία πρέπει να ανταπεξέλθω, ζητά deadlines σε κάποιο μήνυμα στις 12 και να χει δώσει deadline μέχρι τις δώδεκα και τέταρτο, απαιτεί πολλές φορές ανταπόκριση σε βαθμό που δεν είσαι σε θέση να παρέχεις και φαίνεται πολλές φορές ότι είναι έξω από το πλαίσιο , χωρίς να έχει τη διάθεση να το γνωρίσει.

-Σου δημιουργούν άγχος οι συνάδελφοι και οι σχέσεις σου μαζί τους;

-Η σχέση με τους συναδέλφους είναι πάντα ένας παράγοντας πολύ ισχυρός όσον αφορά την επιρροή του στη ρουτίνα μου στο σχολείο, αλλά άγχος μου δημιουργεί αρχικά μέχρι να μπορέσει να δημιουργηθεί μια χημεία και να μπορέσουμε να λειτουργούμε αμφίδρομα και

μόνο όταν αυτό δεν επιτυγχάνεται. Όταν πια δημιουργείται μία όμορφη σχέση συνεργασίας, τότε λειτουργεί μόνο υποστηρικτικά.

-Σου δημιουργούν άγχος οι γονείς και οι σχέσεις σου μαζί τους και γιατί;

-Παλιότερα ναι, μου δημιουργούσε πολύ άγχος αυτό το κομμάτι, γιατί θεωρούσα ότι τους αντιμετώπιζα όμως με λάθος φιλοσοφία, τους είχα απέναντί μου. Τα τελευταία πέντε-έξι χρόνια που έχω αλλάξει θεωρία και πρακτική θεωρώ ότι μόνο συνεργατικά και ως βοηθούς τους έχω, οπότε έχει μειωθεί πάρα πολύ το άγχος και στην προσέγγισή μου απέναντί τους και πως τελικά διαχειρίζομαι αυτή τη σχέση προς όφελος όλων.

-Σου δημιουργούν άγχος οι σχέσεις με τους μαθητές σου και γιατί;

-Όχι, τώρα πια δεν μου δημιουργεί άγχος η σχέση με τους μαθητές, ίσως στην αρχή το πρώτο δίμηνο κάθε σχολικού έτους , ε, που περνάμε όλοι μια φάση προσαρμογής μέχρι να καταλάβω λίγο τη λειτουργία της ομάδας αλλά μετά μόνο ενδυνάμωση μου προσφέρει αυτή η σχέση.

-Σου δημιουργεί άγχος η πίεση χρόνου και γιατί;

-Η πίεση χρόνου αναφορικά με το διοικητικό, ναι, μου δημιουργεί τεράστιο άγχος. Γιατί αναγκάζομαι τελικά να είμαι σχολείο... τουλάχιστον το διπλάσιο ωράριο από αυτό που κάνουμε διδακτικά, για να μπορέσω να ανταπεξέλθω.

-Σου δημιουργεί άγχος ο φόρτος εργασίας και γιατί;

-Πάλι μόνο στο διοικητικό κομμάτι μου δημιουργεί άγχος και μου δημιουργεί άγχος όχι γιατί είναι κάτι επιπλέον αλλά γιατί δεν έχω επιμορφωθεί, δεν έχω διδαχθεί πώς να το κάνω σωστά σε επίπεδο διοικητικό.

-Είναι κάτι άλλο που σκέφτεσαι ότι σου προκαλεί άγχος στην εργασία σου, στο χώρο του σχολείου;

-... μμμ ... όχι δεν θα έλεγα, νομίζω ότι τα καλύψατε σε πολύ μεγάλο βαθμό, δεν σκέφτομαι κάτι τώρα...

-Τι είναι αυτό που σε κάνει δυνατή να ανταπεξέλθεις στις δυσκολίες.

-Είναι αρχικά η αγάπη μου γι αυτό που κάνω, οι σχέσεις μου με τις συναδέλφους μέσα στη σχολική μονάδα και τελικά ο κοινός σκοπός να πορευτούμε μαζί με τους μαθητές, να βελτιωθούμε και να βελτιώσουμε τη ρουτίνα μας.

-Να μιλήσουμε λίγο για την πανδημία και τις επιδράσεις της. Σε επηρέασε η πανδημία ως προς το εργασιακό άγχος και γιατί;

-Με επηρέασε γιατί ... όταν λέμε εργασιακό εντάσσω και το διδακτικό μέσα, ναι;

-Ναι, ναι.

-Με επηρέασε γιατί άλλαξε όλη η ρουτίνα, σαφέστατα. Άλλαξε όλη η ρουτίνα της τάξης μου, μετατράπηκε σε ψηφιακή, αναγκάστηκα να χρησιμοποιήσω μέσα, εργαλεία που δεν είχα χρησιμοποιήσει σε τέτοιο βαθμό στο παρελθόν, να τα κοινοποιήσω στα παιδιά, να ενταχθούν κι αυτά σε μία νέα πρακτικότητα και οι γονείς, ναι. Με γέμισε με άγχος.

- Σε ποια σημεία επηρεάστηκες και ποιες είναι οι δυσκολίες και τα εμπόδια που σου δημιούργησε.

-Σημεία... Αρχικά στο να το διαχειριστώ εγώ ψυχολογικά και μετά επί του πρακτέου. Εεε, έπρεπε να αλλάξει εντελώς και η ρουτίνα όσον αφορά το ωράριο, κι αυτό πρακτικά δημιούργησε κάποιο επιπλέον άγχος και έπρεπε από την αρχή να συζητηθούν στόχοι, λειτουργία, μέθοδοι πραγμάτωσης και με τους συναδέλφους και με τους γονείς.

-Πόσο επηρέασε την ψυχική σου υγεία και την εργασιακή σου απόδοση;

-Αρκετά έως πολύ. Γιατί ένιωσα ότι με βία αλλάζουνε την πραγματικότητά μου, δεχόμενη ότι έτσι πρέπει να γίνει γιατί είναι μία συνθήκη που μας ξεπερνάει η πανδημία αλλά ειδικά το απότομο κλείσιμο, από κει που ανοίγουμε η απότομη ξανά αναστολή λειτουργίας εκεί που πας πάλι να κατακτήσεις έναν ρυθμό, ήταν ό,τι χειρότερο.

-Να μιλήσουμε και λίγο για την ευημερία, την επαγγελματική ευημερία. Ευημερία σημαίνει ο άνετος βίος από υλικής πλευράς, καλοζωία, καλοπέραση, ευζωία, ευδαιμονία είναι τα συνώνυμα. Μια ζωή με απολαύσεις και ανέσεις, χωρίς στερήσεις, στεναχώριες, η καλή ζωή. Τι συνιστά για σένα επαγγελματική ευημερία και πως θα περιέγραφε την εργασιακή ευημερία στο νηπιαγωγείο.

-Συνιστά... κατ αρχήν αυτό υπάγεται που συζητήσαμε πριν, το ... η εργασιακή εξουθένωση και το burnout. Να μην έχεις άγχος, να πηγαίνεις, να λειτουργείς και να φεύγεις από το χώρο εργασίας σου μ ένα χαμόγελο και ανάλαφρη, να έχεις επιτύχει με την εξωτερική υποστήριξη που απαιτείται στο μέγιστο βαθμό αυτό που έχεις προκαθορίσει ως στόχο, να έχεις διαμορφώσει όμορφες σχέσεις με όσους τους εμπλεκόμενους, μαθητές, συναδέλφους, γονείς, εξωτερικούς φορείς, κι όλο αυτό να σε βελτιώσει σαν άνθρωπο και να μεταφέρεται και στη ρουτίνα σου έξω από το σχολείο.

-Πιστεύεις ότι υπάρχουνε κάποια ατομικά χαρακτηριστικά που συμβάλλουν στην επαγγελματική σου ευημερία;

-Ατομικά χαρακτηριστικά... μμμ... θετική διάθεση, το να προσπαθώ να βλέπω το θετικό στον άλλον, ευελιξία, προσαρμογή σε κάποια νέα συνθήκη, ενσυναίσθηση, αυτά νομίζω.

-Ποια είναι τα εμπόδια στη ευημερία των νηπιαγωγών στην Ελλάδα.

-Εμπόδιο είναι, ακούω πολύ συχνά από συναδέλφους ότι είμαστε μόνες. Ειδικά όταν προσπαθείς να συνδυάσεις τους δύο ρόλους, της νηπιαγωγού ως εκπαιδευτικό μέσα στην τάξη και της προϊσταμένης. Θα ήθελα να υπάρχει ένας πιο ξεκάθαρος διαχωρισμός, ναι, και μια άλλη υποστήριξη σ αυτό το κομμάτι, για να μπορούν να συνδυαστούν ίσως πιο άνετα, εεε, θα ήθελα να μην υπάρχει ... εεε... ο αρνητισμός, η αντίσταση; Η άμυνα; Να δεχτούν αυτό που πραγματικά προσφέρει η προσχολική και στις άλλες βαθμίδες και ίσως μία μεγαλύτερη ομοψυχία μεταξύ των νηπιαγωγών, υπάρχει μεγάλος ανταγωνισμός θεωρώ.

- και πώς η πανδημία του covid19 επηρέασε τη δική σου επαγγελματική ευημερία.

-Ε... την επηρέασε σε μεγάλο βαθμό, όχι όμως αρνητικά, εντελώς αρνητικά, σίγουρα με κούρασε πολύ ψυχολογικά, οπότε δεν μπορούμε να μιλάμε απόλυτα για ευζωία αλλά από την άλλη, μου προέβαλε μία άλλη οπτική που μέχρι τώρα εντόπιζα αλλά δεν ενστερνιζόμουνα, βλέπε τεχνολογία, βλέπε ευελιξία μεγαλύτερη και προσαρμογή σε

δύσκολες συνθήκες, οπότε θεωρώ ότι αν λίγο το διαχειριστούμε λίγο με αυτή την οπτική , μπορεί τελικά να αποβεί και σ ένα σημαντικό εφόδια για μια καλύτερη ρουτίνα στη συνέχεια. Η εμπειρία αυτή.

-Κυρία _____, σας ευχαριστώ πολύ.