



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

«Συγκριτική μελέτη της επαγγελματικής ικανοποίησης, της εξουθένωσης και του συναισθήματος στο χώρο εργασίας σε παιδαγωγούς που υπηρετούν σε Βρεφονηπιακούς Σταθμούς του Στρατού Ξηράς και σε παιδαγωγούς που εργάζονται σε Δημοτικούς Βρεφονηπιακούς Σταθμούς».

ΟΝΟΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗΣ ΦΟΙΤΗΤΡΙΑΣ: Κλεοπάτρα Μπουγουλιά

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: Βασίλειος Σταυρόπουλος

ΒΟΛΟΣ 2022

Η Κλεοπάτρα Μπουγουλιά, γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία με τίτλο *«Συγκριτική μελέτη της επαγγελματικής ικανοποίησης, της εξουθένωσης και του συναισθήματος στο χώρο εργασίας, σε παιδαγωγούς που υπηρετούν σε Βρεφονηπιακούς Σταθμούς του Στρατού Ξηράς και σε παιδαγωγούς που εργάζονται σε Δημοτικούς Βρεφονηπιακούς Σταθμούς»*, αποτελεί προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας και όλες οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει έχουν δηλωθεί κατάλληλα στις βιβλιογραφικές 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.

-Η-

Δηλούσα

Κλεοπάτρα Μπουγουλιά

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σκοπός: Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η μελέτη της επαγγελματικής ικανοποίησης, της εξουθένωσης και του συναισθήματος (θετικό- αρνητικό) στο χώρο εργασίας, σε παιδαγωγούς που υπηρετούν στους Βρεφονηπιακούς Σταθμούς (ΒΝΣ) του Στρατού Ξηράς (ΣΞ) και σε Δημοτικούς Βρεφονηπιακούς Σταθμούς. Μελετήθηκε, χωριστά στις δυο ομάδες, η επίδραση του δημογραφικού και επαγγελματικού προφίλ στα επίπεδα της ικανοποίησης, της επαγγελματικής εξουθένωσης και των θετικών-αρνητικών συναισθημάτων. Συμπληρωματικά, χωριστά για τις δυο ομάδες, διερευνήθηκαν οι προβλεπτικοί παράγοντες της ικανοποίησης, μέσω της επαγγελματικής εξουθένωσης και του θετικού-αρνητικού συναισθήματος.

Μεθοδολογία: Χρησιμοποιήθηκε η πρωτογενής ποσοτική ερευνητική προσέγγιση και συγκεκριμένα εφαρμόστηκε η μέθοδος του «οιονεί πειραματικού σχεδιασμού». Συμμετείχαν 165 παιδαγωγοί (νηπιαγωγοί, βρεφονηπιοκόμοι και βοηθοί βρεφονηπιοκόμου), εκ των οποίων οι 90 εργάζονται σε δημόσιους βρεφονηπιακούς και οι 75 σε στρατιωτικούς. Στην πλειοψηφία τους οι παιδαγωγοί είναι γυναίκες, μέσης ηλικίας (σαράντα περίπου ετών), έγγαμες με ένα ή δυο παιδιά. Κατά μέσο όρο, οι παιδαγωγοί αναφέρουν 14 χρόνια προϋπηρεσίας, ενώ στο σταθμό στον οποίο υπηρετούν, εργάζονται κατά μέσο όρο 6 άτομα παιδαγωγικού προσωπικού και φιλοξενούν 16 παιδιά ανά τάξη. Αναφορικά με το Δήμο στον οποίο εδρεύει ο βρεφονηπιακός σταθμός και εργάζονται οι ερωτηθέντες, το 25% είχε έδρα την Αθήνα και το 12% τη Θεσσαλονίκη. Στις μισές περίπου περιπτώσεις, η περιοχή της έδρας του σταθμού αποτελεί τον τόπο καταγωγής και μόνιμης κατοικίας των ερωτηθέντων. Τα ερωτηματολόγια που χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα είναι τα ECJSS ($\alpha \geq 0,761$), MBI ($\alpha \geq 0,685$) και JAS ($\alpha \geq 0,786$), καθώς και οι στατιστικοί έλεγχοι independent samples t-test, ANOVA, Pearson και Multiple regression σε στάθμη σημαντικότητας 5%.

Συμπεράσματα: Στο σύνολο του δείγματος, οι παιδαγωγοί δήλωσαν αρκετά ικανοποιημένοι από τη φύση της εργασίας και τις συναδελφικές σχέσεις, μέτρια έως αρκετά από τις σχέσεις με τον προϊστάμενο και τις συνθήκες εργασίας και μέτρια ικανοποιημένοι από την πληρωμή και τις προαγωγικές ευκαιρίες. Παρατηρήθηκαν υψηλά επίπεδα προσωπικής επίτευξης, χαμηλά συναισθηματικής εξάντλησης και πολύ χαμηλά επίπεδα αποπροσωποποίησης. Επιπρόσθετα, δήλωσαν ότι εκδηλώνουν συχνά θετικά συναισθήματα στην εργασία τους και σπάνια αρνητικά. Οι παιδαγωγοί των ΒΝΣ του Στρατού Ξηράς ήταν περισσότερο ικανοποιημένοι από τις συναδελφικές σχέσεις και τις σχέσεις με τον προϊστάμενο, καθώς και με τη καθαυτή φύση της εργασίας και τις εργασιακές συνθήκες σε σύγκριση με τους παιδαγωγούς των δημόσιων

σταθμών. Συμπληρωματικά, αναφέρουν μεγαλύτερο αίσθημα προσωπικής επίτευξης αλλά και θετικά συναισθήματα στην εργασία τους από ότι οι παιδαγωγοί του δημοσίου τομέα. Τα αποτελέσματα και στις δυο (2) ομάδες διαφοροποιήθηκαν ανάλογα με την ηλικία, τα έτη προϋπηρεσίας και το επίπεδο εκπαίδευσης. Οι απόψεις των παιδαγωγών των δημοσίων σταθμών διαφοροποιήθηκαν ανάλογα με το φύλο, τον αριθμό του υπηρετούντος προσωπικού και τον βασικό τίτλο σπουδών. Οι απόψεις των παιδαγωγών των στρατιωτικών βρεφονηπιακών σταθμών διαφοροποιήθηκαν ανάλογα με την οικογενειακή κατάσταση, τον αριθμό παιδιών και τον Δήμο υπηρεσίας. Στους δημόσιους και στρατιωτικούς βρεφονηπιακούς σταθμούς η ύπαρξη θετικών συναισθημάτων και η χαμηλή συναισθηματική εξάντληση αναδείχθηκαν οι σημαντικότεροι προβλεπτικοί παράγοντες της ικανοποίησης. Η χαμηλή συναισθηματική εξάντληση βελτίωσε περισσότερο τα επίπεδα της ικανοποίησης στους στρατιωτικούς βρεφονηπιακούς σταθμούς.

Λέξεις Κλειδιά: Ικανοποίηση, Εξουθένωση, Συνείσθημα, Βρεφονηπιακοί σταθμοί

ABSTRACT

Aim: The aim of this particular study is to study the job satisfaction, burnout and emotion within the workplace, in kindergarten teachers who serve in the Army Nursery Schools as well as in Municipal Nursery Schools. The effect of demographic and occupational profile on the parameters of satisfaction, burnout and positive-negative emotions was studied separately in the 2 aforementioned groups. In addition, the predictors of satisfaction, through burnout and positive-negative emotion, were investigated separately for these 2 groups.

Methodology: The primary quantitative research approach was used and, in particular, the method of "quasi-experimental design" was applied. In the research participated in total: 165 kindergarten teachers, kindergarten teacher assistants and university educators working in kindergartens, out of which 90 are civilians and 75 military staff. The majority of kindergarten staff was women, with an average age of 40 years, married with 1 or 2 children. They reported an average of about 14 years of previous occupation in the sector of education, while the kindergarten they served in, employed an average of about 6 people as members of the kindergarten staff and had 16 children in the classroom. Regarding the municipality of the kindergartens where the respondents worked, 25% were based in Athens and 12% in Thessaloniki. In about half of the cases, the area of the kindergarten headquarters was the place of origin and place of permanent residence of the respondents. The ECJSS ($\alpha \geq 0,761$), MBI ($\alpha \geq 0,685$) and JAS ($\alpha \geq 0,786$) questionnaires were used as well as the independent samples t-test, ANOVA, Pearson and Multiple regression statistical tests at a significance level of 5%.

Conclusions: Throughout the overall sample, kindergarten staff said they were fairly satisfied with the nature of their job and peer relationships, moderately to fairly satisfied with the relationship with the supervisor and working conditions, and moderately satisfied with the pay and promotional opportunities. High levels of personal achievement, low levels of emotional exhaustion and very low levels of depersonalization were observed. They also reported that they often showed positive emotions at work and rarely negative ones. Army kindergarten teachers were more satisfied with the peer-to-peer relationship and the relationship with the supervisor, as well as with the nature of the work and working conditions than the public kindergarten teachers. At the same time, they felt a greater sense of personal achievement but also positive emotions in their work than the staff of public kindergartens. The results in both groups varied depending on age, years of service and level of education. The views of the kindergarten teachers

of the public stations differed according to the gender, the number of the teaching staff and the basic degree. The views of the teachers of the military stations differed depending on the marital status, the number of children and the Municipality of service. In public and military nurseries, both the presence of positive emotions and of low emotional exhaustion have emerged as the most important predictors of satisfaction. Low emotional exhaustion further improved satisfaction levels in military nurseries.

Keywords: Satisfaction, Exhaustion, Emotion, Nurseries

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	iii
ABSTRACT	v
ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ	viii
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ.....	ixx
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ.....	xii
ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΕΣ & ΑΚΡΩΝΥΜΙΑ	xii
1. ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Εισαγωγή	1
2. ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Προσχολική Εκπαίδευση και Φροντίδα (ΠΕΦ)	4
2.1. Το θεσμικό πλαίσιο της ΠΕΦ στη χώρα μας.....	4
2.2. Οι Βρεφονηπιακοί Σταθμοί (ΒΝΣ) του Στρατού Ξηράς (ΣΞ).....	6
3. ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Επαγγελματική Ικανοποίηση	9
3.1. Εννοιολογική Προσέγγιση της Επαγγελματικής Ικανοποίησης.....	9
3.2. Μέτρηση και Απόψεις για την Επαγγελματική Ικανοποίηση	11
3.3. Η επαγγελματική ικανοποίηση στην εκπαίδευση.....	14
4. ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Επαγγελματική Εξουθένωση	23
4.1. Εννοιολογική Προσέγγιση της Επαγγελματικής Εξουθένωσης.....	23
4.2. Μέτρηση και Απόψεις για την Εξουθένωση	25
4.3. Η Επαγγελματική Εξουθένωση στην εκπαίδευση.....	30
5. ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Συναίσθημα	39
5.1. Εννοιολογική Προσέγγιση του Συναισθήματος	39
5.2. Μέτρηση και Απόψεις για το Συναίσθημα	41
5.3. Το θετικό και το αρνητικό συναίσθημα στην εκπαίδευση	48
6. ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Μεθοδολογία έρευνας.....	56
6.1. Σημασία της έρευνας	56
6.2. Αναγκαιότητα της έρευνας.....	56
6.3. Σκοπός-ερευνητικά ερωτήματα.....	57
6.4. Σχεδιασμός έρευνας.....	58
6.5. Πληθυσμός-Δείγμα.....	59
6.6. Ερωτηματολόγιο έρευνας.....	59
6.7. Στατιστική ανάλυση	61
6.8. Αξιοπιστία	62
6.9. Εγκυρότητα.....	63
6.10. Ηθικά Ζητήματα	66
7. ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Αποτελέσματα έρευνας.....	68
7.1. Περιγραφική Στατιστική.....	68
7.1.1. Δημογραφικά και επαγγελματικά στοιχεία	68
7.1.2. Εργασιακή Ικανοποίηση	74

7.1.3.	Επαγγελματική Εξουθένωση.....	82
7.1.4.	Συναισθήματα στην εργασία.....	86
7.2.	Επαγωγική Στατιστική.....	88
7.2.1.	Σύγκριση παραγόντων ως προς το είδος του παιδικού σταθμού	88
7.2.2.	1 ^ο Ερευνητικό Ερώτημα.....	92
7.2.3.	2 ^ο Ερευνητικό Ερώτημα.....	115
7.2.4.	3 ^ο Ερευνητικό Ερώτημα.....	119
8.	ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Συμπεράσματα	128
8.1.	Συζήτηση.....	128
8.2.	Σύνοψη.....	138
9.	ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Περιορισμοί-Μελλοντική έρευνα.....	140
	ΑΝΑΦΟΡΕΣ	141
	Ξενόγλωσση	141
	Ελληνόγλωσση	160
	ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	170

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1. Αποτελέσματα ανάλυσης αξιοπιστίας.....	62
Πίνακας 2. Παραγοντική ανάλυση για την εργασιακή ικανοποίηση με περιστροφή Varimax και υποχρεωτική εξαγωγή 5 παραγόντων.....	64
Πίνακας 3. Παραγοντική ανάλυση για την επαγγελματική εξουθένωση με περιστροφή Varimax και υποχρεωτική εξαγωγή 3 παραγόντων.....	65
Πίνακας 4. Παραγοντική ανάλυση για τα συναισθήματα με περιστροφή Varimax και υποχρεωτική εξαγωγή 2 παραγόντων.....	66
Πίνακας 5. Δημογραφικά και επαγγελματικά στοιχεία (ποιοτικά).....	69
Πίνακας 6. Δημογραφικά και επαγγελματικά στοιχεία (ποσοτικά).....	70
Πίνακας 7. Ικανοποίηση ως προς τις συναδελφικές σχέσεις.....	75
Πίνακας 8. Ικανοποίηση ως προς τις σχέσεις με τον προϊστάμενο.....	76
Πίνακας 9. Ικανοποίηση ως προς τη φύση της καθαυτής εργασίας.....	78
Πίνακας 10. Ικανοποίηση ως προς τις συνθήκες εργασίας.....	79
Πίνακας 11. Ικανοποίηση ως προς την πληρωμή και τις προαγωγικές ευκαιρίες.....	81
Πίνακας 12. Συναισθηματική εξάντληση.....	82
Πίνακας 13. Αποπροσωποποίηση.....	84
Πίνακας 14. Προσωπική επίτευξη.....	85
Πίνακας 15. Θετικά συναισθήματα ερωτηθέντων στην εργασία.....	86
Πίνακας 16. Αρνητικά συναισθήματα ερωτηθέντων στην εργασία.....	87
Πίνακας 17. Παράγοντες * Είδος σταθμού, independent samples t-test.....	88
Πίνακας 18. Παράγοντες * Είδος σταθμού, independent samples t-test (στατ. σημαντικά).....	89
Πίνακας 19. Παράγοντες * Ηλικίας, Συσχετίσεις Pearson (δημόσιος).....	92
Πίνακας 20. Παράγοντες * Οικογενειακή κατάσταση, ANOVA (δημόσιος).....	93
Πίνακας 21. Παράγοντες * Αριθμός παιδιών, Συσχετίσεις Pearson (δημόσιος).....	93
Πίνακας 22. Παράγοντες * Χρόνια προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση, Συσχετίσεις Pearson (δημόσιος).....	94
Πίνακας 23. Παράγοντες * Αριθμός εκπαιδευτικού προσωπικού, Συσχετίσεις Pearson (δημόσιος).....	95
Πίνακας 24. Παράγοντες * Βασικός τίτλος σπουδών, ANOVA (δημόσιος).....	95
Πίνακας 25. «Σχέσεις με τον προϊστάμενο» * Βασικός τίτλος σπουδών, ANOVA (δημόσιος).....	96
Πίνακας 26. «Σχέσεις με τον προϊστάμενο» * Βασικός τίτλος σπουδών, LSD post hoc (δημόσιος).....	96
Πίνακας 27. Παράγοντες * Επίπεδο εκπαίδευσης, ANOVA (δημόσιος).....	97
Πίνακας 28. Παράγοντες * Επίπεδο εκπαίδευσης, ANOVA (στατ. σημαντικά) (δημόσιος).....	98
Πίνακας 29. «Σχέσεις με τον προϊστάμενο» * Επίπεδο εκπαίδευσης, LSD post hoc (δημόσιος).....	98
Πίνακας 30. «Συναισθηματική εξάντληση» * Επίπεδο εκπαίδευσης, LSD post hoc (δημόσιος).....	98
Πίνακας 31. «Αρνητικά συναισθήματα» * Επίπεδο εκπαίδευσης, LSD post hoc (δημόσιος).....	99
Πίνακας 32. Παράγοντες * Δήμος, ANOVA (δημόσιος).....	100
Πίνακας 33. Παράγοντες * Αριθμός παιδιών στην τάξη, Συσχετίσεις Pearson (δημόσιος).....	101
Πίνακας 34. Παράγοντες * Περιοχή έδρας παιδικού σταθμού, ANOVA (δημόσιος).....	101
Πίνακας 35. Παράγοντες * Φύλο, independent samples t-test (στρατιωτικός).....	102
Πίνακας 36. «Αποπροσωποποίηση» * Φύλο, independent samples t-test (στρατιωτικός).....	102
Πίνακας 37. Παράγοντες * Ηλικίας, Συσχετίσεις Pearson (στρατιωτικός).....	103
Πίνακας 38. Παράγοντες * Οικογενειακή κατάσταση, ANOVA (στρατιωτικός).....	104
Πίνακας 39. «Φύση καθαυτής εργασίας» * Οικογενειακή κατάσταση, ANOVA (στρατιωτικός).....	104
Πίνακας 40. «Φύση καθαυτής εργασίας» * Οικογενειακή κατάσταση, LSD post hoc (στρατιωτικός).....	104
Πίνακας 41. Παράγοντες * Αριθμός παιδιών, Συσχετίσεις Pearson (στρατιωτικός).....	105
Πίνακας 42. Παράγοντες * Χρόνια προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση, Συσχετίσεις Pearson (στρατιωτικός).....	106

Πίνακας 43. Παράγοντες * Αριθμός εκπαιδευτικού προσωπικού, Συσχετίσεις Pearson (στρατιωτικός)	106
Πίνακας 44. Παράγοντες * Βασικός τίτλος σπουδών, ANOVA (στρατιωτικό)	107
Πίνακας 45. Παράγοντες * Επίπεδο εκπαίδευσης, ANOVA (στρατιωτικός)	107
Πίνακας 46. Παράγοντες * Επίπεδο εκπαίδευσης, ANOVA (στατ. σημαντικά) (στρατιωτικός)	108
Πίνακας 47. «Πληρωμή και προαγωγικές ευκαιρίες» * Επίπεδο εκπαίδευσης, LSD post hoc (στρατιωτικός)	108
Πίνακας 48. «Προσωπική επίτευξη» * Επίπεδο εκπαίδευσης, LSD post hoc (στρατιωτικός)	109
Πίνακας 49. Παράγοντες * Δήμος, ANOVA (στρατιωτικός)	109
Πίνακας 50. Παράγοντες * Δήμος, ANOVA (στατ. σημαντικά) (στρατιωτικός)	110
Πίνακας 51. Παράγοντες * Αριθμός παιδιών στην τάξη, Συσχετίσεις Pearson (στρατιωτικός)	114
Πίνακας 52. Παράγοντες * Περιοχή έδρας παιδικού σταθμού, ANOVA (στρατιωτικός)	114
Πίνακας 53. Επαγγελματική ικανοποίηση * Επαγγελματική εξουθένωση και Συναίσθημα, Συσχετίσεις Pearson (δημόσιος)	116
Πίνακας 54. Επαγγελματική ικανοποίηση * Επαγγελματική εξουθένωση και Συναίσθημα, Συσχετίσεις Pearson (στρατιωτικός)	118
Πίνακας 55. Αποτελέσματα του πολλαπλού μοντέλου παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή τον παράγοντα «Συναδελφικές Σχέσεις» και ανεξάρτητες τους παράγοντες της επαγγελματικής εξουθένωσης και το συναίσθημα (δημόσιος)	119
Πίνακας 56. Αποτελέσματα του πολλαπλού μοντέλου παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή τον παράγοντα «Σχέσεις με τον προϊστάμενο» και ανεξάρτητες τους παράγοντες της επαγγελματικής εξουθένωσης και το συναίσθημα (δημόσιος)	120
Πίνακας 57. Αποτελέσματα του πολλαπλού μοντέλου παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή τον παράγοντα «Φύση καθαρής εργασίας» και ανεξάρτητες τους παράγοντες της επαγγελματικής εξουθένωσης και το συναίσθημα (δημόσιος)	120
Πίνακας 58. Αποτελέσματα του πολλαπλού μοντέλου παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή τον παράγοντα «Συνθήκες εργασίας» και ανεξάρτητες τους παράγοντες της επαγγελματικής εξουθένωσης και το συναίσθημα (δημόσιος)	122
Πίνακας 59. Αποτελέσματα του πολλαπλού μοντέλου παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή τον παράγοντα «Πληρωμή και προαγωγικές ευκαιρίες» και ανεξάρτητες τους παράγοντες της επαγγελματικής εξουθένωσης και το συναίσθημα (δημόσιος)	122
Πίνακας 60. Αποτελέσματα του πολλαπλού μοντέλου παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή τον παράγοντα «Συναδελφικές Σχέσεις» και ανεξάρτητες τους παράγοντες της επαγγελματικής εξουθένωσης και το συναίσθημα (στρατιωτικός)	122
Πίνακας 61. Αποτελέσματα του πολλαπλού μοντέλου παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή τον παράγοντα «Σχέσεις με τον προϊστάμενο» και ανεξάρτητες τους παράγοντες της επαγγελματικής εξουθένωσης και το συναίσθημα (στρατιωτικός)	124
Πίνακας 62. Αποτελέσματα του πολλαπλού μοντέλου παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή τον παράγοντα «Φύση καθαρής εργασίας» και ανεξάρτητες τους παράγοντες της επαγγελματικής εξουθένωσης και το συναίσθημα (στρατιωτικός)	125
Πίνακας 63. Αποτελέσματα του πολλαπλού μοντέλου παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή τον παράγοντα «Συνθήκες εργασίας» και ανεξάρτητες τους παράγοντες της επαγγελματικής εξουθένωσης και το συναίσθημα (στρατιωτικός)	126
Πίνακας 64. Αποτελέσματα του πολλαπλού μοντέλου παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή τον παράγοντα «Πληρωμή και προαγωγικές ευκαιρίες» και ανεξάρτητες τους παράγοντες της επαγγελματικής εξουθένωσης και το συναίσθημα (στρατιωτικός)	127

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ

Γράφημα 1. Φύλο.....	70
Γράφημα 2: Ηλικία.....	70
Γράφημα 3. Οικογενειακή κατάσταση.....	71
Γράφημα 4. Αριθμός παιδιών.....	71
Γράφημα 5. Χρόνια προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση.....	71
Γράφημα 6. Αριθμός εκπαιδευτικού προσωπικού που υπηρετεί στο σταθμό	72
Γράφημα 7. Βασικός τίτλος σπουδών.....	72
Γράφημα 8. Επίπεδο εκπαίδευσης (ανώτερος τίτλος σπουδών).....	72
Γράφημα 9. Δήμος που εδρεύει ο παιδικός σταθμός.....	73
Γράφημα 10. Είδος σταθμού.....	73
Γράφημα 11. Αριθμός παιδιών στην τάξη.....	73
Γράφημα 12. Περιοχή έδρας παιδικού σταθμού.....	74
Γράφημα 13. Ικανοποίηση ως προς τις συναδελφικές σχέσεις.....	75
Γράφημα 14. Ικανοποίηση ως προς τις σχέσεις με τον προϊστάμενο.....	77
Γράφημα 15. Ικανοποίηση ως προς τη φύση της καθαυτής εργασίας.....	78
Γράφημα 16. Ικανοποίηση ως προς τις συνθήκες εργασίας.....	80
Γράφημα 17. Ικανοποίηση ως προς την πληρωμή και τις προαγωγικές ευκαιρίες.....	81
Γράφημα 18. Συναισθηματική εξάντληση.....	83
Γράφημα 19. Αποπροσωποποίηση.....	84
Γράφημα 20. Προσωπική επίτευξη.....	85
Γράφημα 21: Θετικά συναισθήματα ερωτηθέντων στην εργασία.....	86
Γράφημα 22. Αρνητικά συναισθήματα ερωτηθέντων στην εργασία.....	87
Γράφημα 23. Error bars «Συναδελφικές Σχέσεις» * Είδος σταθμού.....	90
Γράφημα 24. Error bars «Σχέσεις με τον προϊστάμενο» * Είδος σταθμού.....	90
Γράφημα 25: Error bars «Φύση καθαυτής εργασίας» * Είδος σταθμού.....	90
Γράφημα 26: Error bars «Συνθήκες εργασίας» * Είδος σταθμού.....	91
Γράφημα 27. Error bars «Προσωπική επίτευξη» * Είδος σταθμού.....	91
Γράφημα 28. Error bars «Θετικά συναισθήματα» * Είδος σταθμού.....	91
Γράφημα 29. Error bars «Σχέσεις με τον προϊστάμενο» * Βασικός τίτλος σπουδών (δημόσιος)	96
Γράφημα 30. Error bars «Σχέσεις με τον προϊστάμενο» * Επίπεδο εκπαίδευσης (δημόσιος). 99	99
Γράφημα 31. Error bars «Συναισθηματική εξάντληση» * Επίπεδο εκπαίδευσης (δημόσιος). 99	99
Γράφημα 32. Error bars «Αρνητικά συναισθήματα» * Επίπεδο εκπαίδευσης (δημόσιος)....	100
Γράφημα 33. Error bars «Αποπροσωποποίηση» * Φύλο (στρατιωτικός).....	103
Γράφημα 34. Error bars «Φύση καθαυτής εργασίας» * Φύση καθαυτής εργασίας (στρατιωτικός)	105
Γράφημα 35. Error bars «Πληρωμή και προαγωγικές ευκαιρίες» * Επίπεδο εκπαίδευσης (στρατιωτικός).....	109
Γράφημα 36. Error bars «Προσωπική επίτευξη» * Επίπεδο εκπαίδευσης (στρατιωτικός) ...	109
Γράφημα 37. Error bars «Συναδελφικές Σχέσεις» * Δήμος (στρατιωτικός).....	113
Γράφημα 38. Error bars «Φύση καθαυτής εργασίας» * Δήμος (στρατιωτικός).....	113

ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΕΣ & ΑΚΡΩΝΥΜΙΑ

ΕΛΛΗΝΙΚΕΣ

ΒΝΣ	Βρεφονηπιακοί Σταθμοί
ΓΕΣ	Γενικό Επιτελείο Στρατού
ΕΔ	Ένοπλες Δυνάμεις
ΕΜΘ	Εθελοντές Μακράς Θητείας
ΕΠ.ΟΠ.	Επαγγελματίας Οπλίτης
ΕΣ	Ελληνικός Στρατός
ΠΑ	Πολεμική Αεροπορία
ΠΔ	Προεδρικό Διάταγμα
ΠΕΦ	Προσχολική Εκπαίδευση και Φροντίδα
ΠΝ	Πολεμικό Ναυτικό
ΠΟΥ	Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας
ΣΑΓΕ	Συμβούλιο Αρχηγών Γενικών Επιτελείων
ΣΜΥ	Σχολή Μονίμων Υπαξιωματικών
ΣΞ	Στρατός Ξηράς
ΥΠΕΘΑ	Υπουργείο Εθνικής Άμυνας

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΕΣ

ECJSS	Early Childhood Job Satisfaction Survey
ESI	Employee Satisfaction Inventory
ICD	International Classification of Diseases
JAS	Job Affect Scale
MBI	Maslach Burnout Inventory

1. ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Εισαγωγή

Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2018), ορίζει ότι « η Προσχολική Εκπαίδευση και Φροντίδα (ΠΕΦ) αναφέρεται σε οποιοδήποτε ρυθμιζόμενο σύστημα το οποίο παρέχει εκπαίδευση και φροντίδα για τα παιδιά, από τη γέννησή τους έως την ηλικία της υποχρεωτικής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης – ανεξάρτητα από το περιβάλλον, τη χρηματοδότηση, το ωράριο λειτουργίας ή το περιεχόμενο του προγράμματος – και περιλαμβάνει την παροχή ημερήσιας φροντίδας σε ειδικά κέντρα ή στο οικογενειακό περιβάλλον, την παροχή ιδιωτικά και δημόσια χρηματοδοτούμενης αγωγής, την παροχή προσχολικής και νηπιακής αγωγής».

Τα αναπτυξιακά, εκπαιδευτικά, κοινωνικά και οικονομικά οφέλη της ΠΕΦ σε συνδυασμό με την τεχνολογικές, οικονομικές και δημογραφικές αλλαγές που σημειώθηκαν τις τελευταίες δεκαετίες, έχουν θέσει το θέμα της εκπαίδευσης στην πρώιμη ηλικία ψηλά στην παγκόσμια πολιτική ατζέντα (Vandenbroeck, Lenaerts & Beblavý, 2018), με την «επένδυση» στο ανθρώπινο κεφάλαιο των μικρών παιδιών να αποτελεί την πιο κερδοφόρα και σημαντική στρατηγική ανάπτυξης των σύγχρονων κρατών (Πεχτελίδης, 2015). Η εξασφάλιση και παροχή υψηλού επιπέδου ποιότητας ΠΕΦ αποτελεί καθοριστική συνιστώσα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, με το προσωπικό της ΠΕΦ (στο εξής παιδαγωγοί) και το έργο τους να συνθέτουν τη ραχοκοκαλιά της. Οι έννοιες της επαγγελματικής ικανοποίησης, εξουθένωσης και του συναισθήματος (θετικό ή αρνητικό) των παιδαγωγών έχουν απασχολήσει τα τελευταία χρόνια το ερευνητικό ενδιαφέρον, καθώς αλληλοσυνδέονται, αλληλοσυγκρούονται, επηρεάζουν σημαντικά την αποδοτικότητα τους και συσχετίζονται άμεσα με τα αναπτυξιακά επιτεύγματα των παιδιών και κατ' επέκταση με την ίδια την ποιότητα της παρεχόμενης ΠΕΦ.

Η επαγγελματική ικανοποίηση αποτελεί μια από τις σπουδαιότερες διαστάσεις της υπηρεσιακής ταυτότητας των εκπαιδευτικών και συνδέεται (με αμοιβαία θετική σύνδεση) με τη γενική ικανοποίηση από τη ζωή: μια γενική ικανοποίηση από τη ζωή επηρεάζει την επαγγελματική ικανοποίηση και το αντίστροφο (Judge & Watanabe, 1993). Ο ικανοποιημένος και δεσμευμένος με το ρόλο του εκπαιδευτικός (Naylor, 1999), αποτελεί τον ακρογωνιαίο λίθο ενός εκπαιδευτικού συστήματος υψηλής ποιότητας. Ένας αποτελεσματικός, αποδοτικός και ποιοτικός εκπαιδευτικός οργανισμός δεν απαιτεί μόνο ικανούς εκπαιδευτικούς με γνώσεις και δεξιότητες. Προϋποθέτει ικανοποιημένους εργαζόμενους, που νιώθουν ευτυχισμένοι, αφοσιωμένοι στο διδακτικό τους έργο, με υψηλή αυτοεκτίμηση, εύρωστους ψυχικά και κοινωνικά.

Πάραυτα, στο εργασιακό περιβάλλον των εκπαιδευτικών ελλοχεύουν κίνδυνοι, οι οποίοι διαταράσσουν την ψυχολογική υγεία και την εργασιακή ικανοποίηση τους, όπως τα μεγάλα μεγέθη τάξεων, το έλλιπές κίνητρο, οι απείθαρχοι και αδιάφοροι μαθητές, η προετοιμασία της διδασκαλίας (Clunies-Ross, Little & Kienhuis, 2008), η πίεση χρόνου, οι διοικητικές απαιτήσεις, η έλλειψη ανθρώπινων και τεχνικών πόρων, καθώς και η έντονη ανισορροπία μεταξύ προσπαθειών και ανταμοιβών (Kyriacou, 2001; Unterbrink et al., 2007; Kyriacou, 2001). Ειδικότερα, το εργατικό δυναμικό της ΠΕΦ διατρέχει αυξημένο κίνδυνο τραυματισμού, πτώσεων και εμφάνισης ορθοπεδικών προβλημάτων (π.χ. οσφυαλγία), λόγω των συχνών στενών σωματικών επαφών (συχνές αγκαλιές, έγερση, αλλαγή πάνας παιδιών), των έντονων μετακινήσεων εντός και εκτός της τάξης (Shuai, Yue, Li, Liu & Wang, 2014), καθώς και αυξημένο κίνδυνο έκθεσης σε μολυσματικές ασθένειες, λόγω της στενής επαφής με μικρά παιδιά τα οποία δε διαθέτουν ανεπτυγμένο ανοσοποιητικό σύστημα. Σύμφωνα με τους Linnan et al. (2017), σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε 674 εργαζόμενους σε παιδικούς σταθμούς της Αμερικής, βρέθηκε ότι οι παιδαγωγοί της ΠΕΦ λαμβάνουν χαμηλό μισθό, σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς των υπολοίπων βαθμίδων, εκτελούν πολύωρη και ταυτόχρονα υψηλών απαιτήσεων εργασία, ενώ παρουσιάζουν υψηλότερα ποσοστά εμφάνισης καρδιακών παθήσεων, καταθλιπτικών συνδρόμων, διαβήτη και παχυσαρκίας σε σχέση με τον γενικό πληθυσμό.

Η εκπαίδευση έχει περιγράψει ως μια βαθιά συναισθηματική δραστηριότητα (Hargreaves, 2001; Brennan, 2006), η οποία στο περιβάλλον της ΠΕΦ δημιουργεί έντονες και πιεστικές συνθήκες, λόγω της φύσης της ίδιας της εργασίας και εξαιτίας της συνεχούς αλληλεπίδρασης με βρέφη και μικρά παιδιά που απαιτούν ειδικό χειρισμό (Maslach & Pines, 1977). Σύμφωνα με τη θεωρία των συναισθημάτων στην εργασία (Affective Events Theory) των Weiss και Cropanzano (1996), τα εργασιακά γεγονότα που λαμβάνουν χώρα μέσα σε έναν οργανισμό έχουν ως αποτέλεσμα την πυροδότηση θετικών και αρνητικών αντιδράσεων, από το σύνολο των εργαζομένων, οι οποίοι με τη σειρά τους βιώνουν αντίστοιχης ποιότητας συναισθήματα (θετικά ή αρνητικά), τα οποία επηρεάζουν τόσο σε ατομικό όσο και σε συλλογικό επίπεδο, την οργανωσιακή συμπεριφορά τους. Οι Day et al. (2007), τονίζουν τη σημαντικότητα της κατανόησης και ερμηνείας των συναισθημάτων που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί στην εργασία τους, διότι οι προεκτάσεις τους είναι αυτές που θα οδηγήσουν ή όχι στην ευημερία και αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος. Η προσεκτική μελέτη των συναισθημάτων του εκπαιδευτικού είναι η απάντηση στο να μπορέσουμε να ερμηνεύσουμε τις στάσεις, τις συμπεριφορές και τις αντιδράσεις του (Weiss & Cropanzano, 1996) και αποτελούν

προβλεπτικό παράγοντα της επαγγελματικής ικανοποίησης, της επαγγελματικής εξουθένωσης και της δέσμευσης στην οργανωσιακή ζωή του.

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η μελέτη της επαγγελματικής ικανοποίησης, της εξουθένωσης και του συναισθήματος (θετικό- αρνητικό) στο χώρο εργασίας, σε παιδαγωγούς που υπηρετούν στους Βρεφονηπιακούς Σταθμούς του Στρατού Ξηράς σε σύγκριση με τους συναδέλφους τους που εργάζονται στους Δημοτικούς Βρεφονηπιακούς Σταθμούς. Η έρευνα μελετά την επίδραση του δημογραφικού και επαγγελματικού προφίλ στα επίπεδα της ικανοποίησης, της επαγγελματικής εξουθένωσης και των θετικών-αρνητικών συναισθημάτων, τη σχέση της επαγγελματικής ικανοποίησης με την επαγγελματική εξουθένωση και το θετικό-αρνητικό συναίσθημα, καθώς και τους προβλεπτικούς παράγοντες της ικανοποίησης. Λόγω της διερεύνησης σχέσεων μεταξύ των μεταβλητών που αναφέρθηκαν και εξαιτίας της μετρησιμότητας των εννοιών, χρησιμοποιήθηκε πρωτογενής έρευνα με χρήση ερωτηματολογίων κλίμακας Likert.

Στο 2^ο, 3^ο, 4^ο και 5^ο κεφάλαιο που ακολουθεί, παρουσιάζεται το θεωρητικό υπόβαθρο της εργασίας. Συγκεκριμένα, στο 2^ο κεφάλαιο γίνεται αναφορά στο θεσμικό πλαίσιο της Προσχολικής Εκπαίδευσης και Φροντίδας στη χώρα μας, καθώς και στους Βρεφονηπιακούς Σταθμούς του Στρατού Ξηράς. Στα επόμενα τρία κεφάλαια αναλύονται οι μεταβλητές της επαγγελματικής ικανοποίησης, της επαγγελματικής εξουθένωσης και του συναισθήματος των παιδαγωγών.

Στο 6^ο κεφάλαιο παρουσιάζεται η μεθοδολογία της έρευνας και γίνεται αναφορά στη σημασία, στην αναγκαιότητα, στον σκοπό, στον σχεδιασμό, στο δείγμα, στο ερωτηματολόγιο, στις μεθόδους ανάλυσης, στην αξιοπιστία, στην εγκυρότητα και στα ηθικά ζητήματα. Στη συνέχεια, στο 7^ο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας στο στάδιο της περιγραφικής και επαγωγικής στατιστικής. Στο 8^ο κεφάλαιο γίνεται η συζήτηση των αποτελεσμάτων και παρουσιάζονται τα τελικά συμπεράσματα και τέλος στο 9^ο κεφάλαιο αναφέρονται οι περιορισμοί και οι προτάσεις.

2. ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Προσχολική Εκπαίδευση και Φροντίδα (ΠΕΦ)

2.1. Το θεσμικό πλαίσιο της ΠΕΦ στη χώρα μας

Σύμφωνα με την επισκόπηση του Ευρωπαϊκού Εκτελεστικού Οργανισμού Εκπαίδευσης και Πολιτισμού «Ευρυδίκη» (2019, σελ.5), ο ορισμός της ΠΕΦ είναι η «πρόβλεψη για παιδιά από τη γέννηση έως την υποχρεωτική πρωτοβάθμια εκπαίδευση, η οποία εμπίπτει σε εθνικό κανονιστικό πλαίσιο, δηλαδή πρέπει να συμμορφώνεται με ένα σύνολο κανόνων, ελάχιστων προτύπων και/ή να υπόκειται σε διαδικασίες πιστοποίησης και περιλαμβάνει δημόσιο, ιδιωτικό και εθελοντικό τομέα καθώς και δομές, αλλά και κατ' οίκων παροχή υπηρεσιών». Συμπληρωματικά, η ΠΕΦ διαθέτει 2 πτυχές (οπ. αναφ. στο Ευρυδίκη, 2019, σελ. 8):

- τη Φροντίδα (ή παιδική μέριμνα): υπηρεσίες που προορίζονται κυρίως να παρέχουν στους γονείς τη δυνατότητα να εργάζονται ενώ διασφαλίζεται η ασφάλεια και η φροντίδα του παιδιού
- την Προσχολική εκπαίδευση: υπηρεσίες που περιλαμβάνουν επι τούτου εκπαιδευτική πτυχή για τη στήριξη της ανάπτυξης των παιδιών και την προετοιμασία για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Στην Ευρώπη, συναντώνται δυο διαφορετικά μοντέλα ΠΕΦ, τα διχοτομημένα και τα ενοποιημένα. Τα διχοτομημένα συστήματα, χαρακτηρίζονται από την ηλικιακή διάκριση των παιδιών ως προς την παροχή «φροντίδας» και «εκπαίδευσης». Συγκεκριμένα, έως την ηλικία των 3 ετών (παιδικοί σταθμοί), δίνεται βαρύτητα στο κομμάτι της παιδικής μέριμνας και φροντίδας, ενώ από την ηλικία των 4 και πάνω έως την έναρξη της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, τα παιδιά μετακινούνται σε ένα άλλο περιβάλλον (νηπιαγωγείο), το οποίο έχει εκπαιδευτικό χαρακτήρα. Από την άλλη, στα ενοποιημένα εκπαιδευτικά συστήματα, η «φροντίδα» και η «εκπαίδευση» στη διαχείριση των προγραμμάτων τους δε διαχωρίζονται, αλλά αλληλοσυνδέονται και αλληλοσυμπληρώνονται, με την εφαρμογή ενιαίων παιδαγωγικών ρυθμίσεων που απευθύνονται σε παιδιά, συνήθως από ενός (1) έτους έως την έναρξη της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Βασικό σημείο σύγκλισης των επιστημονικών ερευνών, είναι η παραδοχή ότι τα ενοποιημένα συστήματα ΠΕΦ, που τους χαρακτηρίζει η ολιστική προσέγγιση της προσχολικής αγωγής των παιδιών, υπερτερούν έναντι των διχοτομημένων συστημάτων. Όπως αναφέρει η Ρέντζου (2015), οι όροι «φροντίδα» και «εκπαίδευση» στην προσχολική αγωγή δε γίνεται να διαχωριστούν, διότι «δεν μπορεί να υπάρξει φροντίδα χωρίς την μάθηση και δεν μπορεί να υπάρξει μάθηση χωρίς φροντίδα».

Η Ελλάδα αποτελεί ένα χαρακτηριστικό μοντέλο διχοτομημένου συστήματος ΠΕΦ. Οι βρεφονηπιακοί και παιδικοί σταθμοί βρίσκονται υπό τον έλεγχο των Δήμων και του Υπουργείου Εσωτερικών. Τα νηπιαγωγεία από την άλλη, εντάσσονται στην πρωτοβάθμια βαθμίδα εκπαίδευσης και τελούν υπό την εποπτεία του Υπουργείου Παιδείας. Στη χώρα μας, σύμφωνα με το νέο πλαίσιο για την προσχολική αγωγή των παιδιών 0-4 , όπως αυτό αναρτήθηκε στην πλατφόρμα του Υπουργείου Εργασίας και Κοινωνικών Υποθέσεων (2021), η προσχολική εκπαίδευση και φροντίδα προσφέρεται:

- σε δημοτικούς βρεφικούς, βρεφονηπιακούς και παιδικούς σταθμούς αρμοδιότητας των Δήμων (Υπουργείο Εσωτερικών) ή των νομικών προσώπων αυτών. Στην αρμοδιότητα των Δήμων εντάσσεται, μεταξύ άλλων, η χορήγηση άδειας ίδρυσης και λειτουργίας δημοτικών και ιδιωτικών βρεφικών, βρεφονηπιακών και παιδικών σταθμών (Νόμος 3852/2010)
- σε αντίστοιχες ιδιωτικές δομές προσχολικής αγωγής και φροντίδας (κερδοσκοπικού και μη χαρακτήρα), καθώς και μονάδες απασχόλησης βρεφών ή/και παιδιών για λίγες ώρες, που λειτουργούν και είναι στην αρμοδιότητα του Υπουργείου Εργασίας και Κοινωνικών Υποθέσεων (Υπουργική Απόφαση Δ22/οικ. 11828/293/2017)
- σε δημόσιους βρεφικούς, βρεφονηπιακούς και παιδικούς σταθμούς αρμοδιότητας του Υπουργείου Εργασίας και Κοινωνικών Υποθέσεων.

Οι βρεφονηπιακοί και παιδικοί σταθμοί λειτουργούν, σύμφωνα με την υπ' αριθμ. 41087/29-11-2017 Υπουργική απόφαση (2017), η οποία αποτελεί τον «Πρότυπο Κανονισμό Λειτουργίας Δημοτικών Παιδικών και Βρεφονηπιακών Σταθμών». Ο στόχος, ο σκοπός, η οργάνωση και λειτουργία των μονάδων ΠΕΦ περιγράφονται και αναλύονται σύμφωνα με τις κανονιστικές διατάξεις του εν λόγω κανονισμού. Ενισχυτικά, οι προϋποθέσεις που αφορούν στη διαδικασία χορήγησης άδειας ίδρυσης και λειτουργίας Μονάδων Φροντίδας, Προσχολικής Αγωγής και Διαπαιδαγώγησης από φορείς Ιδιωτικού Δικαίου, κερδοσκοπικού και μη χαρακτήρα, καθορίζονται με την υπ' αριθμ. Δ22/οικ. 11828/293/2017 Υπουργική Απόφαση (2017).

Στην ιστοσελίδα του Τμήματος Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία (χ.χ) του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής, αναφέρεται ότι «η Ευρωπαϊκή Ένωση Εκπαιδευτικής Έρευνας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία (European Early Childhood Education Research Association – EECERA), καθώς και η Παγκόσμια Οργάνωση Προσχολικής Αγωγής (Organisation Mondial pour l' Education Prescolaire – OMEP), ορίζουν ότι το επάγγελμα του Παιδαγωγού Προσχολικής Ηλικίας υποστηρίζει την αγωγή, φροντίδα και εκπαίδευση του

παιδιού από την γέννησή του έως και την ένταξή του στην υποχρεωτική εκπαίδευση, με στόχο την ανάπτυξη, τη μάθηση και την ευημερία του. Η αγωγή και φροντίδα στην προσχολική ηλικία αξιοποιεί θεωρίες της ανάπτυξης και μάθησης, θεωρίες κοινωνικής και εκπαιδευτικής πολιτικής, και προωθεί διεπιστημονικές προσεγγίσεις με σκοπό την ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού προσχολικής ηλικίας. Οι αρχές των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, καθώς και των δικαιωμάτων του παιδιού είναι θεμελιώδεις για την αγωγή και φροντίδα στην προσχολική ηλικία». Τα επαγγελματικά δικαιώματα του εργατικού δυναμικού της ΠΕΦ κατοχυρώνονται και αναλύονται με το Προεδρικό Διάταγμα (ΠΔ) 523/1991 (ΦΕΚ 203/τ.Α'/24-12-1991).

2.2. Οι Βρεφονηπιακοί Σταθμοί (ΒΝΣ) του Στρατού Ξηράς (ΣΞ)

Σύμφωνα με το ΠΔ 181/2002 «Περί Ιδρύσεως Βρεφονηπιακών Σταθμών στο Στρατό Ξηράς», καθορίστηκε η δυνατότητα ίδρυσης Βρεφονηπιακών Σταθμών στο Στρατό Ξηράς, για τη διευκόλυνση των εργαζομένων σε αυτόν γονέων, κατόπιν χορηγήσεως άδειας από τον οικείο Νομάρχη. Όπως αναφέρει η Φραγκάκη (2019), οι ΒΝΣ του ΣΞ έχουν συσταθεί στο πλαίσιο μέριμνας του προσωπικού του ΣΞ και διευκόλυνσης της καθημερινότητάς τους, λόγω των συχνών και συνεχόμενων μεταθέσεων σε περιοχές που πολλές φορές δεν υπάρχει καν αντίστοιχος ιδιωτικός ή δημόσιος φορέας παροχής υπηρεσιών ΠΕΦ. Οι Βρεφονηπιακοί Σταθμοί του Στρατού Ξηράς αποτελούν Στρατιωτικές Υπηρεσίες, που οργανώνονται και λειτουργούν σύμφωνα με τις διατάξεις των πράξεων κανονιστικού περιεχομένου οι οποίες έχουν εκδοθεί για την ίδρυσή τους, ακολουθώντας τα καθοριζόμενα στον υπ' αριθμ. 5-79 Στρατιωτικό Κανονισμό (ΣΚ 5-79/2019), με τίτλο «Κανονισμός Οργάνωσης και Λειτουργίας Βρεφονηπιακών Σταθμών Στρατού Ξηράς» και στην υπ' αριθμ. 4-52 Πάγια Διαταγή (ΠαΔ 4-52/2020) του ΓΕΣ, με τίτλο «Θέματα Οργάνωσης και Λειτουργίας Βρεφονηπιακών Σταθμών Στρατού Ξηράς» (ΓΕΣ, 2020, σελ.1).

Το συντριπτικό ποσοστό του υπηρετούντος παιδαγωγικού προσωπικού των ΒΝΣ του ΣΞ, προσλαμβάνεται κατόπιν σχετικής προκήρυξης πλήρωσης θέσεων από τον Υπουργό Εθνικής Άμυνας, μετά από εισήγηση του Γενικού Επιτελείου Στρατού, λαμβάνοντας υπόψη τις κανονιστικές διατάξεις του ΠΔ 292/2001 «Καθορισμός κριτηρίων και διαδικασίας επιλογής υποψηφίων Επαγγελματιών Οπλιτών». Σύμφωνα με το Άρθρο 1 του Νόμου 2936/2001 «Επαγγελματίες Οπλίτες και άλλες διατάξεις», ο θεσμός του Επαγγελματία Οπλίτη (ΕΠΟΠ) δημιουργήθηκε «για την αντιμετώπιση των αναγκών των Ενόπλων Δυνάμεων (ΕΔ) σε κατώτερα στελέχη, προκειμένου να καλυφθούν θέσεις επιχειρησιακών και τεχνικών

ειδικοτήτων, οι οποίες απαιτούν σημαντική εκπαίδευση και εξειδίκευση». Σε συνέχεια του Άρθρου 3, του προαναφερθέντος Νόμου, «με την προκήρυξη καθορίζονται οι ειδικότητες, τα υποβλητέα δικαιολογητικά, ο χρόνος υποβολής τους, ο τρόπος υγειονομικής εξέτασης των υποψηφίων, η συγκρότηση και λειτουργία των εξεταστικών επιτροπών, ο τρόπος κύρωσης των πινάκων επιτυχόντων και κάθε άλλη σχετική λεπτομέρεια. Με ΠΔ, το οποίο εκδίδεται ύστερα από πρόταση του Υπουργού Εθνικής Άμυνας, μετά από εισήγηση του Συμβουλίου Αρχηγών Γενικών Επιτελείων (ΣΑΓΕ), καθορίζονται τα κριτήρια και η διαδικασία επιλογής των υποψηφίων Επαγγελματιών Οπλιτών».

Οι ειδικότητες που προκηρύσσει το Υπουργείο Εθνικής Άμυνας (ΥΠΕΘΑ) για τη στελέχωση των ΒΝΣ είναι «Νηπιαγωγός», «Βρεφοκόμος» και «Βοηθός Βρεφοκόμου - Νηπιαγωγού». Προϋπόθεση για την επιτυχή επιλογή κατάταξης των ΕΠΟΠ παιδαγωγών στις τάξεις του Ελληνικού Στρατού (ΕΣ), αποτελεί η διάθεση των προβλεπόμενων τίτλων σπουδών (ανάλογα με την ειδικότητα), για την κάλυψη των εκπαιδευτικών αναγκών των ΒΝΣ, καθώς και η επιτυχής εκτέλεση των προβλεπόμενων υγειονομικών-ψυχοτεχνικών εξετάσεων και αθλητικών δοκιμασιών. Οι παιδαγωγοί με την κατάταξή τους στον ΣΞ, ακολουθούν πρόγραμμα στρατιωτικής εκπαίδευσης, ενώ πέραν των καθηκόντων τους ως παιδαγωγοί, εκτελούν καθήκοντα εσωτερικής-εξωτερικής υπηρεσίας, βάση στρατιωτικών κανονισμών και διαταγών. Η διττή αποστολή τους αποτελεί έναν ιδιόμορφο κράμα, διότι οι σκληρές και απαιτητικές συνθήκες του στρατιωτικού επαγγέλματος συνδυάζονται με τη βαθιά συναισθηματική διεργασία που προκύπτει από το ρόλο τους ως παιδαγωγοί.

Πέραν του θεσμού των ΕΠΟΠ, ένα μικρό ποσοστό του παιδαγωγικού προσωπικού των ΒΝΣ συμπληρώνεται από μετατάξεις μόνιμων στελεχών, διοικητικών ή τεχνικών ειδικοτήτων, συνήθως απόφοιτοι της Σχολής Μόνιμων Υπαξιωματικών (ΣΜΥ) ή Εθελοντές Μακράς Θητείας (ΕΜΘ), οι οποίοι αποκτούν με προσωπική τους μέριμνα, τους προβλεπόμενους σύμφωνα με τη νομοθεσία τίτλους σπουδών που απαιτούνται για την τοποθέτησή τους στους ΒΝΣ. Στη συνέχεια και κατόπιν εγκρίσεως από το ΓΕΣ, πραγματοποιείται η αξιοποίηση και τοποθέτηση των εν λόγω στελεχών στους ΒΝΣ, με την ειδικότητα πλέον του παιδαγωγού. Επιπρόσθετα, στη δύναμη των ΒΝΣ υπηρετεί ένα πολύ μικρό ποσοστό παιδαγωγών, οι οποίοι ανήκουν στο πολιτικό προσωπικό του ΣΞ και διαθέτουν ανάλογο προσοντολόγιο. Τέλος, στους σταθμούς του ΣΞ αξιοποιούνται, ενισχυτικά, οπλίτες θητείας, με την προϋπόθεση να έχουν ολοκληρώσει τις σπουδές τους σε συναφή με την προσχολική αγωγή τμήματα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Έως και σήμερα, ο συνολικός αριθμός του παιδαγωγικού προσωπικού των ΒΝΣ του ΣΞ (δεν συμπεριλαμβάνονται οι οπλίτες θητείας) ανέρχεται στα 80 άτομα.

Από το 2002 έως και σήμερα, λειτουργούν είκοσι τρεις (23) στο σύνολο ΒΝΣ του ΣΞ, εκ των οποίων ο ένας είναι διακλαδικός με δυνατότητα φιλοξενίας παιδιών και από τους τρεις (3) Κλάδους των Ενόπλων Δυνάμεων (ΣΞ, ΠΑ, ΠΝ). Η γεωγραφική κατανομή τους είναι απότοκη του πνεύματος ενίσχυσης και μέριμνας των παραμεθόριων ηπειρωτικών και νησιωτικών περιοχών της χώρας μας από το Γενικό Επιτελείο Στρατού, το οποίο στο πλαίσιο της μέριμνας για το προσωπικό του, αναζητά και λαμβάνει συνεχώς μέτρα με σκοπό την επίλυση των ζητημάτων που το απασχολούν, σε ατομικό και οικογενειακό επίπεδο. Τελευταία προσθήκη στη λίστα των ΒΝΣ, αποτελεί ο νεοσύστατος 3^ο ΒΝΣ Θεσσαλονίκης, ο οποίος λειτούργησε τον Σεπτέμβριο του 2021. Ο αριθμός των φιλοξενουμένων παιδιών (βρέφη και νήπια) στους ΒΝΣ του ΣΞ αγγίζει ετησίως και κατά μέσο όρο, τον αριθμό των 1000, με τις αιτήσεις των στελεχών να καλύπτονται στο 100%. Εξαιρέση αποτελούν μεγάλες αστικές περιοχές (π.χ. Αθήνα, Θεσσαλονίκη), όπου λόγω πλήρωσης θέσεων, ένα πολύ μικρό ποσοστό των αιτούντων δε δύναται να εξυπηρετηθεί. Συνολικά, στα 20 χρόνια λειτουργίας του θεσμού, σχεδόν 20.000 οικογένειες των ΕΔ έχουν κάνει χρήση των υπηρεσιών τους. Οι ΒΝΣ του ΣΞ αποτελούν ευθύνη της Διεύθυνσης Υγειονομικού (ΔΥΓ) του ΓΕΣ, η οποία εδρεύει στην Αθήνα.

Στην παρούσα εργασία, όπως αναλύθηκε, το πεδίο εφαρμογής της έρευνας είναι οι βρεφονηπιακοί σταθμοί, όπου φοιτούν παιδιά ηλικίας έως 4 ετών, σε δημόσιους και στρατιωτικούς βρεφονηπιακούς σταθμούς. Συγκεκριμένα, επικεντρώνεται στο παιδαγωγικό προσωπικό, το οποίο εργάζεται σε αυτούς και αποτελούν τον «οργανισμό» της έρευνας.

3. ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Επαγγελματική Ικανοποίηση

3.1. Εννοιολογική Προσέγγιση της Επαγγελματικής Ικανοποίησης

Μία από τις θεμελιώδεις πτυχές της λειτουργίας του ατόμου στο επαγγελματικό περιβάλλον είναι η ικανοποίησή του από την εργασία. Διαχρονικά, η επαγγελματική ικανοποίηση αποτελεί τη μεταβλητή εκείνη που ερευνάτε πιο συχνά στον τομέα της οργανωτικής-βιομηχανικής Ψυχολογίας (Spector, 1997), καθώς ασκεί σημαντικές επιδράσεις στην καθημερινότητα του εργαζόμενου, συνδέεται με την ψυχική υγεία του, την οικονομική, κοινωνική και οικογενειακή του κατάσταση, την παραγωγικότητα στην εργασία, τη σταθερότητα, την αυξημένη εργασιακή δέσμευση, τη μειωμένη πρόθεση για εγκατάλειψη της θέσης του και κατ' επέκταση αποτελεί προϋπόθεση για την ευρωστία και την ευημερία, τόσο του ίδιου του εργαζόμενου όσο και του οργανισμού στον οποίο ανήκει (Γρέβιας, 1993; Δημητρόπουλος, 1998; Κάντας, 1998; Κουστέλιος & Κουστέλιου, 2001; Koustelios, Theodorakis & Goulimaris, 2004).

Βιβλιογραφικά, ο πιο απλός και περιεκτικός ορισμός της επαγγελματικής ικανοποίησης την περιγράφει ως «το βαθμό ικανοποίησης ή δυσαρέσκειας των ατόμων από την εργασία, καθώς η ικανοποίηση είναι μια σημαντική μεταβλητή που επηρεάζει τη συμπεριφορά τους» (Spector, 1997). Μια δεκαετία νωρίτερα ο Baron (1986), αναφέρει ότι η επαγγελματική ικανοποίηση ορίζεται ως «οι θετικές και αρνητικές στάσεις που έχει το άτομο για την εργασία του».

Όπως αναφέρεται στον Φαναριώτη (1997), ο F. W. Taylor, στις αρχές του 20ου αιώνα, εν μέσω της βιομηχανικής κατάστασης και των συνθηκών που επικρατούσαν στη Χαλυβουργία των ΗΠΑ, δημοσιεύει την εργασία του με τίτλο «Αρχές Επιστημονικού Μάνατζμεντ», πραγματοποιώντας το 1911 την πρώτη βιβλιογραφική αναφορά της έννοιας της επαγγελματικής ικανοποίησης. Η εργασία του αυτή τον καθιέρωσε ως «πατέρα της επιστημονικής διοίκησης», υποστηρίζοντας ότι η υψηλή αποδοτικότητα που ενδιαφέρει τις επιχειρήσεις, σε συνδυασμό με την παράλληλη ανάπτυξη του επιπέδου ευημερίας, που ενδιαφέρει το εργατικό δυναμικό, θα έπρεπε να αποτελεί τον κύριο σκοπό της διοίκησης.

Λίγα χρόνια αργότερα, ο Horrock (1935) θα προχωρήσει στη διατύπωση ενός από τους πρώτους ορισμούς της επαγγελματικής ικανοποίησης, σύμφωνα με τον οποίον η ικανοποίηση από την εργασία θεωρείται «κάθε συνδυασμός των ψυχολογικών, φυσιολογικών και περιβαλλοντικών περιστάσεων που οδηγούν ένα άτομο να εκφράσει ότι είναι ικανοποιημένος από τη δουλειά του».

Στο σύνολο των μέχρι τώρα ερευνών, ο πιο ευρέως χρησιμοποιούμενος ορισμός που περιγράφει την επαγγελματική ικανοποίηση είναι αυτός του Locke (1976), ο οποίος αναφέρει ότι η επαγγελματική ικανοποίηση είναι «η ευχάριστη ή θετική συναισθηματική κατάσταση που πηγάζει από την αποτίμηση της εργασίας του ατόμου ή των εργασιακών του εμπειριών, με βασική προϋπόθεση την εκπλήρωση των εργασιακών του αξιών» και αντίστοιχα αναφέρει πως η δυσαρέσκεια από την εργασία είναι «η δυσάρεστη συναισθηματική κατάσταση που πηγάζει από τη ματαίωση των εργασιακών αξιών του». Σύμφωνα με τον John Locke (1976), η γνώση και το συναίσθημα συνδέονται μεταξύ τους, διότι «όταν κάποιος σκέφτεται έχει συναισθήματα γ' αυτά που σκέφτεται, ενώ όταν αισθάνεται κάτι μπαίνει στη διαδικασία να σκεφθεί αυτά που νιώθει».

Ο Kaliski (2007), θεωρεί ότι η ικανοποίηση από την εργασία είναι το αίσθημα του επιτεύγματος και της επιτυχίας του εργαζόμενου από τη δουλειά του και συνδέεται άμεσα με την παραγωγικότητα και την προσωπική του ευημερία. Η εργασιακή ικανοποίηση είναι το βασικό συστατικό που δημιουργεί στον εργαζόμενο ένα αίσθημα πληρότητας και συνεπάγεται ότι το άτομο απολαμβάνει τη δουλειά του, νιώθει ενθουσιασμό, ευτυχία, αποδίδει στην εργασία του και ανταμείβεται σωστά για τις προσπάθειές του.

Οι Davis και Newstorm (1999), περιγράφουν την επαγγελματική ικανοποίηση ως μία πολυδιάστατη έννοια, η οποία εμπερικλείει τόσο θετικά όσο και αρνητικά συναισθήματα, μέσα από τα οποία ο εργαζόμενος έχει τη δυνατότητα να αντιλαμβάνεται την εργασία του. Η επαγγελματική ικανοποίηση, σύμφωνα με τους Davidescu, Apostu, Paul και Casuneanu (2020), αφορά την επάρκεια μεταξύ των αξιών που αναμένει ένας εργαζόμενος και των βελτιώσεων που ελήφθησαν στην εργασία. Οι Akhtara, Hashmib και Naqvic (2010) σχετίζουν την επαγγελματική ικανοποίηση με τις προσδοκίες των εργαζομένων σε συνάρτηση με την αμοιβή.

Στην ελληνική βιβλιογραφία, ο Κάντας (1998) αναφέρει ότι η επικρατέστερη άποψη για την επαγγελματική ικανοποίηση αποτελεί ο ορισμός του Allport (1954), σύμφωνα με τον οποίο η επαγγελματική ικανοποίηση είναι «μια συνολική και ενιαία στάση του ατόμου», που απαρτίζεται όμως από επιμέρους στοιχεία και συνδέεται με τις αξίες, τις στάσεις του ατόμου και τα κίνητρα της εργασίας.

Συνοψίζοντας τους ορισμούς για την εργασιακή ικανοποίηση, γίνεται αντιληπτό ότι στην προσπάθεια των ερευνητών για την εννοιολογική αποσαφήνιση της, δεν έχει υπάρξει έως και σήμερα ένας ορισμός της ο οποίος να είναι καθολικά δεκτός (Δημητρόπουλος, 1998) και καμία θεωρητική κατασκευή δεν επαρκεί από μόνη της για την πλήρη κατανόησή της. Η

επαγγελματική ικανοποίηση αποτελεί ένα πολυδιάστατο μοντέλο που δύσκολα μπορεί να θεωρηθεί μονοδιάστατο (Locke, 1976), σχετίζεται με την ανθρώπινη συμπεριφορά και εμπεριέχει ποικίλες διαφοροποιήσεις (Eyuroglu & Saner, 2009). Το πλήθος των ορισμών που της έχουν δοθεί, αναδεικνύει την ιδιαιτερότητά της καθιστώντας την μια μεταβλητή εξαρτημένη από ένα σύνολο διαφορετικών παραγόντων (Κάντας, 1998).

3.2. Μέτρηση και Απόψεις για την Επαγγελματική Ικανοποίηση

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, ο όρος εργασιακή ικανοποίηση περιγράφει συνήθως το βαθμό στον οποίο οι εργαζόμενοι ικανοποιούνται από τα συστατικά της δουλειάς τους (Spector, 1997). Με την πάροδο του χρόνου και σε διαφορετικά εργασιακά συγκείμενα, έχουν υιοθετηθεί αρκετοί ορισμοί της επαγγελματικής ικανοποίησης, πολλές φορές παράλληλοι μεταξύ τους. Παρά τις παραλλαγές στο ευρύ φάσμα των διαθέσιμων ορισμών, η πλειοψηφία τους συμμαρτίζει την ιδέα ότι η εργασιακή ικανοποίηση είναι ουσιαστικά μια συναισθηματική και θετική αντίδραση που σχετίζεται με την εργασία (Worrell, Skaggs & Brown, 2006) και μεταφράζεται στο πώς αισθάνονται οι άνθρωποι για τη δουλειά τους (Irving & Montes, 2009).

Ανεξάρτητα από την οντολογική συζήτηση σχετικά με το πώς θα πρέπει να εννοηθεί η ικανοποίηση, αμέτρητοι οργανισμοί έχουν προχωρήσει σε τακτική αξιολόγηση της, με σκοπό τη βελτιστοποίηση της διαχείρισης, της εκπαίδευσης και της διατήρησης των ανθρώπινων πόρων (Liu, Borg & Spector, 2004). Οι λόγοι για τους οποίους η εργασιακή ικανοποίηση συνεχίζει να ενδιαφέρει εμπειρικά μάνατζερ, επαγγελματίες και ερευνητές παρατίθενται συχνά στις μελέτες και συνδέονται κυρίως με τη συνειδητοποίηση ότι οι «ευτυχισμένοι εργαζόμενοι» μπορούν να οδηγήσουν τους οργανισμούς σε μεγαλύτερη ευημερία.

Στην πράξη, η εργασιακή ικανοποίηση συνδέεται θετικά με συμπεριφορές οργανωσιακής αφοσίωσης (Swaminathan & Jawahar, 2013), βελτιωμένα εργασιακά περιβάλλοντα (Newsham, Brand, Veitch, Aries & Charles, 2009), βελτιωμένη υγεία των εργαζομένων (Faragher, Cass & Cooper, 2005) και πιο αποτελεσματική απόδοση (Mafini & Poore, 2013). Επιπλέον, η ικανοποίηση από την εργασία συνδέεται θετικά με χαρακτηριστικά που σχετίζονται με την εργασία, όπως ο έλεγχος της διοίκησης και η οργανωσιακή κουλτούρα (Ma & MacMillan, 1999). Αντίθετα, η εργασιακή ικανοποίηση συνδέεται αντιστρόφως με την εγκατάλειψη της εργασίας (Hanebuth, 2008), την απουσία που σχετίζεται με τραυματισμό (Drakopoulos & Grimani, 2013), την πρόθεση να εγκαταλείψουν οι εργαζόμενοι τον χώρο εργασίας τους (MacIntosh & Doherty, 2010), τις αντιπαραγωγικές διαπροσωπικές και οργανωσιακές

συμπεριφορές (Mount, Pies & Johnson, 2006), το άγχος που σχετίζεται με την εργασία (Boudreaux, Mandry & Brantley, 1997), την ψυχολογική δυσφορία (Moen, Kelly & Lam, 2013) και τους βιολογικούς δείκτες ασθενούς υγείας, όπως υψηλότερα επίπεδα φλεγμονωδών κυτοκινών και άλλων λεμφοκυττάρων (Amati et al., 2010).

Στην Ελλάδα, η μέτρηση τη επαγγελματικής ικανοποίησης έχει απασχολήσει τους ερευνητές σε αρκετά επαγγέλματα όπως: σε επαγγελματίες υγείας (Χαραλαμπίδου, 1996; Moutzoglou, 2010; Πουλής, 2011), σε εκπαιδευτικούς (Κουστέλιος & Κουστέλιου, 2001; Koustelios et al., 2004; Tsigilis, Zachoroulou & Grammatikopoulos, 2006; Παπάνης & Γιαβρίμης, 2007; Σταυρόπουλος, 2007; Γραμματικού, 2010; Παπαδόπουλος, 2013), στο χώρο του αθλητισμού (Συμεωνίδου, Καμπίτσης & Χαραχούσου, 2003; Δράκου, 2010), σε δικηγόρους (Σαλιάν & Πλατσίδου, 2011), σε τραπεζικούς υπαλλήλους (Μπελιάς, Κουτιβά, Ζουρνατζή & Κουστέλιος, 2013) και στις Ελληνικές Ένοπλες Δυνάμεις (Μπίτση, 2011; Τσερέμογλου, 2014; Παναγυφτόπουλος, 2017; Σιατήρας, 2017; Καλλονιάτη, 2018; Γιάγκου, 2020).

Ομοίως με την έννοια της εργασιακής ικανοποίησης, οι συσχετισμοί και οι καθοριστικοί παράγοντες της ικανοποίησης των εργαζομένων, έχουν πλαισιωθεί ποικιλοτρόπως και σε διαφορετικά θεωρητικά παραδείγματα. Μια γραμμή έρευνας έδειξε ότι η εργασιακή ικανοποίηση επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό από εσωτερικούς και προσωπικούς παράγοντες, όπως το πολιτισμικό υπόβαθρο ενός ατόμου (Kwantes, 2010), το επίπεδο εκπαίδευσης (Ganzach, 2003) και οι αντιλήψεις περί ισότητας (Carrell & Ditttrich, 1978). Αρκετές έρευνες έχουν αναδείξει το εργασιακό περιβάλλον, τις συνθήκες και συγκεκριμένα περιεχόμενα της εργασίας, όπως η αμοιβή (Diener & Seligman, 2004), η οργανωτική ατμόσφαιρα (Okpara & Wynn, 2008), η προώθηση της ανισότητας από τη διοίκηση (Card, Mas, Moretti & Saez, 2012), ως στοιχεία με ισχυρότερο ρόλο από τα προσωπικά χαρακτηριστικά στον καθορισμό των επιπέδων ικανοποίησης από την εργασία. Αυτή η έλλειψη θεωρητικής συμφωνίας, σχετικά με τις υποκείμενες θεωρητικές δομές, έχει αντικατοπτριστεί στην παραγωγή δεκάδων εργαλείων μέτρησης, για συγκεκριμένες διαστάσεις και εργασίες, δημιουργώντας ένα είδος χαοποίησης αυτού του ερευνητικού πεδίου. Επιπλέον, η υπάρχουσα διαπολιτισμική έρευνα της ικανοποίησης δεν έχει συμβάλει έως και σήμερα, στην ενοποίηση της συζήτησης σχετικά με τα μέτρα ικανοποίησης από την εργασία. Αν και το πρώτο βήμα σε όλες τις οργανωτικές παρεμβάσεις που στοχεύουν στη βελτίωση της ικανοποίησης των εργαζομένων είναι η καθιέρωση του υπάρχοντος επιπέδου (Wright, Gardner, Moynihan & Allen, 2005), μία από τις μεγαλύτερες δυσκολίες για τους επαγγελματίες του ανθρώπινου δυναμικού και τους ερευνητές

εξακολουθεί να είναι ο τρόπος μέτρησης της εργασιακής ικανοποίησης των εργαζομένων με αξιόπιστο και σχετικά αμερόληπτο τρόπο (Rynes, Colbert & Brown, 2002).

Σύμφωνα με τον Πετριλή (2007), τα εργαλεία μέτρησης της εργασιακής ικανοποίησης διακρίνονται στις εξής τρεις κατηγορίες: στα πολυδιάστατα εργαλεία γενικά για την εργασία, στα πολυδιάστατα εργαλεία για εξειδικευμένες εργασίες και στα εργαλεία για την μέτρηση της συνολικής εργασιακής ικανοποίησης. Τα πιο ευρέως χρησιμοποιούμενα, βιβλιογραφικά αναγνωρισμένα, έγκυρα και αξιόπιστα εργαλεία μέτρησης της εργασιακής ικανοποίησης, σύμφωνα με τον Inovatona (2021), είναι τα κάτωθι:

- The Minnesota satisfaction questionnaire (MSQ) των Weiss et al. (2004)
- Job Descriptive Index (JDI) των Smith et al. (1969)
- Job Satisfaction Survey (JSS) που προτάθηκε από Spector (1985)
- Job Diagnostic Survey (JDS) των Hackman και Oldham (1975)
- Face scale (FS) που προτάθηκε από τον Kunin (1955)
- Overall job satisfaction scale (OJS) των Brayfield και Rothe (1951)
- Michigan Organizational Assessment Questionnaire (MOAQ) των Cammann et al. (1979;1983)
- Job in General Scale (JIG) των Ironson et al. (1989)
- Global job satisfaction questionnaire (GJSQ) των Warr et al. (1979)
- Job Satisfaction Scale που προτάθηκε από τον Judge (1994)

Στην Ελλάδα, τα ερευνητικά εργαλεία για τη μέτρηση της επαγγελματικής ικανοποίησης που αναπτύχθηκαν και χρησιμοποιούνται ευρέως στις εγχώριες ερευνητικές προσπάθειες είναι τα παρακάτω:

- Greek Nurses' job Satisfaction Scale του Moutzoglou (2010). Πρόκειται για ένα ερωτηματολόγιο που κατασκευάστηκε με σκοπό τη μέτρηση της εργασιακής ικανοποίησης του νοσηλευτικού προσωπικού στην Ελλάδα. Στο εργαλείο διακρίνονται οι κάτωθι 4 διαστάσεις της επαγγελματικής ικανοποίησης:
 - αλληλεπίδραση και αναγνώριση,
 - αμοιβή και φύση εργασίας
 - αυτό-ανάπτυξη και υπευθυνότητα
 - στυλ ηγεσίας και οργανωτικές πολιτικές

στις οποίες εμπεριέχονται συνολικά 18 ερωτήσεις. Σε κάθε μία από τις διαστάσεις αυτές υπάρχουν οι αντίστοιχες ερωτήσεις, οι οποίες βαθμολογούνται με τη χρήση τετράβαθμης κλίμακας Likert, από το «Διαφωνώ απόλυτα» (1 βαθμός) έως το «Συμφωνώ απόλυτα» (4 βαθμοί). Όσο πιο υψηλή είναι η βαθμολογία τόσο πιο ικανοποιημένος είναι ο νοσηλευτής.

- Employee Satisfaction Inventory (ESI) των Koustelios και Bagiatis (1997) και Koustelios (1991). Το Ερωτηματολόγιο Καταγραφής της Επαγγελματικής Ικανοποίησης αναδεικνύει την πολυδιάστατη φύση της επαγγελματικής ικανοποίησης και περιλαμβάνει 24 προτάσεις που μετρούν έξι διαστάσεις της επαγγελματικής ικανοποίησης όπως:
 - τη φύση της εργασίας,
 - το μισθό
 - την προαγωγή
 - τον άμεσο προϊστάμενο
 - τις εργασιακές συνθήκες
 - τον οργανισμό ως ολότητα.

Οι απαντήσεις δίνονται σε πενταβάθμια κλίμακα Likert: από το «Διαφωνώ πολύ» (1 βαθμός) έως το «Συμφωνώ πολύ» (5 βαθμοί). Όσο πιο υψηλή είναι η βαθμολογία τόσο πιο ικανοποιημένος είναι ο ερωτώμενος. Η συγκεκριμένη κλίμακα συναντάται ευρέως σε έρευνες που αφορούν στη μέτρηση της εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών στη χώρα μας.

Στην παρούσα έρευνα, λαμβάνοντας υπόψη τις ερευνητικές τάσεις της εποχής, το εργασιακό συγκείμενο της ΠΕΦ, τον περίπλοκο και πολύπλευρο ρόλο των παιδαγωγών, το εργαλείο που επιλέχθηκε και διαμοιράστηκε για τη μέτρηση της επαγγελματικής ικανοποίησης του δείγματος είναι το Ερωτηματολόγιο Καταγραφής της Επαγγελματικής Ικανοποίησης στην Πρώιμη Παιδική ηλικία (Early Childhood Job Satisfaction Survey - ECJSS) της Αμερικανίδας ερευνήτριας Paula Jorde Bloom (1988; 2010). Η ανάλυση και παρουσίαση του εν λόγω εργαλείου παρατίθεται στο Κεφάλαιο της Μεθοδολογίας.

3.3. Η επαγγελματική ικανοποίηση στην εκπαίδευση

Οι σύγχρονες προκλήσεις απαιτούν εκπαιδευτικούς με ικανότητες ζωής, καινοτόμους, δημιουργικούς, με κριτική σκέψη, ανθρώπους που να είναι σε θέση να προσαρμόζονται στις

εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις του παγκοσμιοποιημένου εκπαιδευτικού πλαισίου, ώστε να αναλάβουν το ρόλο της σύζευξη της συναισθηματικής, γνωστικής και κοινωνικής μάθησης (Bandura, 1989). Η επαγγελματική ικανοποίηση αποτελεί μια από τις σπουδαιότερες διαστάσεις της υπηρεσιακής ταυτότητας των εκπαιδευτικών και συνδέεται (με αμοιβαία θετική σύνδεση) με τη γενική ικανοποίηση από τη ζωή: μια γενική ικανοποίηση από τη ζωή επηρεάζει την επαγγελματική ικανοποίηση και το αντίστροφο (Judge & Watanabe, 1993). Ο ικανοποιημένος και δεσμευμένος με το ρόλο του εκπαιδευτικός (Naylor, 1999), αποτελεί τον ακρογωνιαίο λίθο ενός εκπαιδευτικού συστήματος υψηλής ποιότητας. Ένας αποτελεσματικός, αποδοτικός και ποιοτικός εκπαιδευτικός οργανισμός δεν απαιτεί μόνο ικανούς εκπαιδευτικούς με γνώσεις και δεξιότητες. Προϋποθέτει ικανοποιημένους εργαζόμενους, που νιώθουν ευτυχισμένοι, αφοσιωμένοι στο διδακτικό τους έργο, με υψηλή αυτοεκτίμηση, εύρωστους ψυχικά και κοινωνικά.

Οι έρευνες εξετάζουν την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών κυρίως ως εξαρτημένη μεταβλητή και λιγότερα συχνά ως ανεξάρτητη. Εστιάζουν στις μεταβλητές που την επηρεάζουν (θετικά ή αρνητικά), όπως είναι οι δημογραφικοί παράγοντες (φύλο, ηλικία, προσόντα), οι εσωτερικοί παράγοντες (περιεχόμενο της εργασίας, διαπροσωπικές σχέσεις, εσωτερική πληρότητα, κοινωνική αναγνώριση), αλλά και οι εξωτερικοί παράγοντες (εργασιακές συνθήκες, ωράριο εργασίας, αμοιβή, προαγωγή). Η ανασκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας για την επαγγελματική ικανοποίηση δείχνει ότι μεταβάλλεται ανάλογα με τα χαρακτηριστικά της εργασίας και το κοινωνικό περιβάλλον (Huei-Jane & Wu, 2001), τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού, όπως φύλο και ηλικία (Zembylas & Papanastasiou, 2006; Koustelios, 2001; Mertler, 2016), την επαγγελματική εμπειρία και τα προσόντα (Eirín-Nemiña, Sanmiguel-Rodríguez & Rodríguez-Rodríguez, 2020), τη συνεργασία για την επίτευξη κοινών στόχων, το κλίμα στον εκπαιδευτικό οργανισμό (Rhodes, Nevill & Allan, 2004; Skinner, Leavey & Rothi, 2019), την εμπιστοσύνη μεταξύ συναδέλφων (Caldwell & Dixon, 2010), την ανατροφοδότηση (Hackman & Oldham, 1976), τη θέση του εκπαιδευτικού στην ιεραρχία του σχολείου, το μισθό και τις συνθήκες εργασίας (Menon, Papanastasiou & Zembylas, 2008). Συμπληρωματικά, η επαγγελματική ικανοποίηση εξετάζεται σε σχέση με παράγοντες όπως είναι ο φόρτος εργασίας, οι εργασιακές και οργανωσιακές μεταρρυθμίσεις (Skinner et al., 2019), η συμμετοχή στις διαδικασίες λήψεων αποφάσεων (Zembylas & Papanastasiou, 2006), το είδος της ασκούμενης ηγεσίας (Duyar, Gumus & Sukru, 2013; Torres, 2019), η αφοσίωσή τους στον εκπαιδευτικό οργανισμό (Ostroff, 1992), η απόλαυση που νιώθουν οι εκπαιδευτικοί επειδή

εργάζονται με παιδιά (Papanastasiou & Zembylas, 2005) και κυρίως η απόδοση των μαθητών τους (Tschannen,-Moran & Hoy, 2001; Wright & Custer , 1998).

Η παράθεση των ερευνών της επαγγελματικής ικανοποίησης που ακολουθεί, έχει επικεντρωθεί στην Ελληνική βιβλιογραφία και στο Ελληνικό σύστημα εκπαίδευσης, το οποίο διαφέρει σε σχέση με των άλλων χωρών (συνθήκες εργασίας, στελέχωση, αμοιβές, αξιολόγηση), κυρίως όμως εμφανίζει διαφορές, σε σχέση με τις περισσότερες ανεπτυγμένες χώρες, ως προς τη φοίτηση των παιδιών σε θεσμούς ΠΕΦ, λόγω του διχοτομημένου ελληνικού συστήματος, όπου η ευθύνη της λειτουργίας των θεσμών ΠΕΦ υπάγεται σε διαφορετικούς φορείς (υπουργεία). Επιπρόσθετα, οι περισσότερες έρευνες στη χώρα μας και για τις τρεις ερευνώμενες μεταβλητές του παρόντος πονήματος, έχουν επικεντρωθεί σε εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, σε αντίθεση με τις βαθμίδες της Τριτοβάθμιας εκπαίδευση και της ΠΕΦ, όπου η ερευνητική δραστηριότητα σπανίζει. Όσον αφορά στον παράγοντα της επαγγελματικής ικανοποίησης, στο σύνολο όλων των εκπαιδευτικών βαθμίδων της χώρα μας, οι έως τώρα μελέτες αναδεικνύουν ότι ο βαθμός ικανοποίησης των Ελλήνων εκπαιδευτικών είναι μέτριος έως υψηλός, με τα ποσοστά να παραμένουν υψηλά και σε σύγκριση με άλλες χώρες (Δημητρόπουλος, 1998).

Οι Αραμπατζής και Πολύζου (2008), αναφέρουν ότι «τα τέλη της δεκαετίας του 1970 αποτελούν ένα χρονικό σημείο εκκίνησης για την εμπειρική διερεύνηση στην Ελλάδα του εκπαιδευτικού έργου που βασίζεται σε δύο παραδοχές: την αναγνώριση της επαγγελματικής διάστασης της διδασκαλίας και του κοινωνικού ρόλου του σχολείου». Ο Κυριακίδης (1976), στο βιβλίο του «Η σημερινή κοινωνική κατάσταση του δασκάλου της επαρχίας», πραγματεύεται το θέμα της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών στο Νομό Ιωαννίνων. Το δείγμα του αποτελείται από 178 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι σε ποσοστό 74,7% δηλώνουν ικανοποιημένοι και μόνο 22% δηλώνουν δυσαρεστημένοι από την εργασία τους, παρόλες τις σημαντικές ελλείψεις που αντιμετωπίζουν στα σχολεία τους και τις δύσκολες συνθήκες εργασίας των περισσότερων δασκάλων, οι οποίες όπως αναφέρουν, τους προκαλούσαν υψηλό βαθμό δυσαρέσκειας σε σχέση με το επάγγελμά τους.

Ο Κουstelios (2001) σε δείγμα 354 δασκάλων και καθηγητών στο νομό Θεσσαλονίκης, αναφέρει ότι το επίπεδο ικανοποίησης τους από την εργασία τους είναι υψηλό, με τους εκπαιδευτικούς που έχουν μεγαλύτερη εργασιακή εμπειρία-προϋπηρεσία να δηλώνουν πιο ικανοποιημένοι σε σχέση με αυτούς με την λιγότερη εμπειρία. Ως προς το φύλο, οι γυναίκες δηλώσαν πιο ικανοποιημένες από την εργασία τους σε σχέση με τους άνδρες, ενώ δεν

αναφέρετε σημαντική συσχέτιση της ικανοποίησης με την οικογενειακή κατάσταση των ερωτηθέντων. Από την άλλη, ο μισθός και οι δυνατότητες προαγωγής των εκπαιδευτικών ήταν οι παράγοντες που τους δημιούργησαν έντονη δυσαρέσκεια.

Λίγα χρόνια αργότερα, η Saiti (2007, οπ. αναφ. στο Σταυρόπουλος, 2007, σελ. 18) διαμοιράζει Πανελληνίως 1200 ερωτηματολόγια σε εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, με την παραγοντική ανάλυση να οδηγεί στο συμπέρασμα ότι η εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών επηρεάζεται από επτά παράγοντες όπως: ο ρόλος του διευθυντή στην σχολική μονάδα και το σχολικό κλίμα, οι προαγωγές και οι παροχές, η γραφειοκρατία και οι ηθικές αμοιβές, ο μισθός, η οργανωτική δομή του σχολείου, η ικανοποίηση από το επάγγελμα και η συνεργασία με συνάδερφους.

Η Ταρασιάδου (2008), σε έρευνα που πραγματοποίησε σε δείγμα 167 νηπιαγωγών με στόχο τη διερεύνηση των κινήτρων στην εργασία τους, αναφέρει υψηλά επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης ως προς τις παραμέτρους προϊστάμενος, συνθήκες εργασίας και την ίδια τη δουλειά, με τους εκπαιδευτικούς του δείγματος να δηλώνουν ότι επιθυμούν την παραμονή στην εργασία τους, παρά τη δυσαρέσκεια από το μισθό και τις ελλιπείς προοπτικές προαγωγής τους.

Η Ταραλάικου (2015), ερεύνησε σε 102 εκπαιδευτικούς προσχολικής αγωγής, που υπηρετούσαν κατά τη σχολική χρονιά 2014-2015, στις Α' και Β' Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Θεσσαλονίκης, τις συνθήκες εργασίας ως παράγοντας που επηρεάζει την ικανοποίησή τους. Το 55% των εκπαιδευτικών του δείγματος δήλωσε ικανοποιημένο από το επάγγελμά του και το 32% απόλυτα ικανοποιημένο. Συμπληρωματικά, δήλωσαν επαρκή συνεργασία με τον προϊστάμενο του νηπιαγωγείου, με τους συναδέλφους αλλά και τους γονείς των μαθητών και καλό σχολικό κλίμα. Ωστόσο, ανέφεραν ότι το επάγγελμά τους χαρακτηρίζεται από χαμηλό κοινωνικό κύρος με μη ικανοποιητικές απολαβές. Αξίζει να σημειωθεί, ως προς την μελλοντική τους επαγγελματική ικανοποίηση, ότι οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι θα είναι ικανοποιημένοι εάν μείνουν στη θέση που έχουν και εάν ο/η προϊστάμενος -η απαλλαγθεί από τα διδακτικά του καθήκοντα.

Οι Ταρασιάδου και Πλατσίδου (2009), στην έρευνά τους για την επαγγελματική ικανοποίηση 167 νηπιαγωγών μονοθέσιων και πολυθέσιων νηπιαγωγείων, αναφέρουν άνω του μετρίου συνολική ικανοποίηση από την εργασία των νηπιαγωγών του δείγματος και στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στον παράγοντα της ηλικίας και στην επαγγελματική ικανοποίησή τους. Συγκεκριμένα, οι νηπιαγωγοί μεγαλύτερης ηλικίας δήλωσαν μεγαλύτερο βαθμό ικανοποίησης από την εργασία τους σε σχέση με τις νεότερες νηπιαγωγούς. Αναφορικά με το

επίπεδο σπουδών, διαπιστώθηκε ότι σχετίζεται αρνητικά με την επαγγελματική ικανοποίηση από τον προϊστάμενο, την υπηρεσία και τη συνολική επαγγελματική ικανοποίηση. Τέλος, η επίδραση της θέσης/ αρμοδιότητες στο συγκεκριμένο δείγμα, ελέγχθηκε και διαπιστώθηκε ότι δεν επηρεάζει το βαθμό της επαγγελματικής ικανοποίησης σε καμία από τις διαστάσεις της εργασίας.

Η Παπαντωνίου (2018), αναφέρει ότι οι νηπιαγωγοί είναι μια μικρή επαγγελματική ομάδα, η οποία δεν ελκύει το ερευνητικό ενδιαφέρον στη χώρα μας για διεξαγωγή μελετών με δείγμα εκπαιδευτικούς που να ανήκουν αμιγώς στη βαθμίδα της προσχολικής εκπαίδευσης. Συχνά, οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται στα νηπιαγωγεία συμπεριλαμβάνονται στις μελέτες που αφορούν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και αναμειγνύονται σε δείγματα με δασκάλους του δημοτικού. Ομοίως, η ερευνητική δραστηριότητα για τους παιδαγωγούς των παιδικών και βρεφονηπιακών σταθμών στη χώρα μας είναι σπάνια. Όπως αναφέρουν οι Κουμαριανού και Ρέντζου (2018), παρά το γεγονός ότι η σημασία της Προσχολικής Εκπαίδευσης και Φροντίδας για την ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών είναι ευρέως διαδεδομένη, είναι αδιαμφισβήτητο ότι πρόκειται για ένα από τα πιο κατακερματισμένα επαγγέλματα, καθώς χαρακτηρίζεται από ασυνέπεια και ασυνέχεια τόσο σε επίπεδο προγραμμάτων ΠΕΦ όσο και σε επίπεδο εκπαίδευσης και κατάρτισης των παιδαγωγών της ΠΕΦ.

Στην Ελλάδα, οι πρώτοι που διερεύνησαν την επαγγελματική ικανοποίηση και την επαγγελματική εξουθένωση των παιδαγωγών ΠΕΦ είναι οι Tsigilis et al. (2006). Το δείγμα τους περιελάμβανε 178 παιδαγωγούς (εκ των οποίων μόνο ένας άντρας), οι οποίοι υπηρετούσαν σε δημόσιους και ιδιωτικούς φορείς ΠΕΦ. Στους συμμετέχοντες διανεμήθηκε η κλίμακα επαγγελματικής ικανοποίησης (ESI) των Koustelios και Bagiatis (1997) και η υποκλίμακα συναισθηματικής εξάντλησης της Κλίμακας Επαγγελματικής Εξουθένωσης (MBI) των Maslach και Jackson (1986). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι παιδαγωγοί είναι ιδιαίτερα ικανοποιημένοι από τη φύση της δουλειάς τους και τον προϊστάμενό τους και λιγότερο από τη μισθοδοσία τους. Οι παιδαγωγοί του δημοσίου τομέα ανέφεραν υψηλότερα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης σε σχέση με τους συναδέλφους τους που εργάζονταν στον ιδιωτικό τομέα. Ομοίως, ως προς τον παράγοντα αμοιβή και άμεσο προϊστάμενο, οι παιδαγωγοί του δημοσίου δήλωσαν πιο ευχαριστημένοι σε σχέση με τους αντίστοιχους παιδαγωγούς των ιδιωτικών δομών ΠΕΦ.

Οι Αραμπατζής και Πολύζου (2008), ερεύνησαν την ικανοποίηση των παιδαγωγών του Δήμου Θεσσαλονίκης, οι οποίοι απασχολούνταν στον ιδιωτικό τομέα. Συνέλεξαν 80 ερωτηματολόγια, από τα οποία προέκυψε ότι οι περισσότεροι παιδαγωγοί βιώνουν μέτρια επίπεδα ικανοποίησης

από την εργασία τους, συσχετίζουν την ικανοποίηση που αισθάνονται για το επάγγελμά τους με την ικανοποίηση που πηγάζει από τις καλές σχέσεις που έχουν με τους συναδέλφους τους και αναφέρουν ότι το επάγγελμά τους απολαμβάνει από την κοινωνία μέτριο κοινωνικό κύρος. Από την άλλη κι ενώ το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτηθέντων δήλωσε ότι ήταν πολύ έως πάρα πολύ ικανοποιημένο από τις σχέσεις του με τους υπόλοιπους συναδέλφους, δεν συνέβαινε το ίδιο με τις σχέσεις που αναπτύσσονταν με την προϊσταμένη του σταθμού, με τους παιδαγωγούς να αναφέρουν χαμηλή ικανοποίηση από τις μεταξύ τους σχέσεις. Στο σημείο αυτό, αξίζει να αναφερθεί ότι το αρχικό πλάνο των ερευνητών της συγκεκριμένης έρευνας βασιζόταν στη συγκριτική μελέτη της επαγγελματικής ικανοποίησης σε εκπαιδευτικούς που εργάζονται στον ιδιωτικό τομέα με τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται στον δημόσιο τομέα. Σύμφωνα με τους συγγραφείς, η προσπάθεια διαμοιρασμού του εργαλείου τους δεν έγινε δεκτή από το Δήμο (αρχικά τους είχε ζητηθεί να αφαιρεθούν οι ερωτήσεις που ερευνούν τις σχέσεις των παιδαγωγών με τον/την προϊστάμενο του σταθμού σε σχέση με την ικανοποίηση) και έτσι αποκλείστηκε η συγκεκριμένη ομάδα. Τέτοιου είδους φαινόμενα, αποδεικνύουν την άμεση και επιτακτική ανάγκη να υπάρξει μία κοινώς αποδεκτή λύση στα προβλήματα που προκύπτουν στο υπάρχον διχοτομημένο σύστημα ΠΕΦ της χώρας μας, στους τρόπους προσέγγισης των παρεχόμενων υπηρεσιών της, από όλους τους εμπλεκόμενους φορείς, στην αρχική και συνεχιζόμενη κατάρτιση που οφείλουν να λαμβάνουν οι παιδαγωγοί της πρώιμης παιδικής ηλικίας και οι προϊστάμενοί τους και να δημιουργηθούν εντέλει υποστηρικτικές συνθήκες εργασίας, συμπεριλαμβανομένης της ηγεσίας που οφείλει να προάγει ευκαιρίες για μελέτη, προβληματισμό, αναζήτηση και αναβάθμιση των συνθηκών που επηρεάζουν την ευημερία των παιδαγωγών και του σταθμού γενικότερα (Κουμαριανού & Ρέντζου, 2018).

Δέκα χρόνια μετά, η Παπαντωνίου (2018) αναλαμβάνει να ερευνήσει την επαγγελματική εξουθένωση και την επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με τις συνθήκες εργασίας των παιδαγωγών προσχολικής αγωγής στην περιφερειακή ενότητα Κοζάνης. Διαμοιράζει 70 ερωτηματολόγια και λαμβάνει 10 ημι-δομημένες συνεντεύξεις, από τα οποία προκύπτουν αρκετά υψηλά επίπεδα ικανοποίησης από το επάγγελμα των παιδαγωγών της έρευνας και σχετίζονται με το έμψυχο αντικείμενο της εργασίας τους, δηλαδή τα παιδιά. Αρκετά υψηλή καταγράφεται η ικανοποίηση που δήλωσαν ότι νιώθουν οι παιδαγωγοί από τη διοικητική οργάνωση, τις υλικοτεχνικές υποδομές, το σχολικό κλίμα (σχέσεις με τον/την προϊστάμενο/η και τους συναδέλφους) και τις σχέσεις με τους γονείς. Ιδιαίτερη ικανοποίηση εξέφρασαν για τις αργίες και τις διακοπές, τις οποίες θεωρούν «λυτρωτικές και εξισορροπητικές» για το επάγγελμά τους. Τα προσωπικά τους επιτεύγματα, όπως το αίσθημα συνεισφοράς στην

ανάπτυξη και εξέλιξη των μαθητών τους, οι σχέσεις που αναπτύσσουν με τα παιδιά και επιτυγχάνονται μέσα από δική τους προσπάθεια, αναγνωρίζονται ως τον πιο σημαντικό παράγοντα που τους κρατά σε ισορροπία με το απαιτητικό πλαίσιο της εργασίας τους. Επιπρόσθετα, στην εν λόγω έρευνα αναδεικνύεται η επιβάρυνση του οικογενειακού βίου από τον εργασιακό. Οι παιδαγωγοί δήλωσαν ότι αρκετά συχνά δεν τηρείται το τυπικό ωράριο, διότι η πολυπλοκότητα της φύσης του επαγγέλματός τους χρίζει αρκετές επιπλέον ώρες εργασίας, λειτουργώντας εις βάρος της οικογενειακής και κοινωνικής τους ζωής, ενώ σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς των άλλων βαθμίδων, οι ώρες εργασίας τους δεν μειώνονται με τα έτη προϋπηρεσίας. Πέραν του παράγοντα ωραρίου, οι ερωτηθέντες ανέφεραν σχετικά μικρή ικανοποίηση ως προς τις αποδοχές, την αναγνώριση, το κύρος του επαγγέλματός τους και τις δυνατότητες προαγωγής. Δήλωσαν ότι προβληματίζονται για τις συνθήκες εργασίας τους και για τους κινδύνους που αντιμετωπίζει η υγεία τους (ιώσεις, κάλοι στις φωνητικές χορδές, έντονος θόρυβος). Πάραυτα, αποδέχονται τις παραπάνω προκλήσεις, ως μέρος της εργασίας τους και στη συντριπτική τους πλειοψηφία δηλώνουν ότι δεν έχουν καμία πρόθεση να εγκαταλείψουν το επάγγελμά τους.

Το ίδιο έτος, η Χατζηαθανασίου (2018) ερευνά, σε Πανελλαδικό επίπεδο, ένα δείγμα που συμπεριλαμβάνει 365 εκπαιδευτικούς προσχολικής εκπαίδευσης (νηπιαγωγούς και βρεφονηπιοκόμους), τον βαθμό ικανοποίησης τους από την εργασία τους τόσο από «εσωτερικούς» όσο και από «εξωτερικούς» παράγοντες. Σε ποσοστό 50,4%, οι ερωτηθέντες ανέφεραν ότι είναι ικανοποιημένοι από το αντικείμενο εργασίας τους και η πλειοψηφία δήλωσε ικανοποίηση από τον/την προϊστάμενο/η και τις διοικητικές του/της ικανότητες. Εξέφρασαν την ικανοποίηση ότι η εργασία τους λαμβάνει την αρμόζουσα αναγνώριση από τους συναδέλφους και τους γονείς των μαθητών τους. Στο σύνολό τους, καταθέτουν ότι η εργασία που επιτελούν έχει νόημα, ουσία και αποτελεί κοινωνικό λειτούργημα. Αντιθέτως, χαμηλά επίπεδα ικανοποίησης καταγράφονται ως προς τα οφέλη που λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος (υλικά όπως ο μισθός, ψυχικά όπως η ηθική επιβράβευση), ενώ ως προς τις συνθήκες εργασίας καταδεικνύουν ότι το μεγαλύτερο εμπόδιο στην ομαλή και επιτυχημένη διεξαγωγή της εργασίας τους είναι η γραφειοκρατία.

Η Στεφάνοβιτς (2019), αναφέρει ως σκοπό της μελέτης της «τη διερεύνηση των παραγόντων που επηρεάζουν την ποιότητα της επαγγελματικής ζωής και συνδέονται με την επαγγελματική ικανοποίηση που βιώνουν όλοι οι εργαζόμενοι των δημοτικών παιδικών σταθμών των Δήμων Φλώρινας και Αριδαίας, ως προς τις συνθήκες εργασίας τους στη σημερινή ελληνική κοινωνική και επαγγελματική πραγματικότητα». Ενδιαφέρον παρουσιάζει το δείγμα που επιλέγει,

συμπεριλαμβάνοντας σε αυτό 70 εργαζόμενους των παιδικών σταθμών, όλων των ειδικοτήτων, όπως προϊστάμενος/η, νηπιαγωγοί, βρεφονηπιοκόμοι, βοηθοί βρεφονηπιοκόμων, μάγειρες/σες, υπάλληλοι καθαριότητας, άτομα δηλαδή με διαφορετικά χαρακτηριστικά (ειδικότητα, καθηκοντολόγιο, αμοιβή, χρόνια προϋπηρεσίας). Από τα 70 ερωτηματολόγια και τις 17 ημι-δομημένες συνεντεύξεις που έλαβε, προέκυψε ότι η συνολική επαγγελματική ικανοποίηση των εργαζομένων του δείγματος βρέθηκε αρκετά υψηλή. Ειδικότερα, ως προς τις επιμέρους διαστάσεις της επαγγελματικής ικανοποίησης, οι ερωτηθέντες δήλωσαν ότι αισθάνονται πολύ ικανοποιημένοι από τη φύση της εργασίας, την κτιριακή και υλικοτεχνική υποδομή των σταθμών, το σχολικό κλίμα, τη σχέση με τους μαθητές, τις σχέσεις τους με τους συναδέλφους τους και τη σχέση με τον/την προϊστάμενο/η. Μέτρια έως χαμηλά, είναι τα επίπεδα ικανοποίησης που καταγράφονται ως προς τον αύλειο χώρο των παιδικών σταθμών, τις συνθήκες ασφαλείας των παιδιών στο διάλλειμα και τις επενδύσεις των χρημάτων στο σταθμό από τους αρμόδιους φορείς. Στο μεγαλύτερο ποσοστό, οι εργαζόμενοι του δείγματος δήλωσαν ικανοποιημένοι από την κατανομή των ευθυνών, τη δυνατότητα συμμετοχής τους στη λήψη αποφάσεων, την κατανόηση από τον/την προϊστάμενο/η, την ενθάρρυνση ανάληψης πρωτοβουλιών και υλοποίησης στόχων. Τέλος, ένα αρκετά υψηλό ποσοστό αναφέρει χαμηλά επίπεδα ικανοποίησης όσον αφορά στις ίσες ευκαιρίες που παρουσιάζονται στη δουλειά.

Άλλη μια πρόσφατη έρευνα, πραγματοποίησε η Δερτούζου (2019) σε 150 παιδαγωγούς Δημοτικών Βρεφονηπιακών Σταθμών, με στόχο την αποτύπωση της επίδρασης του στυλ ηγεσίας των προϊσταμένων των παιδικών σταθμών στην εργασιακή ικανοποίηση των εργαζομένων σε αυτούς. Όπως αναγράφει η ερευνήτρια, τα αποτελέσματα κατέδειξαν μέτρια επίπεδα εργασιακής ικανοποίησης στους παιδαγωγούς, ενώ το αντιλαμβανόμενο από τους παιδαγωγούς στυλ ηγεσίας των προϊσταμένων τους είναι συναλλακτικό, με οριακή απόκλιση από το μετασχηματιστικό. Συναφώς, όλες οι διαστάσεις της μετασχηματιστικής ηγεσίας, η τήρηση δυναμικότητας των τμημάτων και η επαγγελματική κατάσταση των εργαζομένων (μόνιμοι και αορίστου χρόνου), συσχετίζονται θετικά με την εργασιακή ικανοποίηση, σε αντίθεση με την αποφευκτική ηγεσία που παρουσιάζει αρνητική συσχέτιση. Συμπληρωματικά, αρνητική συσχέτιση προέκυψε ανάμεσα στη μη τήρηση της δυναμικότητας των παιδικών σταθμών (δημιουργία υπεράριθμων τμημάτων) και της εργασιακής ικανοποίησης.

Η Καραγκιόζη (2021), σε μελέτη που πραγματοποίησε σε 45 παιδαγωγούς στο Ν. Αττικής, διερεύνησε τη σχέση παρακίνησης, ηγεσίας και αποτελεσματικής λειτουργίας του οργανισμού στην πρώιμη προσχολική εκπαίδευση. Ένα από τα βασικά ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν στην έρευνα της είναι το πώς συνδέεται η εργασιακή ικανοποίηση των παιδαγωγών με τις

τεχνικές παρακίνησης που εφαρμόζει ο/η προϊστάμενος/η στο σταθμό. Σύμφωνα με τον Μπουραντά (2001, οπ. αναφ. στο Καραγκιόζη, 2021, σελ. 13), η παρακίνηση είναι «η εσωτερική διαδικασία ώθησης της συμπεριφοράς του ανθρώπου προς τους στόχους, των οποίων η πραγματοποίηση έχει ως συνέπεια την ικανοποίηση των αναγκών του». Η ανάλυση ανέδειξε πως η ανάγκη για συμμετοχική ηγεσία έχει μεγάλη σημασία για τους παιδαγωγούς. Οι ερωτηθέντες εμφανίζονται μερικώς ικανοποιημένοι από τον τρόπο που παρακινεί ο/η προϊστάμενος/η την εργασία τους, με το 51,1% να δηλώνει αρκετά ικανοποιημένο, το 26,7 % να ισχυρίζεται ότι είναι πολύ έως πάρα πολύ ικανοποιημένο και το υπόλοιπο 22,2 % να διατείνεται ότι είναι καθόλου έως λίγο ικανοποιημένο. Η ύπαρξη θετικού κλίματος και η καλή επικοινωνία με τους συναδέλφους, αποτέλεσαν βασικές τεχνικές παρακίνησης των παιδαγωγών του δείγματος.

Συνοψίζοντας, η Ελληνική βιβλιογραφική ανασκόπηση της επαγγελματικής ικανοποίησης στους εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων, με έμφαση στους παιδαγωγούς της ΠΕΦ, μαρτυρά πως η ικανοποίηση που νιώθουν οι παιδαγωγοί κυμαίνεται από μέτρια έως υψηλή, με τα ευρήματα της να συνάδουν με προγενέστερες έρευνες στο σύνολο των βαθμίδων του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας μας (Koustelios, 2001; Κουστέλιος & Κουστέλιου, 2001; Koustelios et al., 2004; Παπάνης & Γιαβρίμης, 2007; Σταυρόπουλος, 2007; Αραμπατζής & Πολύζου, 2008; Ταρασιάδου, 2008; Ταρασιάδου & Πλατσίδου, 2009; Γραμματικού, 2010; Παπαδόπουλος, 2013). Η επαγγελματική ικανοποίηση των παιδαγωγών εκπηγάει κυρίως από την ικανοποίηση που νιώθουν από την ίδια τη φύση της εργασίας και την ευθύνη που νιώθουν για αυτή, τις εσωτερικές αμοιβές που λαμβάνουν, όπως η αυτονομία, η αναγνώριση και η εξέλιξη, την επαφή με τα παιδιά, το καλό σχολικό κλίμα, τις συνεργατικές σχέσεις που αναπτύσσουν με τον/την προϊστάμενο/η, τους συναδέλφους και τους γονείς. Από την άλλη, πρόσκομμα στην εκτέλεση του καθήκοντος των παιδαγωγών είναι ο υψηλός φόρτος εργασίας, ο χρόνος που αφιερώνουν στη διεκπεραίωση διοικητικών εργασιών, οι ανεπαρκείς ευκαιρίες επιμόρφωσης και επαγγελματικής εξέλιξης, η ανεπάρκεια σε υλικοτεχνικά μέσα και κυρίως οι άσχημες μισθολογικές εξελίξεις των τελευταίων ετών, παράγοντες οι οποίοι εγείρουν την έλλειψη επαγγελματικής ικανοποίησης, οδηγούν στην υποβάθμιση των παρεχόμενων υπηρεσιών ΠΕΦ και επηρεάζουν την επιθυμία των παιδαγωγών να παραμείνουν στο επάγγελμά τους.

4. ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Επαγγελματική Εξουθένωση

4.1. Εννοιολογική Προσέγγιση της Επαγγελματικής Εξουθένωσης

Τα τελευταία χρόνια, το φαινόμενο της επαγγελματικής εξουθένωσης λαμβάνει τεράστιες διαστάσεις, με σοβαρές επιπτώσεις στην υγεία και στην ευημερία του εργατικού δυναμικού παγκοσμίως, στο σύνολο των σύγχρονων κοινωνιών. Η επαγγελματική εξουθένωση ή αλλιώς burnout αποτελεί μια σύνθετη έννοια, μια «παγκόσμια μάστιγα» που έχει απασχολήσει την ερευνητική κοινότητα, με την ύπαρξη πληθώρας ορισμών, θεωρητικών μοντέλων και οργάνων μέτρησης που προσπαθούν να την ερμηνεύσουν και να την αναλύσουν.

Οι πρώτες έρευνες για το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης δημοσιεύθηκαν στις ΗΠΑ, στα μέσα τις δεκαετίας του '70. Ο ψυχίατρος Herbert Freudenberger (1974), αρθρογραφεί στην εφημερίδα «Journal of Social Issues» και περιγράφει για πρώτη φορά το φαινόμενο του burnout ως «μια πυρκαγιά που καίει και καταστρέφει ένα κτήριο», όπου το κτήριο ισούται με το μυαλό, το σώμα και την ψυχή του ατόμου. Ο ερευνητής, παρατηρώντας την ψυχολογική κατάσταση των εργαζομένων εθελοντών σε μια κλινική αποτοξίνωσης ναρκομανών στη Νέα Υόρκη, αντιλαμβάνεται σημάδια όπως βαθιά κόπωση, έλλειψη κινήτρων, μείωση ενέργειας και κατάθλιψη. Χρησιμοποιεί τον όρο «κάψιμο» για να περιγράψει τη σταδιακή συναισθηματική και σωματική εξάντληση των εργαζομένων λόγω των συνθηκών της εργασίας τους. Η ψυχαναλυτική προσέγγιση του εν λόγω ερευνητή, περιγράφει την ύπαρξη τριών τύπων προσωπικότητας εργαζομένων, οι οποίοι είναι περισσότερο πιθανό να εκδηλώσουν το σύνδρομο του burnout. Ο πρώτος είναι «ο αφιερωμένος και δεσμευμένος εργαζόμενος», ο οποίος αναλαμβάνει να διεκπεραιώσει έναν πολύ μεγάλο όγκο καθηκόντων και μέσα από τη δέσμευση που νιώθει, του ασκούνται τόσο εσωτερικές πιέσεις (πίεση να πετύχει ο ίδιος) όσο και εξωτερικές πιέσεις (πίεση να ικανοποιήσει τις ανάγκες αυτών στους οποίους προσφέρει την εργασία του). Ο δεύτερος τύπος είναι «ο υπερ-δεσμευμένος εργαζόμενος», αυτός που η προσωπική ζωή του δεν είναι ικανοποιητική εκτός εργασιακού πλαισίου και δεν μπορεί να αντλήσει ικανοποίηση εκτός εργασίας. Ο τρίτος τύπος είναι ο «αυταρχικός εργαζόμενος», ο οποίος αισθάνεται ότι μόνο αυτός μπορεί να εκτελέσει αποτελεσματικά τα καθήκοντα που του έχουν ανατεθεί, επιθυμεί να έχει τον απόλυτο έλεγχο και τον ενοχλεί η εμπλοκή των συναδέλφων του στην εργασία (Freudenberger, 1975).

Βιβλιογραφικά, ο πιο αποδεκτός ορισμός της επαγγελματικής εξουθένωσης, διατυπώθηκε το 1982 από την Αμερικανίδα ψυχολόγο και ερευνήτρια Christine Maslach (1982), η οποία

περιγράφει την εξουθένωση ως «μια κατάσταση σωματικής και ψυχικής εξάντλησης, κατά την οποία ο εργαζόμενος χάνει το ενδιαφέρον του και τα θετικά συναισθήματα που νιώθει για την εργασία του, αναπτύσσει αρνητική εικόνα για τον εαυτό του και παύει να αντλεί ικανοποίηση από τη δουλειά του».

Ο Kim (2012), αναφέρει ότι κατά τη διάρκεια της πολυάσχολης ζωής και της εργασίας με εντάσεις, ένα άτομο αλλάζει συναισθήματα κατά τη διάρκεια της εργασιακής διαδικασίας και η αντίληψη της πίεσης της ζωής μεταβάλλεται ανάλογα. Έτσι, το άτομο οδηγείται να αναπτύξει εντάσεις ή καταστάσεις, με ακατάλληλες προσαρμογές, τόσο σωματικά όσο και ψυχικά και καταλήγει να βιώνει την επαγγελματική εξουθένωση.

Οι Anita και Norbert (2013), πρότειναν ότι η επαγγελματική εξουθένωση είναι η σωματική, συναισθηματική ή ψυχολογική εξάντληση και ο μακροχρόνιος φόρτος εργασίας που κάνουν ένα άτομο να χάνει το ενδιαφέρον και το κίνητρο για την εργασία του. Οι Shen και Huang (2012), αναφέρουν ότι τα αρνητικά συναισθήματα και συμπεριφορές μέσα στην εργασία οφείλονται στην απογοήτευση που δημιουργείται από την πνευματική και σωματική εξάντληση, λόγω της υπερφόρτωσης εργασίας ή του χάσματος μεταξύ του αναμενόμενου εργασιακού επιτεύγματος ενός ατόμου και του πραγματικού αποτελέσματος.

Η επαγγελματική εξουθένωση προκύπτει από τις επαγγελματικές σχέσεις που απέτυχαν να αποφέρουν τα αναμενόμενα οφέλη (Freudenberger, 1974; Freudenberger & Richelson, 1980; Maslach, 1982) και αποτελεί δείκτη φθοράς των αξιών, του πνεύματος και της θέλησης του εργαζόμενου (Maslach, 1982). Σύμφωνα με τους Willemse et al. (2012), στο πλαίσιο της εργασίας, ένα άτομο που βιώνει εξουθένωση αναπτύσσει φαινόμενα κακής εργασιακής απόδοσης και χαμηλής προθυμίας εργασίας, αφού δεν έχει το πνεύμα, την ικανότητα και την αντοχή να αντιμετωπίσει την υπερβολική απογοήτευση και πίεση, λόγω αλλαγών σε προσωπικούς ή περιβαλλοντικούς παράγοντες.

Η Διεθνής Ταξινόμηση Νόσων και συναφών προβλημάτων υγείας ICD (International Classification of Diseases), αποτελεί ένα παγκόσμιο νοσολογικό σύστημα που καθιέρωσε ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας (ΠΟΥ), με σκοπό να μειώσει την επιβάρυνση που προκαλεί η ψυχική νόσος διεθνώς. Τον Ιούνιο του 2018, ο ΠΟΥ εξέδωσε την 11^η αναθεωρημένη έκδοση της Διεθνούς Ταξινόμησης Νόσων και συμπεριέλαβε, για πρώτη φορά, την επαγγελματική εξουθένωση (burn out) ως νόσο, με την κωδική ονομασία QD85 (WHO, 2018). Ο ΠΟΥ, εάν και φάνηκε αρχικά να δίνει ένα τέλος στην πολύχρονη ερευνητική προσπάθεια σχετικά με τον ορισμό της επαγγελματικής εξουθένωσης και για το αν πρέπει να θεωρηθεί ιατρική ασθένεια ή

όχι, επανήλθε με μια ανακοίνωση ένα χρόνο αργότερα, τον Μάιο του 2019, διευκρινίζοντας ότι «η επαγγελματική εξουθένωση δεν νοείται ως μια ιατρική κατάσταση (ασθένεια), αλλά ως φαινόμενο που συνδέεται με την εργασία». Επιπρόσθετα, τονίζει πως «αναφέρεται σε φαινόμενα σχετικά με το επαγγελματικό περιβάλλον και δεν πρέπει να χρησιμοποιείται για την περιγραφή εμπειριών σε άλλους τομείς της ζωής» (WHO, 2019).

Σύμφωνα με την ICD-11, το burn out εντάσσεται στην κατηγορία που εξετάζει «προβλήματα που συνδέονται» με την εργασία ή την ανεργία και περιγράφει «ένα σύνδρομο, που προκύπτει από το χρόνιο εργασιακό στρες, του οποίου η διαχείριση δεν έγινε με επιτυχία». Συμπληρωματικά, χαρακτηρίζεται από τρία στοιχεία: αίσθημα έλλειψης ενέργειας ή εξάντλησης, αυξημένη ψυχολογική απόσταση ενός ατόμου από την εργασία ή αισθήματα αρνητικότητας ή κυνισμού που σχετίζονται με αυτή και μειωμένη επαγγελματική αποτελεσματικότητα (WHO, 2019).

4.2. Μέτρηση και Απόψεις για την Εξουθένωση

Η επαγγελματική εξουθένωση είναι μια έννοια αντίθετη με τη συμμετοχή και τη δέσμευση στην εργασία. Αποτελεί μια απαισιόδοξη συναισθηματική κατάσταση, κατά τη διάρκεια της εργασιακής διαδικασίας, η οποία οδηγεί τον εργαζόμενο σε χαμηλά επίπεδα ικανοποίησης και δέσμευσης ως προς αυτή. Ως εκ τούτου, ορισμένοι μελετητές διατύπωσαν ότι αυτές οι δύο έννοιες (ικανοποίηση- εξουθένωση) περιγράφουν στην πραγματικότητα δύο εντελώς αντίθετες καταστάσεις και πρότειναν την ύπαρξη μιας συνέχειας που συνδέει αυτά τα δύο άκρα (Maslach, Schaufeli, & Leiter, 2001). Ωστόσο, άλλες έρευνες κατέδειξαν ότι η επαγγελματική εξουθένωση είναι αντίθετη από τη συμμετοχή στην εργασία μόνο στον πυρήνα της διάστασης της συναισθηματικής εξάντλησης, με τη σχέση μεταξύ της αίσθησης αποτελεσματικότητας και της συγκέντρωσης στην εργασία να είναι απροσδιόριστη (Schaufeli et al., 2002). Οι ορισμοί της εργασιακής εμπλοκής και της επαγγελματικής εξουθένωσης προήλθαν από δύο διαφορετικές οδούς, με τους ερευνητές να συμφωνούν στην ύπαρξη ενός μεγάλου κενού μεταξύ των δομών αυτών των δύο εννοιών (Maslach, Leiter & Schaufeli, 2008). Επομένως, εμπλοκή και εργασιακή εξουθένωση δεν είναι ακριβώς δύο ακραίες παρουσιάσεις στα εντελώς αντίθετα άκρα, αλλά δύο ψυχικές καταστάσεις αμοιβαία ανεξάρτητες (Russell & Carroll, 1999).

Η εξουθένωση ορίζεται ως: η απάντηση των ατόμων στο στρες που αισθάνονται στην κοινωνική και επαγγελματική τους ζωή (Gold & Bachelor, 2001), απώλεια στόχου, ενέργειας και ιδεαλισμού προς την εργασία (Edelwich & Brodsky, 1980), εξάντληση και κούραση λόγω μείωσης της σωματικής και συναισθηματικής ενέργειας (Maslach et al., 2001).

Οι Maslach et al. (2001), εννοιολόγησαν την εξουθένωση σε τρία διαστατικά φαινόμενα, τα οποία είναι η συναισθηματική εξάντληση, η αποπροσωποποίηση και η μειωμένη αίσθηση προσωπικής επίτευξης. Το αποτέλεσμα της επαγγελματικής εξουθένωσης που βιώνει ένα άτομο, σχετίζεται με τη μείωση της απόδοσης του γενικότερα και την πρόκληση βλαβών στην υγεία του (σωματικές, ψυχολογικές, συμπεριφορικές), με άμεσο αντίκτυπο στην προσωπική και οικογενειακή ευημερία του (Maslach et al., 2001). Σύμφωνα με τους Shirom και Ezrachi (2003), η πιο σημαντική διάσταση της επαγγελματικής εξουθένωσης είναι η συναισθηματική εξάντληση, η οποία αποτελεί την πρώτη διάσταση του μοντέλου της Maslach. Αναλυτικά, η ψυχική κόπωση που πηγάζει από τον εργασιακό χώρο έχει ως αποτέλεσμα τη δημιουργία ενός «καμμένου» εργαζόμενου, ο οποίος αδυνατεί να ανταπεξέλθει στα εργασιακά του καθήκοντα και αισθάνεται ότι οι προσδοκίες από την εργασία του διαψεύδονται. Από την άλλη, η αποπροσωποποίηση (ως συνέπεια της συναισθηματικής εξάντλησης) είναι ο διαπροσωπικός παράγοντας, που σύμφωνα με τον Κάντα (1998), αποτελεί τον μηχανισμό άμυνας του εργαζόμενου απέναντι στο burnout που βιώνει. Εκφράζεται με αισθήματα αρνητισμού, απογοήτευσης, κυνισμού, απάθειας και αποστασιοποίησης από το εργασιακό περιβάλλον. Η τρίτη διάσταση της εξουθένωσης είναι το αίσθημα της μειωμένης προσωπική επίτευξης και αποτελεί τον παράγοντα αξιολόγησης του εαυτού και των επιτευγμάτων του εργαζόμενου. Η αύξηση της αποπροσωποποίησης οδηγεί τον εργαζόμενο στη βίωση αισθημάτων μειωμένης αποδοτικότητας, έλλειψης αυτοπεποίθησης και χαμηλής αυτοεκτίμησης.

Για τους Edelmich και Brodsky (1980), το burnout αποτελεί μια χρόνια και μεγάλης διάρκειας διαδικασία, η οποία οδηγεί τον εργαζόμενο στη συναισθηματική εξάντληση, στην απομυθοποίηση της εργασίας του, στη σωματική κόπωση και στην αρνητική στάση απέναντι στη ζωή, στη δουλειά και στον εαυτό του, ως αποτέλεσμα των εργασιακών συνθηκών που βιώνει. Σύμφωνα με το μοντέλο τους, ο εργαζόμενος διέρχεται μέσω τεσσάρων σταδίων: του ενθουσιασμού, της στασιμότητας, της απογοήτευσης και εντέλει της απάθειας (Edelmich & Brodsky, 1980). Η θεωρία του Cherniss (1980), ορίζει ότι η επαγγελματική εξουθένωση είναι η αντίδραση του ατόμου απέναντι στις στρεσογόνες εργασίες με «χαρακτηριστικό σύμπτωμα την απώλεια κοινωνικής δέσμευσης». Ο Cherniss, εισάγει «το μοντέλο του σοκ της πραγματικότητας», σύμφωνα με το οποίο η επαγγελματική εξουθένωση δεν αποτελεί ένα συμβάν μεμονωμένο, αλλά είναι μια διαδικασία η οποία ακολουθεί μια πορεία τριών σταδίων: το στάδιο του «εργασιακού στρες», ως αποτέλεσμα της διατάραξης των διαθέσιμων και απαιτούμενων πόρων στο περιβάλλον του εργαζόμενου, το στάδιο της «εξάντλησης», ως αποτέλεσμα του πρώτου σταδίου, του έντονου εργασιακού στρες σε συνδυασμό με τη

διατάραξη των ισορροπιών που βιώνει ο εργαζόμενος και τέλος το στάδιο της «αμυντικής κατάληξης», όπου ουσιαστικά το άτομο αρχίζει να εγκαταλείπει συναισθηματικά την εργασία του, να βιώνει αισθήματα απάθειας, κυνισμού και αρνητισμού για το σύνολο του εργασιακού οργανισμού στον οποίο ανήκει.

Το ψυχοδυναμικό μοντέλο των Pines και Aronson (1988), ορίζει την επαγγελματική εξουθένωση ως σύνδρομο σωματικής, συναισθηματικής και ψυχικής εξάντλησης και αναφέρει ότι μπορεί να εμφανιστεί σε οποιοδήποτε συνθήκη απαιτεί συναισθηματικό δέσιμο κι όχι αποκλειστικά στο εργασιακό περιβάλλον. Σύμφωνα με την Pines και τους συνεργάτες της, οι εργαζόμενοι που είναι περισσότερο αφοσιωμένοι στην εργασία τους εμφανίζουν μεγαλύτερα ποσοστά εξουθένωσης, διότι τα άτομα αυτά έχουν συνδέσει το νόημα και την αξία της ύπαρξής τους με το εργασιακό τους περιβάλλον και την προσφορά τους σε αυτό. Η άκαρπη προσπάθεια του ατόμου να αντλήσει υπαρξιακό νόημα από την εργασία έχει ως τελικό αποτέλεσμα μια διαδικασία σταδιακής απογοήτευσης που οδηγεί στην επαγγελματική εξουθένωση (Pines, 1993).

Η επαγγελματική εξουθένωση παρουσιάζει έντονη ψυχοσωματική συμπτωματολογία και συμπεριφορικές διαταραχές, οι οποίες επηρεάζουν τον εργαζόμενο τόσο σε εργασιακό όσο και σε προσωπικό επίπεδο όπως: πονοκέφαλος, κόπωση, προβλήματα στο στομάχι, έλκος, ανωμαλία στην έμμηνου ρύση του θήλυ προσωπικού, ανησυχία, καρδιαγγειακά προβλήματα, ταχυκαρδία, υπέρταση, ημικρανία, νευρολογικά προβλήματα, οργή, ένδειξη κατάθλιψης, σύγχυση, αναποφασιστικότητα, χρόνια άγχος, αίσθημα κατωτερότητας και μακροπρόθεσμης ανεπάρκειας, χαμηλή αυτοεκτίμηση, απελπισία, πρόβλημα συγκέντρωσης, αποποίηση των ευθυνών, κρίση απογοήτευσης και άγχος (Freudenberger, 1975; Kahill, 1988; Pines & Aronson, 1988; Kyriacou, 1987; Maslach et al., 2001; Talmor, Reiter & Feigin, 2005). Επιπλέον, οι συμπεριφορικές δυσκολίες του εργαζόμενου συσχετίζονται με: απομάκρυνση από συναδέλφους, φίλους και οικογένεια, απομόνωση και αποφυγή κοινωνικών αλληλεπιδράσεων, αντισυναδελφική συμπεριφορά και υποτίμηση του έργου των συναδέλφων, αρνητική συμπεριφορά στους αποδέκτες των υπηρεσιών τους, συχνές απουσίες από την εργασία, αργοπορημένη προσέλευση, αναβολή ή μη εκτέλεση εργασιών, λήψη φαρμάκων, υπνωτικών, εθιστικών ουσιών, υπερβολικό κάπνισμα και κατανάλωση αλκοόλ (Vandenberghe & Huberman, 1999; Maslach et al., 2001).

Στην Ελλάδα, η μέτρηση της επαγγελματικής εξουθένωσης έχει απασχολήσει τους ερευνητές σε αρκετά επαγγέλματα και κυρίως σε περιβάλλοντα όπου υπάρχει υψηλή συναισθηματική εμπλοκή του εργαζόμενου με τον πελάτη-αποδέκτη των υπηρεσιών, σχετίζονται με την

κοινωνική προσφορά και την επιβολή της εξουσίας όπως: σε επαγγελματίες υγείας (Αναγνωστόπουλος & Παπαδάτου, 1992; Konstantinou et al., 2018; Antoniou & Koronaiou, 2018; Rachiotis et al., 2014), εκπαιδευτικούς (Kantas & Vassilaki, 1997; Kokkinos & Davazoglou, 2009; Κουστέλιος & Κουστέλιου, 2001; Platsidou & Agoliotis, 2008; Σαΐτη, Γκούμας & Σταυρόπουλος, 2017), ιδιωτικούς και δημόσιους υπαλλήλους (Βασιλειάδου, 2013; Καφήρας, 2021), δικηγόρους (Σαλμάν & Πλατσίδου, 2011), τραπεζικούς υπαλλήλους (Δουργουτιάν, 2010; Kakkos, Trivellas & Filippou, 2010), προσωπικό της Ελληνικής Αστυνομίας (Μαγγιώρου, 2007; Κατσουρίνης, 2018; Ράφτη, 2021), Πυροσβέστες και Λιμενικούς (Ζαχαριουδάκη, 2016; Ράφτη, 2021), προσωπικό των Ελληνικών Ενόπλων Δυνάμεων (Βαρούτης, 2007; Κιπενής, 2011; Λαμπριανίδου, 2017). Κατά μέσο όρο και σε σύγκριση με τις διεθνείς έρευνες για την επαγγελματική εξουθένωση, στα προαναφερθέντα επαγγελματικά περιβάλλοντα, η χώρα μας παρουσιάζει χαμηλά έως μέτρια επίπεδα burnout. Ωστόσο, οι έρευνες που πραγματοποιήθηκαν την τελευταία δεκαετία, εμφανίζουν μια αυξητική τάση ως προς την παραδοχή του αισθήματος της εξουθένωσης. Το γεγονός αυτό, είναι απότοκο των συσσωρευμένων προβλημάτων που ταλανίζουν τη χώρα μας τα τελευταία χρόνια με την οικονομική, προσφυγική και υγειονομική (covid-19) κρίση, να πλήττουν τον Έλληνα εργαζόμενο τόσο σε επαγγελματικό όσο και σε κοινωνικό και οικογενειακό επίπεδο.

Από τη διερεύνηση λοιπόν των μελετών και την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, προκύπτει ότι η επαγγελματική εξουθένωση είτε είναι μια δυναμική διαδικασία (Edelwich & Brodsky, 1980), είτε μια κατάσταση (Maslach et al., 1986), έχει ως σημείο τομής την παραδοχή ότι αποτελεί μια περίπλοκη, εσωτερική, αρνητική εμπειρία, η οποία γεννά προβλήματα στην ψυχική και σωματική υγεία του εργαζομένου, εμπλέκει συναισθήματα, κίνητρα, στάσεις, με αποτέλεσμα τη δημιουργία αρνητικών επιπτώσεων στην ευημερία του ατόμου και του οργανισμού στον οποίο ανήκει. Ομοίως, στην ερευνητική προσπάθεια για τη μέτρηση της επαγγελματικής εξουθένωσης, οι ερευνητές, στη συντριπτική τους πλειοψηφία, δείχνουν να συμφωνούν ως προς τη χρήση δυο μεθοδολογικών εργαλείων.

Διεθνώς και κυρίως στις εγχώριες μελέτες, το πιο διαδεδομένο χρησιμοποιούμενο μέτρο για την καταγραφή του burnout είναι το Maslach Burnout Inventory (MBI) (Maslach et al., 1986), για την κατασκευή του οποίου χρησιμοποιήθηκε ένα δείγμα 1052 εργαζομένων, από διαφορετικά εργασιακά περιβάλλοντα όπως: αστυνομικοί, νοσηλευτές, γιατροί, κοινωνικοί λειτουργοί, ψυχολόγοι, εκπαιδευτικοί, δικηγόροι. Η αρχική σχεδίαση του MBI έγινε από τους Maslach και Jackson (1986), εμπεριείχε 25 δηλώσεις και μετρούσε τους εξής τέσσερις παράγοντες: συναισθηματική εξάντληση, αποπροσωποποίηση, προσωπική επίτευξη και δέσμευση στην

εργασία. Το 1996, στην τελευταία και πιο χρησιμοποιούμενη έκδοση του εργαλείου από τη Maslach, το ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς περιλαμβάνει είκοσι δύο ερωτήσεις για τη μέτρηση τριών συνιστωσών της επαγγελματικής εξουθένωσης, που είναι η συναισθηματική εξάντληση, η αποπροσωποποίηση και η προσωπική επίτευξη. Στις απαντήσεις χρησιμοποιείται επταβάθμια κλίμακα τύπου Likert, (0=ποτέ, 6=κάθε μέρα). Η ύπαρξη υψηλών βαθμολογιών στην αποπροσωποποίηση και στη συναισθηματική εξάντληση σε συνδυασμό με χαμηλές τιμές στην αποτελεσματικότητα, δηλώνουν αυξημένα ποσοστά εξουθένωσης, ενώ χαμηλές βαθμολογίες στις υποκλίμακες της συναισθηματικής εξάντλησης και αποπροσωποποίησης σε συνδυασμό με υψηλές τιμές στην υποκλίμακα των προσωπικών επιτευγμάτων, δηλώνουν χαμηλό επίπεδο επαγγελματικής εξουθένωσης στους εργαζόμενους. Σύμφωνα με τους Kristensen et al. (2005), το MBI έχει χρησιμοποιηθεί στο 90% των διεθνών μελετών που αφορούν στην επαγγελματική εξουθένωση των εργαζομένων. Στην Ελλάδα, το εργαλείο έχει μεταφραστεί από τον Kokkinos (2006) και αποτελεί την πρώτη επιλογή των ερευνητών στη μέτρηση του burnout, ανεξαρτήτως εργασιακής ειδικότητας.

Το δεύτερο κατά σειρά δημοφιλίας ερωτηματολόγιο, που χρησιμοποιείται στους διεθνείς ερευνητικούς κύκλους για τη μέτρηση της επαγγελματικής εξουθένωσης είναι το Burnout Measure (BM) των Pines και Aronson (1988). Περιλαμβάνει 21 ερωτήματα που αναφέρονται στη σωματική, πνευματική και συναισθηματική εξουθένωση του ατόμου και χρησιμοποιεί επταβάθμια κλίμακα τύπου Likert για την αξιολόγηση των τριών μορφών της επαγγελματικής εξουθένωσης. Παρόλη τη διεθνή αναγνώριση της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας του Burnout Measure των Pines και Aronson (1988), στη χώρα μας, το μονοδιάστατο αυτό εργαλείο μέτρησης της εξουθένωσης δεν αποτελεί επιλογή των Ελλήνων ερευνητών, με εξαίρεση τη Δανιηλίδου (2013), η οποία μέτρησε την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με τη χρήση τριών διαφορετικών μοντέλων (το μοντέλο της Maslach, το μοντέλο της Pines και το μοντέλο της Κοπεγχάγης). Η εν λόγω ερευνήτρια, καταλήγει στο συμπέρασμα ότι τα ευρήματα που προέκυψαν από την ανάλυση του BM δε διέφεραν από τα ευρήματα των μελετών που χρησιμοποιούν το MBI. Ωστόσο, διαπιστώθηκε ότι οι υποκλίμακες του ερωτηματολογίου των Pines και Aronson (1988) δεν έχουν μεγάλη προβλεπτική ικανότητα σε σύγκριση με αυτό της Maslach (Δανιηλίδου, 2013).

4.3. Η Επαγγελματική Εξουθένωση στην εκπαίδευση

Οι σύγχρονες επιταγές, σε Ευρωπαϊκό και διεθνές επίπεδο, για παροχή ποιοτικών εκπαιδευτικών υπηρεσιών, έχουν οδηγήσει τον εκπαιδευτικό στην επαγγελματικοποίηση του. Στην προσπάθεια του να συμπλέει με τις μεταβαλλόμενες εκπαιδευτικές, κοινωνικές και οικονομικές εξελίξεις, να παρέχει αποδοτική και αποτελεσματική εκπαίδευση, να ανταπεξέρχεται στις καθημερινές προκλήσεις μέσα στην τάξη και στη ζωή του έξω από αυτή, ο εκπαιδευτικός οδηγείται στην εξάντληση των ψυχικών αποθεμάτων του, στην αναποτελεσματικότητα και στην εξουθένωση. Σύμφωνα με τον Hendrickson (1979, οπ. αναφ. στο Δανηλίδου, 2013, σελ. 14), η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών ορίζεται ως η σωματική, συναισθηματική και ψυχολογική εξάντληση που οδηγεί στην απώλεια ενδιαφέροντος για τη διδασκαλία και τις ανάγκες των μαθητών τους.

Οι Κάμτσιος και Λώλης (2016, σ. 43), αναφέρουν ότι η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών ορίζεται ως η συνεχής μεταβολή των συναισθημάτων τους, που έχει ως αποτέλεσμα την συναισθηματική εξάντληση, την αποπροσωποποίηση και τη χαμηλή προσωπική επίτευξη. Ο εκπαιδευτικός που εκδηλώνει το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης, οδηγείται σταδιακά στην αλλοίωση των χαρακτηριστικών του. Λαμβάνοντας υπόψη το μοντέλο των τριών διαστάσεων της Maslach (1982), ο συναισθηματικά εξαντλημένος εκπαιδευτικός χαρακτηρίζεται από αδυναμία εκτέλεσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας, έντονη κόπωση, μειωμένη ενέργεια και κατ' επέκταση αδυναμία στήριξης και προσφοράς στους μαθητές. Ο αποπροσωποποιημένος εκπαιδευτικός είναι εχθρικός, επιθετικός, αδιάφορος, αρνητικά προκατειλημμένος απέναντι στους μαθητές του και ο αποστασιοποιημένος εκπαιδευτικός είναι καταρρακωμένος, αισθάνεται αποτυχημένος, μη παραγωγικός και αδύναμος να διαχειριστεί τους μαθητές του και τις προκλήσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Κάμτσιος & Λώλης, 2016; Σπυρομήτρος & Ιορδανίδης, 2017).

Στην παγκόσμια ερευνητική προσπάθεια αναζήτησης των αιτιών που οδηγούν τον εκπαιδευτικό στην επαγγελματική εξουθένωση, οι παράγοντες που μελετώνται και αναλύονται συχνότερα σχετίζονται με τα χαρακτηριστικά του ίδιου του εκπαιδευτικού, του χώρου εκπαίδευσης και του τρόπου συναλλαγής και αλληλεπίδρασης των χαρακτηριστικών του εκπαιδευτικού με τα χαρακτηριστικά του χώρου εκπαίδευσης (Chang, 2009).

Στο μεγαλύτερο ποσοστό των ερευνών, η δημογραφική μεταβλητή του φύλου δείχνει ότι οι γυναίκες βιώνουν υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης σε σχέση με τους άντρες, ενώ οι άντρες δηλώνουν μεγαλύτερα ποσοστά αποπροσωποποίησης και μειωμένη προσωπική

ολοκλήρωση (Burke & Greenglass, 1993; Κάντας, 2001; Maslach et al., 2001; Saricam & Sakiz, 2014). Η ηλικία από την άλλη, είναι το δημογραφικό χαρακτηριστικό που σχετίζεται περισσότερο με τη διάσταση της αποπροσωποποίησης και συγκεκριμένα οι μεγαλύτεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί εμφανίζουν μεγαλύτερα ποσοστά αποπροσωποποίησης (Kantas & Vassilaki, 1997; Schaufeli & Greenglass, 2001; Antoniou et al., 2006; Σπυρομήτρος, 2016). Συναφώς, οι νεοτοποθετημένοι, με ελλιπή προϋπηρεσία και νεότεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί αναφέρουν υψηλά επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης όσον αφορά τη διάσταση της συναισθηματικής εξάντλησης (Kantas & Vassilaki, 1997; Maslach et al., 2001; Luk, Chan, Cheong & Ko, 2010; Louw, George & Esterhuise, 2011). Ως προς την οικογενειακή κατάσταση, οι έγγαμοι εκπαιδευτικοί αναφέρουν υψηλότερα επίπεδα προσωπικής επίτευξης και χαμηλότερα ποσοστά επαγγελματικής εξουθένωσης σε σχέση με τους άγαμους ή διαζευγμένους και ως προς τις τρεις διαστάσεις του συνδρόμου (Maslach & Jackson, 1981; Kantas, 1996; Καμτσιός & Λώλης, 2016).

Ένας μεγάλος όγκος μελετών (Kyriacou, 2001; Leithwood, Jantzi & Steinbach, 2001; Maslach et al., 2001; Johnson & Birkeland, 2003; Smith & Leng, 2003; Schmidt & Datnow, 2005; Hanaken, Bakker & Schaufeli, 2006; Pines, 2008; Chang, 2009; Gray-Stanley & Muramatsu, 2011; Whitaker, Dearth-Wesley & Gooze, 2015; Nagar, 2012), περιλαμβάνει, πέρα από τα δημογραφικά χαρακτηριστικά, μεταβλητές που σχετίζονται με τις συνθήκες εργασίας που βιώνει ο εκπαιδευτικός στο εργασιακό περιβάλλον του και καταδεικνύουν τη βαρύτητα της επίδρασής τους στην εμφάνιση του συνδρόμου της επαγγελματικής εξουθένωσης. Η έλλειψη υλικοτεχνικού εξοπλισμού, τα μη συντηρημένα κτίρια και εγκαταστάσεις, το μέγεθος της τάξης, ο αυξημένος φόρτος εργασίας, οι απείθαρχοι και αδιάφοροι μαθητές, οι άσχημες σχέσεις με τους συναδέλφους, τους γονείς και τη διοίκηση, η έλλειψη υποστήριξης και ανατροφοδότησης από συναδέλφους, γονείς και διοίκηση, η ασάφεια και η σύγκρουση ρόλων, η έλλειψη συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων, η γραφειοκρατική εργασία, η έλλειψη ποιοτικού χρόνου, η υποβάθμιση του ρόλου του και του ρόλου της εκπαίδευσης γενικότερα, οι χαμηλές οικονομικές απολαβές, οι περιορισμένες προοπτικές εξέλιξης καθώς και οι συνεχείς εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις (Chang, 2009; Pines, 2008; Schmidt & Datnow 2005; Smith & Leng, 2003; Whitaker et al., 2015; Gray-Stanley & Muramatsu, 2011; Nagar, 2012; Johnson & Birkeland, 2003; Leithwood et al., 2001; Maslach et al., 2001; Hanaken et al., 2006; Arens & Morin, 2016), αποτελούν παράγοντες που σχετίζονται θετικά και με τις τρεις διαστάσεις της εξουθένωσης. Οι συνέπειες όλων των παραπάνω είναι ένας εκπαιδευτικός συναισθηματικά εξουθενωμένος, με υψηλά επίπεδα άγχους, χαμηλά κίνητρα για τη διδασκαλία (Hakanen, Bakker & Schaufeli,

2006), υψηλά επίπεδα αμφιβολίας σχετικά με την ικανότητά του να διδάσκει αποτελεσματικά (Dicke, Elling, Schmeck & Leutner, 2015), έλλειψη δέσμευσης για την εργασία του (Skaalvik & Skaalvik, 2016), μειωμένα επίπεδα προετοιμασίας και εμπλοκής του στην τάξη, απαθής και κυνικός απέναντι σε όλους τους εμπλεκόμενους φορείς στην εκπαιδευτική διαδικασία. Είναι ένας «καμένος» εκπαιδευτικός που νοσεί.

Στην Ελλάδα, η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών, όπως και η επαγγελματική ικανοποίηση έχει απασχολήσει αρκετούς ερευνητές, με τα μεγαλύτερα ποσοστά αυτών να επικεντρώνονται στους εκπαιδευτικούς που ανήκουν στην Πρωτοβάθμια και στη Δευτεροβάθμια βαθμίδα της εκπαίδευσης. Δυστυχώς, στη χώρα μας η ΠΕΦ δεν αποτελεί πεδίο εκλογής εκπόνησης μελετών, με την επαγγελματική εξουθένωση των παιδαγωγών να αποτελεί μια μεταβλητή η οποία ερευνήθηκε για πρώτη φορά στην Ελλάδα, μόλις πριν λίγα χρόνια, από τους Tsigilis et al. (2006). Συναφώς, στο σύνολο των εγχώριων ερευνών όλων των βαθμίδων της Ελληνικής Εκπαίδευσης και σε σύγκριση με το διεθνές ερευνητικό συγκείμενο, οι Έλληνες εκπαιδευτικοί βιώνουν μέτρια έως χαμηλά επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης (Kantas & Vassilaki, 1997; Κουστέλιος & Κουστέλιου, 2001; Kokkinos, 2006; Tsigilis et al., 2006; Αραμπατζής & Πολύζου, 2008; Platsidou & Agoliotis, 2008; Kokkinos & Davazoglou, 2009; Γραμματικού, 2010; Σαΐτη, Γκούμας & Σταυρόπουλος, 2017; Στρεμμένου, 2019). Στο παρόν πόνημα, η βιβλιογραφική ανασκόπηση της επαγγελματικής εξουθένωσης θα επικεντρωθεί στους παιδαγωγούς της ΠΕΦ με έμφαση στις έως και σήμερα ελληνικές έρευνες.

Οι πρώτες μελέτες για το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης σε παιδικούς σταθμούς (κέντρα ημερήσιας φροντίδας), διεξήχθησαν στην Αμερική από τις Maslach και Pines (1976; 1977). Στην πρώτη κοινή τους προσπάθεια (Maslach & Pines, 1976), οι ερευνήτριες μελέτησαν την επίδραση του μεγέθους της τάξης στην επαγγελματική εξουθένωση του προσωπικού. Τα ευρήματα αναφέρουν ότι η πιθανότητα να εμφανίσουν οι παιδαγωγοί επαγγελματική εξουθένωση σχετίζεται με την πολύωρη, άμεση και συνεχή επαφή μεταξύ των παιδαγωγών και των παιδιών. Με άλλα λόγια, η ποιότητα της σχέσης παιδαγωγού-παιδιού αρχίζει να υποβαθμίζεται όταν η ποσότητα της αλληλεπίδρασης αυξάνεται. Σύμφωνα με τις Maslach και Pines (1976), η μείωση του αριθμού των ωρών συνεχόμενης επαφής με τα παιδιά (μικρότερες βάρδιες εργασίας) και η μείωση της αναλογίας παιδαγωγού-παιδιά (με προσλήψεις νέου προσωπικού και μείωση της εγγεγραμμένης δύναμης των παιδιών) θα συνέβαλε στην αποτροπή δημιουργίας συναισθηματικά και σωματικά εξαντλημένων παιδαγωγών και θα επέτρεπε την ανάπτυξη βαθύτερων και ουσιαστικότερων σχέσεων μεταξύ παιδαγωγού και παιδιών. Η μελέτη τους οδήγησε στη διαπίστωση ότι μεγαλύτερη συναισθηματική εξάντληση εμφανιζόταν στα

μέλη του προσωπικού που εργαζόταν σε ανοιχτά κέντρα ημερήσιας φροντίδας, όπου η υποδοχή των παιδιών επιτρεπόταν καθ' όλη τη διάρκεια της ημέρας, χωρίς να δεσμεύεται ο γονιός ως προς την ώρα προσέλευσης. Τα μέλη του προσωπικού στα εν λόγω κέντρα, έπρεπε να είναι προετοιμασμένα να αλληλοεπιδράσουν με οποιοδήποτε αριθμό παιδιών (από λίγα έως όλα) ανά πάσα στιγμή. Σε ένα τέτοιο κέντρο ημερήσιας φροντίδας, οι Maslach και Pines πραγματοποίησαν χωροταξικές αλλαγές, δημιουργώντας μικρότερους χώρους-τάξεις. Κάθε τάξη διέθετε μια συγκεκριμένη παιδαγωγό, η οποία ήταν υπόλογη για μια συγκεκριμένη ομάδα παιδιών. Έτσι, κάθε μέλος του προσωπικού έχει πλέον την ευθύνη μόνο για την ομάδα των παιδιών της. Η παρακολούθηση και αξιολόγηση των αλλαγών στο κέντρο αυτό από τις Maslach και Pines (1976), οδήγησε στη διαπίστωση ότι τα μέλη του προσωπικού, μετά τις προαναφερθείσες αλλαγές, βίωναν λιγότερο άγχος, χαμηλότερα επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης και η ποιότητα της σχέσης τους με τα παιδιά έχει βελτιωθεί σημαντικά.

Ένα χρόνο αργότερα, οι Maslach και Pines (1977, *οπ. αναφ. στο Καλημέρη, 2019, σελ.58*) σε ένα δείγμα 83 παιδαγωγών, πραγματοποιούν νέα έρευνα για την εμφάνιση του συνδρόμου της επαγγελματικής εξουθένωσης. Το δείγμα της έρευνας εργαζόταν σε 4 διαφορετικά κέντρα ημερήσιας φροντίδας παιδιών, τα οποία επιλέχθηκαν από τις ερευνήτριες σκόπιμα, λόγω των διαφορών τους ως προς την αναλογία προσωπικού με παιδιά, οι οποίες κυμαίνονταν από 1:4 έως 1:12. Η αναλογία παιδιών- προσωπικού αναδείχθηκε ο παράγοντας με την ισχυρότερη επίδραση ως προς τις συνθήκες εργασίας και τα προσωπικά συναισθήματα των εργαζομένων για την εργασία τους. Στα υπερπληθή τμήματα, οι παιδαγωγοί ανέφεραν χαμηλά επίπεδα συνεργασίας με τους γονείς αλλά και τους συναδέλφους τους, αρνητικά συναισθήματα ως προς το χώρο εργασίας τους και αυξημένη σωματική κούραση. Θετική συσχέτιση βρέθηκε μεταξύ της υπέρβασης του νόμιμου ωραρίου και της αρνητικής συμπεριφοράς που ανέπτυξαν οι παιδαγωγοί απέναντι στα παιδιά. Ως αποτρεπτικοί παράγοντες στην εμφάνιση της επαγγελματικής εξουθένωσης, οι παιδαγωγοί υπέδειξαν την ολιγόλεπτη απομάκρυνση από το τμήμα και την επαφή με τα παιδιά, τα διαλείμματα καθώς και τις άδειες των διακοπών από την εργασία.

Η αρχή της αναζήτησης του συνδρόμου burnout σε παιδαγωγούς της ΠΕΦ στην Ελλάδα, πραγματοποιήθηκε, όπως προαναφέρθηκε, από την ερευνητική ομάδα των Tsigilis et al. (2006). Σκοπός της εν λόγω εργασίας, ήταν η συγκριτική μελέτη, της εργασιακής ικανοποίησης και εργασιακής εξουθένωσης ανάμεσα σε Έλληνες παιδαγωγούς στον δημόσιο και ιδιωτικό τομέα. Το δείγμα της έρευνας περιελάμβανε 178 παιδαγωγούς (εκ των οποίων 108 εργάζονταν στο δημόσιο τομέα, 67 στον ιδιωτικό ενώ 3 δεν απάντησαν) και δήλωσε μέτρια επίπεδα

συναισθηματικής εξάντλησης, με τη μεταβλητή της επαγγελματικής ικανοποίησης να αποτελεί το σημαντικότερο προβλεπτικό παράγοντα της συναισθηματικής εξάντλησης. Στους συμμετέχοντες διανεμήθηκε η κλίμακα επαγγελματικής ικανοποίησης (ESI) των Koustelios και Bagiatis (1997) και η υποκλίμακα συναισθηματικής εξάντλησης της Κλίμακας Επαγγελματικής Εξουθένωσης (MBI) των Maslach και Jackson (1986). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι ερωτηθέντες βιώνουν μεσαία επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης, με τη μεταβλητή της επαγγελματικής ικανοποίησης να αποτελεί τον σημαντικότερο προβλεπτικό παράγοντα της συναισθηματικής εξάντλησης. Οι παιδαγωγοί του δημόσιου τομέα εμφανίζονται περισσότερο ικανοποιημένοι από την καθαυτή φύση της εργασίας, τις οικονομικές απολαβές τους και τον προϊστάμενό τους σε σχέση με τους συναδέλφους τους στον ιδιωτικό τομέα. Η ικανοποίηση από τη φύση της εργασίας και τις εργασιακές συνθήκες, συνέβαλαν αρνητικά στην πρόβλεψη των επιπέδων εξάντλησης των παιδαγωγών του δημοσίου τομέα. Από την άλλη, τα αυξανόμενα επίπεδα ικανοποίησης, ένεκα της εργασιακής φύσης και του άμεσου προϊστάμενου, συσχετιζόνταν με τα μειωμένα επίπεδα εξάντλησης των παιδαγωγών του ιδιωτικού τομέα.

Η Rentzou (2012), λίγα χρόνια αργότερα, διαμοιράζει 300 Ερωτηματολόγια Καταγραφής της Επαγγελματικής Εξουθένωσης (MBI-ES) των Maslach και Jackson (1996), στην τροποποιημένη και μεταφρασμένη στα Ελληνικά εκδοχή για τους εκπαιδευτικούς (Kokkinos, 2006), στο σύνολο των νηπιαγωγείων και των παιδικών σταθμών του Ν. Ηρακλείου. Αιτείται από το εκπαιδευτικό προσωπικό τη συμπλήρωσή τους και συλλέγει ένα μήνα αργότερα 108 απαντήσεις (ποσοστό ανταπόκρισης 36%). Στο δείγμα των 108 εκπαιδευτικών, οι 46 είναι νηπιαγωγοί, και οι 62 είναι παιδαγωγοί. Σκοπός της έρευνας της είναι να εξετάσει τα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών του δείγματος, να εντοπίσει τη συσχέτιση μεταξύ των συνθηκών εργασίας τους και της επαγγελματική εξουθένωση που βιώνουν, καθώς και να αναζητήσει την επίδραση του δημογραφικού προφίλ των ερωτηθέντων στην επαγγελματική εξουθένωσή τους. Η στατιστική ανάλυση έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί προσχολικής εκπαίδευσης εμφάνισαν μέτρια επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης και προσωπικής επίτευξης, χαμηλά επίπεδα αποπροσωποποίησης και σημαντική αρνητική συσχέτιση της συναισθηματικής εξάντλησης και της αποπροσωποποίησης με την ύπαρξη υποστηρικτικού κλίματος μεταξύ των συναδέλφων. Οι ερωτηθέντες δήλωσαν ότι οι συνθήκες εργασίας ανταποκρίνονται μερικώς στις προσωπικές και επαγγελματικές τους ανάγκες, ενώ δεν υπήρξε σημαντική συσχέτιση μεταξύ του δημογραφικού προφίλ των συμμετεχόντων και των επιπέδων της επαγγελματικής εξουθένωσης που εμφάνισαν.

Η Rentzou (2015), επανέρχεται με νέες ερευνητικές υποθέσεις και αναζητά, στο σύνολο των 108 ερωτηματολογίων που είχε συλλέξει στην προαναφερθείσα έρευνά της (Rentzou, 2012), την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης και την ύπαρξη τυχόν διαφορών στα επίπεδα εξουθένωσης που αναφέρουν οι δύο κύριες επαγγελματικές ομάδες (νηπιαγωγοί και παιδαγωγοί) του δείγματος. Συμπληρωματικά, μελετά εάν το επίπεδο εξουθένωσης που αναφέρουν οι συμμετέχοντες συσχετίζεται με τα δημογραφικά τους στοιχεία και εάν οι τρεις υποκλίμακες της επαγγελματικής εξουθένωσης προβλέπουν η μία την άλλη. Τα ερευνητικά δεδομένα αποκάλυψαν ότι στο σύνολό τους οι ερωτηθέντες Ελληνίδες νηπιαγωγοί και παιδαγωγοί, αναφέρουν μέτρια επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης, χαμηλά επίπεδα αποπροσωποποίησης και μειωμένο αίσθημα προσωπικής επίτευξης. Οι νηπιαγωγοί βιώνουν ελαφρώς περισσότερα αισθήματα συναισθηματικής εξάντλησης σε σχέση με τους παιδαγωγούς, ενώ οι παιδαγωγοί βιώνουν περισσότερα αισθήματα αποπροσωποποίησης σε σχέση με τους νηπιαγωγούς. Οι υποκλίμακες προβλέπουν η μια την άλλη. Ωστόσο, μόνο η υποκλίμακα των προσωπικών επιτευγμάτων σχετίζεται με τα δημογραφικά δεδομένα των ερωτηθέντων και συγκεκριμένα οι μεγαλύτερης ηλικίας εκπαιδευτικοί, οι έγγαμες κι αυτές που είχαν παιδιά δήλωσαν υψηλότερα επίπεδα προσωπικής επίτευξης.

Τον Ιούνιο του 2014, οι Koulierakis, Daglas, Grudzien και Kosifidis (2018) διεξήγαγαν έρευνα σε δείγμα 413 νηπιαγωγών και παιδαγωγών, που υπηρετούσαν στους παιδικούς και βρεφονηπιακούς σταθμούς του Δήμου Αθηνών. Το εκπαιδευτικό προσωπικό του δείγματος δήλωσε ότι βιώνει, κατά μέσο όρο, μέτρια επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης, μέτρια προς υψηλή συναισθηματική εξάντληση, χαμηλή αποπροσωποποίηση και μειωμένη προσωπική επίτευξη. Συγκεκριμένα, υψηλότερα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης ανέφερε το προσωπικό με σύμβαση αορίστου χρόνου εργασίας, οι χήρες, οι ηλικιακά μεγαλύτεροι και με μεγαλύτερη εργασιακή εμπειρία και εκείνοι που αντιμετώπιζαν προβλήματα υγείας. Οι υποκλίμακες της συναισθηματικής εξάντλησης και αποπροσωποποίησης συσχετίστηκαν αρνητικά με τη συνολική ποιότητα ζωής και τα αισθήματα επίτευξης συσχετίστηκαν θετικά με την ποιότητα ζωής. Οι μεταβλητές της ηλικίας και της εργασιακής εμπειρίας σχετίστηκαν θετικά με τη συναισθηματική εξάντληση και αρνητικά με όλες τις διαστάσεις της ποιότητας ζωής, εκτός από τη σωματική υγεία.

Η Γλυνού (2017), λίγα χρόνια αργότερα, έρευνά για πρώτη φορά στην Ελλάδα, την επίδραση που έχει η αυτοαποτελεσματικότητα των παιδαγωγών στα επίπεδα της επαγγελματικής εξουθένωσης που εμφανίζουν. Το δείγμα της έρευνας της αποτελείται από 120 παιδαγωγούς που υπηρετούν στο Νομό Αττικής. Η έρευνα έδειξε ότι τα δημογραφικά και προσωπικά

χαρακτηριστικά των παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας, οι συνθήκες εργασίας, η αυτοαποτελεσματικότητα στη διαχείριση της τάξης και η αυτοαποτελεσματικότητα των διαπροσωπικών σχέσεων επιδρούν στην επαγγελματική εξουθένωση των παιδαγωγών. Επιπλέον, υπήρξε στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ των ικανοτήτων, δεξιοτήτων και ευχαρίστησης των ερωτηθέντων από το επάγγελμά τους και της αυτοαποτελεσματικότητάς τους. Οι παιδαγωγοί, που ένιωθαν ότι είναι αποτελεσματικοί στη διαχείριση της τάξης τους, εμφάνισαν υψηλότερα ποσοστά προσωπικής επίτευξης, χαμηλότερα επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης και χαμηλότερη αποπροσωποποίηση. Η αυτοαποτελεσματικότητα των διαπροσωπικών σχέσεων φάνηκε να επηρεάζει και τις τρεις διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης των παιδαγωγών και συγκεκριμένα να σχετίζεται αρνητικά με την συναισθηματική εξάντληση, θετικά με την προσωπική επίτευξη και αρνητικά με ορισμένα στοιχεία της αποπροσωποποίησης (Γλυνού, 2017).

Η Καλημέρη (2019), διερεύνησε και συνέκρινε τα επίπεδα της επαγγελματικής εξουθένωσης του παιδαγωγικού προσωπικού των Δημοτικών βρεφικών, βρεφονηπιακών και νηπιακών σταθμών στο νομό Αττικής, στην αρχή και στο τέλος της σχολικής χρονιάς, σε σχέση με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά και την υπηρεσιακή κατάσταση των παιδαγωγών. Όπως αναφέρει η ερευνήτρια, για τη συλλογή των δεδομένων διένειμε 300 ερωτηματολόγια και έλαβε 270 απαντήσεις (ποσοστό απόκρισης στην έρευνα 90%). Συγκεκριμένα, στην αρχή της σχολικής χρονιάς, συμμετείχαν 136 παιδαγωγοί και στο τέλος 134 παιδαγωγοί. Τα αποτελέσματα της μελέτης έδειξαν ότι οι μεγαλύτεροι σε ηλικία παιδαγωγοί και με προϋπηρεσία άνω των 11 ετών βιώνουν υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης από τις νεότερες σε ηλικία και με προϋπηρεσία κάτω των 10 ετών. Οι παιδαγωγοί που εργάζονταν σε τμήματα νηπίων δήλωσαν υψηλότερα ποσοστά προσωπικής επίτευξης και χαμηλά ποσοστά αναποτελεσματικότητας σε σχέση με τους παιδαγωγούς που εργάζονταν σε τμήματα βρεφών. Οι μόνιμοι και αορίστου συμβάσεως χρόνου εργασίας παιδαγωγοί δήλωσαν υψηλά επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης, σε αντίθεση με αυτά των συμβασιούχων παιδαγωγών που ήταν χαμηλότερα. Στην αρχή της σχολικής χρονιάς, το παιδαγωγικό προσωπικό του δείγματος, παρουσίασε μέτρια συναισθηματική εξάντληση, χαμηλή αποπροσωποποίηση και χαμηλή προσωπική επίτευξη. Στο τέλος της σχολικής χρονιάς οι ερωτηθέντες φαίνεται να διατήρησαν σε μέτρια επίπεδα τη συναισθηματική εξάντληση και σε χαμηλά την αποπροσωποποίηση, ενώ μεταβλήθηκε το δηλωθέν ποσοστό στην υποκλίμακα της προσωπικής επίτευξης από χαμηλό σε μέτριο.

Η Στρεμμένου (2019), μελέτησε τη συναισθηματική εργασία των εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας (νηπιαγωγοί και παιδαγωγοί), καθώς και τη σχέση της με την επαγγελματική εξουθένωση, σε 201 εκπαιδευτικούς προσχολικής ηλικίας, εκ των οποίων 139 ήταν νηπιαγωγοί και οι 62 παιδαγωγοί, από διάφορες περιοχές της Ελλάδας. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, οι συμμετέχοντες αναφέρουν στο σύνολό τους χαμηλά επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης, με τους νηπιαγωγούς να καταγράφουν ελάχιστα πιο υψηλά ποσοστά σε σχέση με αυτά των παιδαγωγών. Η επιφανειακή δράση, ως στρατηγική ρύθμισης των συναισθημάτων της συναισθηματικής εργασίας, συσχετίστηκε θετικά με την αποπροσωποίηση, ενώ η βαθιά δράση συσχετίστηκε επίσης χαμηλά και με την αποπροσωποίηση και με την συναισθηματική εξάντληση. Οι εκπαιδευτικοί που βίωσαν περισσότερο τα αυθεντικά τους συναισθήματα, δήλωσαν χαμηλά επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης, ένιωθαν πιο παραγωγικοί και αποτελεσματικοί στην τάξη, ως προς τους μαθητές τους, ψυχικά υγιείς και ευχαριστημένοι με την εργασία τους. Συμπληρωματικά, η έκφραση των φυσικών συναισθημάτων συσχετίστηκε και με τις τρεις διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης. Η συναισθηματική εξάντληση και η αποπροσωποίηση συσχετίστηκαν αρνητικά με τα θετικά συναισθήματα, ενώ η προσωπική επίτευξη συσχετίστηκε θετικά με τα θετικά συναισθήματα.

Μόλις πριν λίγα χρόνια, τον Μάιο του 2018, οι Γρηγορόπουλος και Καπαλτσίδου (2020), μελέτησαν την επαγγελματική εξουθένωση και την προβλεπτική επίδραση των δημογραφικών παραγόντων στην επαγγελματική εξουθένωση των εργαζομένων σε παιδικούς σταθμούς. Ενδιαφέρον παρουσιάζει το δείγμα που επιλέγουν, συμπεριλαμβάνοντας σε αυτό 137 εργαζόμενους, όλων των ειδικοτήτων, των παιδικών σταθμών του Νομού Θεσσαλονίκης, άτομα δηλαδή με διαφορετικά χαρακτηριστικά (ειδικότητα, καθηκοντολόγιο, αμοιβή, χρόνια προϋπηρεσίας). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εργαζόμενοι, στο σύνολό τους, δήλωσαν χαμηλά ποσοστά εμφάνισης της επαγγελματικής εξουθένωσης και στις τρεις διαστάσεις της, ενώ το φύλο, η εργασιακή σχέση και η οικογενειακή κατάσταση αποτέλεσαν τους κύριους προβλεπτικούς παράγοντες για τη διάσταση της συναισθηματικής εξάντλησης.

Συμπερασματικά, στην Ελλάδα τα ελάχιστα ερευνητικά δεδομένα που παρατέθηκαν για τη μελέτη της επαγγελματικής εξουθένωσης στο χώρο της ΠΕΦ, είναι ενθαρρυντικά. Οι Έλληνες παιδαγωγοί δηλώνουν χαμηλά προς μέτρια επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης και σε σχέση με τις διεθνείς έρευνες τα ποσοστά εξουθένωσης που νιώθουν είναι χαμηλότερα από αυτά των αλλοεθνών συναδέρφων τους.

Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2020), σε ανακοίνωσή της σχετικά με την υλοποίηση του Ευρωπαϊκού Χώρου Εκπαίδευσης έως το 2025, αναφέρει ότι «το όραμα για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού

εντός του Ευρωπαϊκού Χώρου Εκπαίδευσης θέλει εξαιρετικά ικανούς εκπαιδευτικούς που να διαθέτουν κίνητρα και να μπορούν να επωφελούνται από διάφορες μορφές στήριξης και ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης καθ' όλη τη διάρκεια της πολυποίκιλης σταδιοδρομίας τους». Στην Ευρώπη του μέλλοντος και των παιδιών μας, η περιφρούρηση της υγείας του παιδαγωγού, η αναζήτηση των αιτιών της συναισθηματικής εξάντλησης, αποπροσωποποίησης και της μειωμένης προσωπικής επίτευξης του αποτελεί μονόδρομος για τη διαμόρφωση ποιοτικών θεσμών ΠΕΦ.

5. ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Συναίσθημα (θετικό- αρνητικό)

5.1. Εννοιολογική Προσέγγιση του Συναισθήματος (θετικό- αρνητικό)

Ιστορικά, η «επιστήμη των επιστημών», η φιλοσοφία, αποτέλεσε την πρώτη δεξαμενή γνώσης για το συναίσθημα, με τους αρχαίους Έλληνες φιλοσόφους να πρωτοστατούν στην ερευνητική προσπάθεια μελέτης του. Στην «Πολιτεία» ο Πλάτωνας καταλήγει ότι η ισορροπία επέρχεται από την αρμονική συνύπαρξη των τριών συστατικών της ψυχής, το «λογιστικόν» (νου), το «θυμοειδές» (συναισθήματα) και το «επιθυμητικόν» (επιθυμίες). Στα «Ηθικά Νικομάχεια», την «Ποιητική» και τη «Ρητορική» του Αριστοτέλη, τα «πάθη» (συναισθήματα) είναι ένα από τα τρία στοιχεία (πάθη, δυνάμεις, έξεις) που καθορίζουν την «αρετή», η οποία σχετίζεται με τη ψυχή.

Το συναίσθημα ορίζεται ως μία αίσθηση ή ένα σύνολο αισθήσεων που προκαλείται από μία φυσιολογική διαταραχή, η οποία διαταραχή προέρχεται από την αντίληψη κάποιας πληροφορίας ή ενός γεγονότος (James, 1884), χωρίς αυτό να συνεπάγεται ότι το βιωμένο συναίσθημα αποτελεί χαρακτηριστικό του ίδιου του ατόμου (Frijda, 1993).

Σύμφωνα με τον Izard (2010), το συναίσθημα είναι μια σύνθετη, πολυποίκιλη μεταβλητή, η οποία συνδέεται με τη σωματική και ψυχική υγεία του ατόμου και επηρεάζει τον τρόπο που σκέφτεται και ενεργεί. Αποτελεί συμπεριφοριστική, γνωστική και φυσιολογική αντίδραση, με διακυμάνσεις στην ένταση με την οποία τη βιώνει το κάθε άτομο ξεχωριστά, αποκαλύπτοντας τις προσωπικές προτιμήσεις του (Zajonc, 1980), απέναντι σε ερεθίσματα τα οποία εκδηλώνονται για σύντομα χρονικά διαστήματα (Fredrickson, 2001).

Ο Pekrun (2006), εστιάζοντας περισσότερο στην αλληλένδετη προοπτική της ανθρώπινης συναισθηματικής εμπειρίας, όρισε το συναίσθημα ως μια δυναμική και πολυσυστατική ψυχολογική διαδικασία. Οι Kleinginna και Kleinginna (1981), μελέτησαν σχεδόν 100 διαφορετικούς ορισμούς του συναισθήματος και αναφέρουν ότι «το συναίσθημα είναι ένα περίπλοκο σύνολο αλληλεπιδράσεων, μεταξύ υποκειμενικών βιωμάτων και αντικειμενικών παραγόντων, που διεκπεραιώνονται από νευρωνικά και ορμονικά συστήματα, τα οποία μπορούν να αναδύουν συγκινησιακές εμπειρίες, να προκαλούν γνωστικές διαδικασίες, συναισθηματικά αντιληπτικές επιδράσεις, εκτιμήσεις, να ενεργοποιούν φυσιολογικές προσαρμογές και να οδηγούν σε συμπεριφορά που είναι συχνά εκφραστική και κατευθυνόμενη».

Σημαντικό κριτήριο στη συστηματική ανάλυση της ποιότητας των συναισθημάτων αποτελεί το σθένος, το οποίο διαχωρίζει το συναίσθημα σε δυο κατηγορίες: το θετικό συναίσθημα και το αρνητικό συναίσθημα (Watson, Clark, & Tellegen, 1988; Russell & Feldman Barrett, 1999; Frijda, 1993; Feldman Barrett & Russell, 1998; Mitchell & Phillips, 2007). Οι Ashforth και Humphrey (1995, όπ. αναφ. στους Kafetsios, Nezlek & Vassiou, 2011), προσδιορίζουν ότι το θετικό και αρνητικό συναίσθημα είναι μια υποκειμενική συναισθηματική κατάσταση, η οποία περιλαμβάνει διάθεση, προδιάθεση και συναίσθημα.

Ως θετικό συναίσθημα ορίζεται η ευχάριστη και επιθυμητή ψυχική κατάσταση που βιώνει ένα άτομο (Fredrickson, 1998). Η ενεργοποίηση θετικών συναισθημάτων, όπως είναι η χαρά, η ικανοποίηση, η αισιοδοξία, η υπερηφάνεια, το ενδιαφέρον, η καλοσύνη, η αγάπη, ο ενθουσιασμός, η ανακούφιση, η εμπιστοσύνη και η χαλάρωση συνδέεται με την ψυχική και σωματική ευεξία του ατόμου, την επίτευξη των προσωπικών του στόχων, καθώς και την επαγγελματική και κοινωνική του άνοδο (Fredrickson, 1998; 2001; 2003; Armenta, Fritz & Lyubomirsky, 2017).

Στον αντίποδα, το αρνητικό συναίσθημα ορίζεται ως μια μη ευπρόσδεκτη και μη επιθυμητή ψυχική κατάσταση, την οποία δεν επιδιώκει να βιώνει ένα άτομο (Watson & Tellegen, 1985; Watson et. al., 1988). Ο θυμός, η ντροπή, η απάθεια, η θλίψη, ο πόνος, το μίσος, η αγωνία, η ζήλια, το άγχος, η στεναχώρια, ο φόβος, η αδικία, οι ενοχές, η δυσφορία, η κακία είναι συναισθήματα τα οποία το άτομο προσπαθεί να αποβάλλει και σχετίζονται με προβλήματα υγείας και αποκλίνουσες συμπεριφορές στις εργασιακές, κοινωνικές και διαπροσωπικές σχέσεις (Watson & Tellegen, 1985; Watson et. al., 1988; Kantas, 1996; Brief & Weiss, 2002).

Έως και σήμερα, οι εξελικτικές διεργασίες που λαμβάνουν χώρα στη επιστημονική προσέγγιση του συναισθήματος, σε συνδυασμό με την ταχύτατη διασπορά των γνώσεων στο παγκόσμιο ερευνητικό γίγνεσθαι, με τη βοήθεια της τεχνολογίας, επηρεάζουν το σύνολο των μελετών της ερευνητικής κοινότητας των ανθρωπιστικών, κοινωνικών και εφαρμοσμένων επιστημών, οδηγώντας σε ένα συνεχόμενο επαναπροσδιορισμό τόσο του ορισμού όσο και των θεωριών του συναισθήματος (Ekman, 2016). Πάραυτα, η απουσία ενός συναινετικού ορισμού δεν αναιρεί τη σημαντικότητα της μελέτης και της έρευνας του αρνητικού και θετικού συναισθήματος. Από το 1960 και μετά, το συναίσθημα αποτελεί μια από τις σπουδαιότερες μεταβλητές των ερευνητών της οργανωτικής συμπεριφοράς και της Ψυχολογίας της Υγείας στα εργασιακά περιβάλλοντα (Brief & Weiss, 2002; Τσουβέλας & Κουλιεράκης, 2021). Το συναίσθημα ως κοινωνιοβιολογική αναγκαιότητα του ατόμου (Darwin, 1872), αποτελεί μια ατομική και ταυτόχρονα κοινωνική διεργασία (Smith & Mackie, 2007), ως κοινωνικό κατασκεύασμα

χαρακτηρίζει τις διαπροσωπικές σχέσεις και αλληλεπιδράσεις στους οργανισμούς (Parkinson, 1995), ενώ με την κοινωνική φύση του διαμορφώνει και διαμορφώνεται ανάλογα με τις εκάστοτε κοινωνικές συνθήκες (Watson & Tellegen, 1985).

Σύμφωνα με τους Τσουβέλας και Κουλιεράκης (2021), το συναίσθημα στο χώρο εργασίας είναι μια «υποκειμενική συναισθηματική κατάσταση» η οποία συμπεριλαμβάνει τη διάθεση (συγκινησιακές καταστάσεις χρονικής διάρκειας), το γενικό συναίσθημα (διυποκειμενική παρατήρηση), αλλά και το άμεσο υποκειμενικό συναίσθημα και δέχεται επιρροές από: εξωγενείς μεταβλητές, διαπροσωπικούς, ενδοπροσωπικούς και οργανωτικούς παράγοντες.

5.2. Μέτρηση και Απόψεις για το Συναίσθημα (θετικό- αρνητικό)

Το 1884, ο Αμερικανός ψυχολόγος William James (1884), θέτει το ερώτημα «τι είναι ένα συναίσθημα;». Σχεδόν 140 χρόνια μετά, η παραδοχή της σημαντικότητας των συναισθημάτων στη ζωή του ατόμου, έχουν οδηγήσει το συναίσθημα να αποτελεί ένα αυτόνομο πεδίο έρευνας.

Στην πλειοψηφία των βιβλιογραφικών αναφορών, εξελικτικές, σωματικές, γνωστικές και κοινωνιολογικές θεωρίες προσεγγίζουν τη μελέτη του συναισθήματος, με τη διατύπωση πληθώρας απόψεων και την ανάλυση των αιτιών πρόκλησης των συναισθημάτων στο άτομο. Πρόδρομος της εξελικτικής θεώρησης του συναισθήματος αποτελεί η θεωρία των βασικών συναισθημάτων του Κάρολου Δαρβίνου. Οι εξελικτικοί θεωρητικοί (Darwin, 1872; Darwin & Prodger, 1998; Izard, 1992; Ekman & Cordaro; 2011), αναφέρουν ότι το συναίσθημα είναι έμφυτο, παράγωγο της εξέλιξης του ατόμου και προσαρμόζεται στο περιβάλλον με σκοπό την επίλυση βασικών λειτουργιών του. Επηρεασμένοι από την νευροεπιστήμη, υποστηρίζουν την άμεση σύνδεση νευρολογικών διαδικασιών, όπως της γνώσης και της σκέψης με το συναίσθημα, το οποίο με τη σειρά του αυξάνει τις πιθανότητες επιβίωσης και επιτυχίας του ατόμου.

Μια από τις πιο σημαντικές θεωρίες στη βιολογική (σωματική) προσέγγιση του συναισθήματος, όπως αυτή περιγράφεται στο άρθρο του Cannon (1927), αποτέλεσε ο συγκερασμός των απόψεων δύο ψυχολόγων, του Αμερικανού William James (1884) και του Δανού Carl Lange (1885). Οι εν λόγω θεωρίες, με χρονική διαφορά μόλις ενός έτους, παρουσίασαν σε τέτοιο βαθμό ομοιότητες, με αποτέλεσμα βιβλιογραφικά να αναφέρονται ως μία, τη θεωρία των James-Lange. Αναλυτικά, οι δύο ερευνητές προτείνουν ότι η φυσιολογική (σωματική) διέγερση του οργανισμού σε κάποιο ερέθισμα (όπως μυϊκοί σπασμοί, αύξηση καρδιακού ρυθμού ή αναπνοής, έντονες εκφράσεις προσώπου, εφίδρωση, διαστολή κόρης οφθαλμού) υποκινεί την εμπειρία του συναισθήματος. Όταν ο εγκέφαλος αντιδρά στις πληροφορίες που λαμβάνει μέσω

του νευρικού συστήματος, πρώτα υπάρχει οργανική απόκριση και στη συνέχεια, μόλις γίνουν αντιληπτές οι σωματικές αλλαγές, ακολουθεί η βίωση του συναισθήματος. Αναφέρουν ότι κάθε κατηγορία συναισθήματος συνδέεται με ένα μοναδικό και διαφορετικό μοτίβο φυσιολογικής διέγερσης και συναισθηματικής συμπεριφοράς στην αντίδραση, λόγω της ύπαρξης ενός ερεθίσματος, με το συναίσθημα να είναι το αποτέλεσμα αυτών των σωματικών αλλαγών και όχι η αιτία τους (Cannon, 1927).

Σύμφωνα με τη γνωσιακή θεώρηση του συναισθήματος, οι Schachter και Singer (1962) αναφέρουν ότι ένα ερέθισμα έχει ως αποτέλεσμα μια φυσιολογική ανταπόκριση, η οποία ερμηνεύεται γνωστικά και στη συνέχεια οδηγεί στην εμπειρία ενός συναισθήματος ενώ ενδέχεται παρόμοιες σωματικές αντιδράσεις να οδηγήσουν στη βίωση ποικίλων και διαφορετικών κάθε φορά συναισθημάτων. Αυτή η διπαραγοντική θεωρία υποστηρίζει ότι προηγείται η σωματική διέγερση, στη συνέχεια το άτομο αναζητά και επισημαίνει την αιτία για την οποία βιώνει αυτή τη σωματική ανταπόκριση και εντέλει την κατηγοριοποιεί ως συναίσθημα.

Η κοινωνιολογική προσέγγιση της θεωρίας των συναισθημάτων, σύμφωνα με τον Ratner (1989, οπ. αναφ. στη Βουτυρά, 2009, σελ.67), εμπεριέχει τις θεωρίες της Κοινωνικής Κατασκευής των συναισθημάτων (Harre, 1986; Averill, 1980), τις Φυσιοκρατικές Θεωρίες του Συναισθήματος (Rolls, 1986; Pankseep, 1982) και τις Αλληλεπιδραστικές Θεωρίες Συναισθήματος (Ekman, 1972; Gerber, 1985), όπου αναλύεται κατά πόσο επηρεάζεται το συναίσθημα από κοινωνικές έννοιες. Σύμφωνα με τις παραπάνω θεωρήσεις, ο πολιτισμός διαμορφώνει συγκεκριμένες στάσεις για το πώς πρέπει να αισθάνεται το ενήλικο άτομο σε μια συγκεκριμένη συνθήκη και σε αντίθεση με τα ζώα και τα βρέφη, των οποίων οι συναισθηματικές αντιδράσεις είναι άμεσες και αποτελούν κυρίως βιολογικά καθορισμένες απαντήσεις σε ερεθίσματα, στους ενήλικες τα γνωστικά σχήματα που παράγονται κοινωνικά, είναι εκείνα που θα κρίνουν και θα ερμηνεύσουν τα ερεθίσματα και εντέλει θα διαμορφώσουν την ποιότητα του παραγόμενου συναισθήματος (Averill, 2005). Για τον Rolls (1986), το συναίσθημα προέρχεται από την ενίσχυση ορισμένων ερεθισμάτων (αμυγδαλή, μετωπιαίος φλοιός, υποθάλαμος), με τον Pankseep (1982) να συμπληρώνει ότι το συναίσθημα είναι το εκτελεστικό κέντρο των αισθητηριακών και κινητικών εντολών του εγκεφάλου (Βουτυρά, 2009). Η Αλληλεπιδραστική Θεωρία της Gerber (1985), υποστηρίζει ότι τα βασικά συναισθήματα που είναι έμφυτα και πανανθρώπινα, ενεργοποιούνται από τις πολιτισμικές αξιολογήσεις των εξωτερικών καταστάσεων κι εκφράζονται μέσα από πολιτισμικά κατάλληλες συμπεριφορές.

Σταθμός στην έρευνα που τοποθετεί πλέον το συναίσθημα στους οργανισμούς και στα εργασιακά περιβάλλοντα, αποτέλεσε το βιβλίο της κοινωνιολόγου Hochschild (1983) με τίτλο «The Managed Heart: The commercialization of Feeling». Η Hochschild (1983), ορίζει ότι «η διαχείριση του συναισθήματος στην εργασία από τον εργαζόμενο έχει ως σκοπό τη δημιουργία μιας δημόσιας και παρατηρήσιμης σωματικής και εκφραστικής εμφάνισης». Η σκόπιμη καταστολή και τροποποίηση των συναισθημάτων του ατόμου, προς όφελος της βέλτιστης λειτουργίας του οργανισμού στον οποίο εργάζεται, γίνεται με τέτοιο τρόπο, έτσι ώστε τα συναισθήματα που εντέλει εκφράζει, να είναι συμβατά και αποδεκτά από τους εργασιακούς κανόνες (Morris & Feldman, 1996). Η παραπάνω προσπάθεια διαχείρισης και ρύθμισης των «χειραγωγημένων» συναισθημάτων ορίζεται, σύμφωνα με τη Hochschild (1983), ως «συναισθηματική εργασία» και απαιτεί μόχθο, δημιουργεί αίσθημα καταπίεσης στον εργαζόμενο, συσχετίζεται αρνητικά με την επαγγελματική ικανοποίηση και θετικά με την επαγγελματική εξουθένωση που βιώνει. Η αναζήτηση τρόπων αύξησης των θετικών συναισθημάτων και μείωσης των αντίστοιχων αρνητικών σε ένα εργασιακό περιβάλλον, είναι σύμφωνα με την ερευνήτρια, η απάντηση που θα οδηγήσει στην ευημερία των εργαζομένων και κατ' επέκταση στην αύξηση της ευημερίας του ίδιου του οργανισμού.

Μια από τις πιο σημαντικές ερευνητικές προσπάθειες κατανόησης των συναισθημάτων στο εργασιακό συγκείμενο, αποτελεί η διατύπωση της θεωρίας των συναισθημάτων στην εργασία (Affective Events Theory) των Weiss και Cropanzano (1996), η οποία πραγματεύεται τα συναισθήματα που βιώνει το άτομο και πως αυτά σχετίζονται με την εργασιακή του απόδοση και ικανοποίηση. Τα εργασιακά γεγονότα που λαμβάνουν χώρα μέσα σε έναν οργανισμό, έχουν ως αποτέλεσμα την πυροδότηση θετικών και αρνητικών αντιδράσεων από το σύνολο των εργαζομένων, οι οποίοι με τη σειρά τους βιώνουν αντίστοιχης ποιότητας συναισθήματα (θετικά ή αρνητικά), τα οποία επηρεάζουν, τόσο σε ατομικό όσο και σε συλλογικό επίπεδο, την οργανωσιακή συμπεριφορά τους. Η προσεκτική μελέτη των συναισθηματικών γεγονότων σε έναν οργανισμό είναι η απάντηση στο να μπορέσουμε να ερμηνεύσουμε τις στάσεις, τις συμπεριφορές και τις αντιδράσεις των μελών του (Weiss & Cropanzano, 1996).

Η βιβλιογραφική ανασκόπηση των τελευταίων δεκαετιών, αποδεικνύει την ανάγκη μελέτης των θετικών και αρνητικών συναισθημάτων στους οργανισμούς με τους Barsade, Brief και Spataro (2003) να κάνουν λόγο για τη «συναισθηματική επανάσταση» των οργανωσιακών ερευνητών. Σύμφωνα με τους Kafetsios και Loumakou (2007), το θετικό και αρνητικό συναίσθημα στην εργασία αποτελούν βασικές πτυχές της εργασιακής εμπειρίας, οι οποίες επιδρούν στην οργανωσιακή συμπεριφορά, συμπεριλαμβανομένων της οργανωσιακής δέσμευσης

(Cropanzano, James & Konovsky, 2003), της λήψης απόφασης (Staw & Barsade, 1993) ή και της αντιπαραγωγικής συμπεριφοράς των εργαζομένων (Iverson & Deery, 2001) ανάμεσα σε άλλα.

Αναλυτικά, τα θετικά συναισθήματα που βιώνει ένα άτομο στον εργασιακό του χώρο όπως, η αισιοδοξία, η αυτοεκτίμηση, η ανθεκτικότητα, η χαρά, η ευγνωμοσύνη, η γαλήνη, το ενδιαφέρον, η ελπίδα, η υπερηφάνεια, η διασκέδαση, η έμπνευση, η αγάπη αποτελούν στοιχεία υγιών, ασφαλών, παραγωγικών και αποτελεσματικών εργασιακών πεδίων. Η ανάλυση των δεδομένων υποδεικνύει, τη θετική συσχέτιση των θετικών συναισθημάτων του εργαζόμενου με την ικανοποίηση που νιώθει από την εργασία του (Wright, Bonett & Sweeney, 1993; Wright & Cropanzano, 1998; Connolly & Viswesvaran, 2000; Ashkanasy & Daus, 2002; Kafetsios & Zampetakis, 2008), καθώς και με την ικανοποίηση και ευτυχία που εισπράττει από την ίδια του τη ζωή (Lucas, Diener & Suh, 1996; Kuppens, Realo & Diener, 2008; Bowling, Eschleman & Wang, 2010; Siu, Cheung & Lui, 2015). Οι εργαζόμενοι που βιώνουν θετικά συναισθήματα φαίνεται να δηλώνουν πολύ χαμηλά επίπεδα εργασιακού άγχους, με τις τρεις διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης να σχετίζονται αρνητικά με τις θετικές συναισθηματικές εμπειρίες (Brief, Burkner, George, Robinson & Webster, 1988; Montgomery, Panagopolou, Wildt & Meenks, 2006; Basinska, Wiciak & Daderman, 2014). Το άτομο που βιώνει θετικά συναισθήματα στην εργασία του χαρακτηρίζεται από αισιοδοξία (Fredrickson & Joiner, 2001), παραγωγικότητα, υψηλές εργασιακές αποδόσεις (Isen, Daubman & Nowicki, 1987; Watson et al., 1988; George, 1989; Locke & Latham, 1990; Estrada, Isen & Young, 1994; George & Brief, 1996), επαγγελματικές επιτυχίες (Ciarrochi, Chan & Caputi, 2000; Lyubomirsky, King & Diener, 2005) και ευκολία στην επίτευξη των στόχων του (Locke & Latham, 1990; Pekrun, Goetz, Titz & Perry, 2002; Bradberry & Greaves, 2006). Επιπρόσθετα, αναπτύσσει ποιοτικές σχέσεις με τους συναδέλφους και τους προϊστάμενούς του, με έντονο το στοιχείο της συνεργασίας, της υποστήριξης και των υγιών κοινωνικών συναναστροφών εντός της οργανωσιακής του ζωής (Isen, 1987; Staw, Sutton & Pelled, 1994; Abraham, 1999; Kafetsios et al., 2011). Τα θετικά συναισθήματα συνδέονται θετικά με τη δημιουργία αισθήματος ασφάλειας στον εργαζόμενο, την απουσία πρόθεσης εγκατάλειψης της εργασίας του και την αφοσίωση και πίστη στον οργανισμό στον οποίον ανήκει (Wright et al., 1993; George & Brief, 1996; Wright & Cropanzano, 1998; Cropanzano et al., 2003; Kafetsios & Loumakou, 2007; Wall, Russell & Moore, 2017). Το θετικά ποιοτικό συναίσθημα ασκεί θετική επίδραση στις αντιληπτικές ικανότητες των εργαζομένων, διευρύνει την επινοητικότητά τους και την ευελιξία στη σκέψη τους κατά τη διάρκεια της εργασίας, οδηγεί στη λήψη βέλτιστων αποφάσεων, στην

αποτελεσματική διαχείριση προκλήσεων και στην εξεύρεση εναλλακτικών λύσεων ωφέλιμων για το σύνολο του οργανισμού (Isen, 1987; Isen et al., 1987; Staw & Barsade, 1993; Staw et al., 1994; Fredrickson, 1998). Συμπληρωματικά, μια από τις πιο σημαντικές δράσεις του θετικού συναισθήματος, όπως αυτή αναλύεται στην «υπόθεση του αντιδότη» (The Undoing Hypothesis) της θεωρίας των θετικών συναισθημάτων, είναι η βοήθεια που προσφέρει στο άτομο να καταπολεμήσει τις περιοριστικές συνέπειες των αρνητικών συναισθημάτων, δρώντας ως αντίδοτο (Fredrickson & Levenson, 1998; Fredrickson, Mancuso, Branigan & Tugade, 2000).

Στις εργασιακές αρένες, πέρα από τις θετικές συναισθηματικές εμπειρίες, εμπλέκονται και πλήθος αρνητικών, με τον εργαζόμενο να βιώνει συναισθήματα όπως ο θυμός, ο πόνος, η απογοήτευση, η ανησυχία, η θλίψη, η ενοχή, η αμηχανία και ο φόβος. Το άτομο που διακατέχεται από υψηλά επίπεδα αρνητικών συναισθημάτων, εμφανίζει στην εργασία του δυσφορία, δυσαρέσκεια, έντονο άγχος, νευρωτισμό και συμπτώματα κατάθλιψης, με αποτέλεσμα να κλονίζεται η γενική κατάσταση της υγείας του και η συνολική του ευημερία (Watson & Tellegen, 1985; Watson et. al., 1988; Kantas, 1996; Brief & Weiss, 2002). Το συναδελφικό περιβάλλον είναι απόμακρο, μη υποστηρικτικό και οι οργανωσιακές σχέσεις του είναι συνήθως τυπικές και άκρως υπηρεσιακές (Daus, 2001; Frost, 2003; Kafetsios et al., 2011). Ομοίως, πλήθος ερευνών καταδεικνύουν τη θετική συσχέτιση ανάμεσα στο αρνητικό συναίσθημα που βιώνει ένας εργαζόμενος και στην επαγγελματική εξουθένωση (Weiss & Cropanzano, 1996; Brotheridge & Grandey, 2002; Ashkanasy & Daus, 2002; Frost, 2003; Grandey, 2003; Meeusen, Van Dam, Van Zundert & Knape, 2010; Basinska et al., 2014). Το άτομο με αρνητική συναισθηματικότητα δηλώνει, στις περισσότερες περιπτώσεις, χαμηλά ποσοστά ικανοποίησης από την εργασία του (Moyle, 1995; Connolly & Viswesvaran, 2000), με συνέπεια να οδηγείται στη μείωση της παραγωγικότητας και της απόδοσής του (Judge, 1992; Judge & Watanabe, 1993; George & Brief, 1996; Iverson & Deery, 2001; Kafetsios & Loumakou, 2007). Ο εργαζόμενος που κατακλύζεται από αρνητικά συναισθήματα, αισθάνεται ότι δεν μπορεί να επιτύχει τους στόχους του (Locke & Latham, 1990; Hargreaves & Fullan, 1998; Brotheridge & Grandey, 2002), επιδιώκει τη συναισθηματική απεμπλοκή από τον οργανισμό, την αποσύνδεση από τα καθήκοντά του, παρουσιάζει αυξημένες τάσεις απουσίας και εντέλει εγκαταλείπει την εργασία του (Seligman & Schulman, 1986; George, 1989; George & Brief, 1996; Frost, 2003).

Στην Ελλάδα, το συναίσθημα αποτελεί μια μεταβλητή, η οποία τα τελευταία μόλις χρόνια έχει προσελκύσει το ενδιαφέρον των εγχώριων ερευνητών, με τις έρευνες που απευθύνονται στον

εργασιακό χώρο της εκπαίδευσης και της υγείας να υπερτερούν αριθμητικά. Ενδεικτικά, η βιβλιογραφική ανασκόπηση στη χώρα μας εντόπισε τη μελέτη του συναισθήματος στην οργανωσιακή ζωή στα παρακάτω επαγγελματικά περιβάλλοντα όπως: στο χώρο της διαφήμισης και του μάρκετινγκ (Βολανάκη, 2018; Καρπαθάκη, 2019; Νάτσης, 2020; Κυρανάκη, 2021), στους επαγγελματίες υγείας (Καφέτσιος & Λυδάκη, 2005, Καφέτσιος & Παπαδάκη, 2007; Παπαδομανωλάκης, 2016; Μακράκη, 2020; Πετράκη, Διγγελίδης & Κρομμύδας, 2020; Τσουβέλας & Κουλιεράκης, 2021), στον τραπεζικό κλάδο (Τερζούδη, 2008; Μαυραντζά, 2011; Κωνσταντινίδου, 2021), σε ιδιωτικούς και δημόσιους υπαλλήλους (Μπουσάκη, 2013; Καραβασίλη, 2017; Κολοκότση, 2018), στους εκπαιδευτικούς (Βολιώτη, 2007; Κονταξή, 2007; Κριτσάκη, 2007; Δραγατογιάννη, 2008; Τερζούδη, 2008; Βάσιου, 2018; Στρεμμένου, 2019; Αλβέρτου, 2019; Σταυρόπουλος, 2019; Μαχαίρα, 2020; Ζουμπουρίδου, 2021), και στις Ένοπλες Δυνάμεις (Καραμπάς, 2015; Κιπενής 2011; Αδριανός, 2018). Οι ελληνικές μελέτες, στα προαναφερθέντα εργασιακά περιβάλλοντα, επιβεβαιώνουν τα διεθνή αποτελέσματα παρόμοιων ερευνών, οι οποίες υποστηρίζουν τη θετική συσχέτιση ανάμεσα στην ικανοποίηση από τη ζωή και τα θετικά συναισθήματα που εκφράζονται στον εργασιακό χώρο (Diener, 1984; Lucas et al., 1996; Kuppens et al., 2008; Bryson, Forth & Stokes, 2014; Siu et al., 2015; Unanue, Gómez, Cortez, Oyanedel & Mendiburo-Seguel, 2017), τη θετική σχέση ανάμεσα στο θετικό συναίσθημα και στην εργασιακή ικανοποίηση (Wright et al., 1993; Wright & Cropanzano, 1998; Fisher, 2000; Ashkanasy & Daus, 2002; Meeusen et al., 2010; Wall et al., 2017) και τη θετική συσχέτιση ανάμεσα στα αρνητικά συναισθήματα και τις τρεις διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης (Weiss & Cropanzano, 1996; Fischer, 2000; Frost, 2003; Meeusen et al., 2010; Basinska et al., 2014). Αναλυτικά, στην πλειοψηφία τους, οι Έλληνες-ίδες εργαζόμενοι-ες επιβεβαιώνουν τη θετική συσχέτιση του θετικού συναισθήματος με την ικανοποίηση που λαμβάνουν από τη δουλειά τους αλλά και από τη ζωή τους (Kafetsios & Zampetakis, 2008; Kafetsios & Loumakou, 2007; Δραγατογιάννη, 2008; Μαυραντζά, 2011; Φράγγος, 2013; Οικονόμου, 2014; Μακράκη, 2020; Μαχαίρα, 2020; Κωνσταντινίδου, 2021), αναφέρουν ότι στην εργασία τους αισθάνονται περισσότερο θετικά παρά αρνητικά συναισθήματα και αναδεικνύουν ότι τα θετικά συναισθήματα αποτελούν προστατευτικούς παράγοντες της συναισθηματικής εξάντλησης, της αποπροσωποποίησης και της μειωμένης προσωπικής τους επίτευξης (Αθανασιάδου, 2012; Βάσιου, 2007; Κιπενής, 2011; Μίλης, 2015; Τζουμάκα, 2015; Κουδιγκέλη, 2017; Βάσιου, 2018; Στρεμμένου, 2019; Μακράκη, 2020).

Στην ερευνητική προσπάθεια μέτρησης του θετικού και αρνητικού συναισθήματος, τα δύο εργαλεία εκλογής που συναντούμε σε διεθνείς και εγχώριες μελέτες είναι η Κλίμακα Θετικού

και Αρνητικού Συναισθήματος (Positive and Negative Affect Scales [PANAS]) των Watson et al. (1988) και η Κλίμακα συναισθημάτων στην εργασία (Job Affect Scale) των Brief et al. (1988). Αρχικά, οι Watson και Tellegen (1985) στο δισδιάστατο μοντέλο τους, διαχωρίζουν τα συναισθήματα σε θετικά (positive affect) και αρνητικά (negative affect), τοποθετώντας τα σε δύο ανεξάρτητους άξονες. Η PANAS αποτελείται από δυο υποκλίμακες, οι οποίες περιγράφουν 10 θετικούς και 10 αρνητικούς συναισθηματικούς αυτοχαρακτηρισμούς. Οι συμμετέχοντες αξιολογούν, με τη βοήθεια πενταβάθμιας κλίμακας Likert (από 1= καθόλου έως 5= πάρα πολύ), το βαθμό με τον οποίο βιώνουν τα 20 συναισθήματα κατά τη διάρκεια κάποιου συγκεκριμένου χρονικού διαστήματος (ορίζεται από τον εκάστοτε ερευνητή και ανάλογα με τις ανάγκες της έρευνας). Σύμφωνα με τους Watson και Tellegen (1985), τα θετικά συναισθήματα συνδέονται με τη διάθεση του ατόμου για τη ζωή, τον ενθουσιασμό, τη χαρά, την περηφάνια, ενώ τα αρνητικά σχετίζονται με την αρνητική συναισθηματική κατάσταση που βρίσκεται το άτομο, η οποία εκδηλώνεται με συναισθήματα όπως το άγχος, η δυσαρέσκεια, ο φόβος, ο θυμός και η αναστάτωση. Το άθροισμα των βαθμών που αντιστοιχούν σε κάθε υποκλίμακα, αποδίδει συγκεκριμένη βαθμολογία για κάθε υποκλίμακα ξεχωριστά. Η υποκλίμακα που συγκεντρώνει την υψηλότερη βαθμολογία καθορίζει ποια συναισθήματα (θετικά ή αρνητικά) βιώνει το άτομο σε υψηλότερα επίπεδα.

Το δεύτερο ευρείας αποδοχής εργαλείο για τη μέτρηση του θετικού και αρνητικού συναισθήματος, το οποίο χρησιμοποιήθηκε και στην παρούσα εργασία, είναι η κλίμακα Job Affect Scale (JAS) των Brief et al. (1988). Η εν λόγω κλίμακα αποτελείται από μια σειρά 20 επιθέτων, που δηλώνουν τη συναισθηματική κατάσταση του ατόμου στην εργασία κατά την διάρκεια της προηγούμενης εβδομάδας. Στην παρούσα έρευνα, χρησιμοποιήθηκε η μεταφρασμένη στα ελληνικά εκδοχή της κλίμακα (Kafetsios & Loumakou, 2007), η οποία περιλαμβάνει 17 επίθετα. Δέκα από αυτά αναφέρονταν σε θετικό συναίσθημα (π.χ. γαλήνιος, ενθουσιασμένος) και επτά σε αρνητικό συναίσθημα (π.χ. λυπημένος, εκνευρισμένος). Οι απαντήσεις δίνονται σε πενταβάθμια κλίμακα Likert (1=Καθόλου, 2=Λίγο, 3=Μέτρια, 4=Αρκετά, 5=Πολύ). Το άθροισμα των αποκρίσεων που αντιστοιχούν στα θετικά και στα αρνητικά συναισθήματα αποδίδει μια συγκεκριμένη βαθμολογία για το αντίστοιχο σθένος. Η υψηλότερη βαθμολογία αποκαλύπτει το υψηλότερο επίπεδο βιωμένων συναισθημάτων (θετικών ή αρνητικών).

5.3. Το θετικό και το αρνητικό συναίσθημα στην εκπαίδευση

Η Immordino-Yang (2015, οπ. αναφ. στο Lyman, (επιμ.) Λαζαρίδου, 2019, σελ.99), αποσαφηνίζει ότι «η μάθηση κυριολεκτικά απαιτεί να εμπλέκεται το συναίσθημα στη γνώση» και συγκεκριμένα αναφέρει ότι «η νευροεπιστήμη, μας έχει διδάξει ότι, όντας υγιείς, είναι βιολογικά σχεδόν αδύνατον για τους ανθρώπους να σκέφτονται χωρίς συναίσθημα ή αντίστροφα. Κάθε αποκωδικοποιημένη λέξη, κάθε προσπάθεια επίλυσης μαθηματικού προβλήματος - ακριβώς όπως κάθε καθημερινή συνομιλία κατά το μεσημεριανό γεύμα - βιώνεται υποκειμενικά και αξιολογείται συναισθηματικά ανάλογα τις προδιαθέσεις και τις αναμνήσεις ενός ατόμου, παρόλο που συχνά δε συνειδητοποιούμε αυτά τα συναισθήματα».

Οι Schutz, Hong, Cross και Osbon (2006, σελ. 344), στην προσπάθειά τους να δώσουν έναν ορισμό για τα συναισθήματα που βιώνει ένας εκπαιδευτικός, αναφέρουν ότι είναι «κοινωνικά δομημένοι και προσωπικά ενεργοποιημένοι τρόποι ύπαρξης, οι οποίοι αναδύονται από συνειδητές και/ή ασυνειδητές κρίσεις, αναφορικά με τις καταληπτές επιτυχίες στην επίτευξη στόχων ή στη διατήρηση προτύπων ή πεποιθήσεων κατά τη διάρκεια συνδιαλλαγών, ως τμήμα του κοινωνικό-ιστορικού πλαισίου».

Οι Immordino-Yang και Damasio (2007, οπ. αναφ. στο Lyman, (επιμ.) Λαζαρίδου, 2019, σελ.99), δυο από τους κορυφαίους ερευνητές της νευροεπιστήμης που γεφυρώνουν τη συναισθηματική (affective neuroscience) με τη κοινωνική νευροεπιστήμη (social neuroscience), αναφέρουν ότι «οι πτυχές της γνώσης που προσλαμβάνονται εντονότερα στην εκπαίδευση, συμπεριλαμβανομένης της μάθησης, της προσοχής, της μνήμης, της λήψης αποφάσεων, των κινήτρων και της κοινωνικής λειτουργίας, επηρεάζονται ολοκληρωτικά από το συναίσθημα και επομένως, υπάγονται στις διαδικασίες των συναισθημάτων».

Σύμφωνα με τον Farouk (2012, σελ 491) «τα συναισθήματα που νιώθει ένας εκπαιδευτικός δεν είναι εσωτερικοποιημένες αισθήσεις που παραμένουν αδρανείς μέσα στα όρια του σώματός του, αλλά συνδέονται, σχετίζονται και αλληλοεπιδρούν με τους μαθητές, τους συναδέλφους και τις οικογένειες των μαθητών του». Ο Damasio (οπ. αναφ. στο Lyman, (επιμ.) Λαζαρίδου, 2019, σελ.98), αναφέρει ότι «το συναίσθημα είναι το πηδάλιο της γνώσης», αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι του εκπαιδευτικού συστήματος (Hargreaves, 1998) και η κατανόηση του ρόλου του στη διαδικασία της μάθησης και της διδασκαλίας κρίνεται επιτακτική (Schutz & Lanehart, 2002).

Σύμφωνα με τη Nias (1996, οπ. αναφ. στο Μαραγκουδάκη, 2016, σελ.7), οι λόγοι για τους οποίους τα συναισθήματα είναι ιδιαίτερα σημαντικά στην εκπαίδευση είναι τρεις. «Πρώτον, η

διδασκαλία αφορά την αλληλεπίδραση και την επικοινωνία μεταξύ των ατόμων. Δεύτερον, οι προσωπική και επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού είναι συχνά άρρηκτα συνδεδεμένες. Κατά συνέπεια, οι σχολικές τάξεις και τα συστήματα, λαμβάνοντας υπόψη τα συναισθήματα, αποτελούν κοινωνικούς χώρους ενίσχυσης της αυτοεκτίμησης, της ολοκλήρωσης ή της ευαλωτότητας. Τρίτον, οι εκπαιδευτικοί έχουν βαθιά συναισθήματα για τη δουλειά τους, δεδομένου ότι επενδύουν σημαντικά σε αυτήν, ιδιαίτερα σε αξιακό επίπεδο».

Η έρευνα δείχνει ότι οι συναισθηματικές εμπειρίες των εκπαιδευτικών είναι ευρέως διαφοροποιημένες και ότι οι γενικές κατασκευές, όπως το αίσθημα συναισθηματικής εξάντλησης, δεν επαρκούν για να περιγράψουν λεπτομερώς τη συναισθηματική ζωή τους (Taxer & Frenzel, 2015). Επιπλέον, υπάρχει συναίνεση ότι η εργασία της διδασκαλίας περιλαμβάνει έντονες προσπάθειες από τους εκπαιδευτικούς για να μπορέσουν να ρυθμίσουν τις εσωτερικές και εκφραστικές συνιστώσες των συναισθημάτων τους (Grandey, 2003).

Βιβλιογραφικά, και δεδομένης της σημασίας και της πανταχού παρουσίας των συναισθημάτων στο εκπαιδευτικό περιβάλλον (Pekrun et al., 2004), ο εκπαιδευτικός αναφέρει ότι στην εργασία του βιώνει τόσο θετικά όσο και αρνητικά συναισθήματα (Hargreaves, 1998; Sutton & Wheatley, 2003; Becker, Goetz, Morger & Ranellucci, 2014; Taxer & Frenzel, 2015). Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι τα πιο συχνά θετικά συναισθήματα που εκδηλώνουν είναι η αγάπη, η φροντίδα, η χαρά, το ενδιαφέρον, η ικανοποίηση και η ευχαρίστηση που εισπράττουν κυρίως μέσα από την εργασία τους και την επαφή τους με τους μαθητές (Hargreaves, 1998; Emmer, 1994; Sutton, 2000; Lazarus, 1991; Woods & Jeffrey, 1996). Από την άλλη, τα πιο συχνά αρνητικά συναισθήματα που αναφέρουν είναι ο θυμός και η απογοήτευση, τα οποία συνδέονται κυρίως με την άσχημη συμπεριφορά των μαθητών τους και την αδυναμία επίτευξης των διδακτικών στόχων που έχουν θέσει για την τάξη τους (Sutton, 2000; Erb, 2004; Taxer & Frenzel, 2015; Chen, 2016), το άγχος, η ντροπή, η ενοχή και η πλήξη (Frenzel, 2014). Αρχικά, διαπιστώθηκε ότι τα θετικά συναισθήματα τείνουν να εμπνέουν πιο εμπειριστατωμένες παιδαγωγικές σκέψεις, ενώ τα αρνητικά συχνά αποθαρρύνουν το ηθικό κίνητρο του εκπαιδευτικού (Sutton & Wheatley, 2003). Τα ευρήματα δείχνουν ότι τα θετικά συναισθήματα των εκπαιδευτικών τους ενθαρρύνουν να υιοθετήσουν ευέλικτες και δημιουργικές προσεγγίσεις διδασκαλίας, ενώ τα αρνητικά συναισθήματα τείνουν να βλάψουν την ευελιξία και τη δημιουργικότητά τους (Saunders, 2013; Becker et al., 2014). Οι έρευνες συσχετίζουν θετικά τα θετικά συναισθήματα του εκπαιδευτικού με την αυτό-αποτελεσματικότητα του (Brigido, Borrachero, Bermejo & Mellado, 2013), τη δημιουργία συλλογικών σχέσεων (Chen, 2016), το κλίμα εμπιστοσύνης μεταξύ των συναδέλφων του (Erb, 2002; Yin, Huang & Wang, 2017;

Edinger & Edinger, 2018), την αποδοχή και υποστήριξη των προσπαθειών του από τις οικογένειες των μαθητών του (Klassen & Chiu, 2010; De Stasio, Fiorilli, Benevene, Uusitalo-Malmivaara & Chiacchio, 2017), τη θετική απόκριση, συμμετοχή, πρόοδο και εξέλιξη των μαθητών του στις εκπαιδευτικές διαδικασίες (Hargreaves, 1998; Sutton, 2000; Hargreaves, 2018), την ευημερία του (Scott & Sutton, 2009; Yin et al, 2017), την επαγγελματική απόδοση του ιδίου (Hargreaves, 2018) και κυρίως την επαγγελματική ικανοποίηση του (Watson et al., 1988; Wright et al., 1993; Wright & Cropanzano, 1998; Fisher, 2000; Ashkanasy & Daus, 2002; Sutton & Wheatley, 2003; Zempylas & Papanastasiou, 2004; Bindhu & Sudheeshkumar, 2006; Kafetsios & Zampetakis, 2008; Meeusen et al., 2010; Skaavlik & Skaavlik, 2010; Wall et al., 2017).

Τα αρνητικής υφής συναισθήματα στην εκπαίδευση, αποτελούν συνήθως, αναχαιτιστικό παράγοντα στην εκπλήρωση του διδακτικού έργου του εκπαιδευτικού και συσχετίζονται θετικά με απείθαρχες, ανάρμοστες και παραβατικές συμπεριφορές μαθητών (Erb, 2004; Hargreaves, 2000; Sutton, 2000), μη συνεργάσιμους συναδέλφους (Erb, 2002; Yin et al, 2017; Edinger & Edinger, 2018), αδιάφορους και μη υποστηρικτικούς ως προς το έργο του γονείς (Klassen & Chiu, 2010; De Stasio et al, 2017), αυξημένα επίπεδα σύγκρουσης με τους μαθητές στην τάξη (Whitaker et al., 2015), χαμηλά επίπεδα κινήτρων για τη διδασκαλία (Hakanen et al, 2006), αισθήματα αμφιβολίας σχετικά με την ικανότητά του να διδάσκει αποτελεσματικά (Dicke et al., 2015) και αισθήματα μειωμένης δέσμευσης στο επάγγελμα του (Skaalvik & Skaalvik, 2016). Τα τελευταία χρόνια, ένα από τα πιο συχνά ομολογούμενα αρνητικά συναισθήματα που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί είναι το άγχος. Για τον εκπαιδευτικό, η ψυχολογική και συναισθηματική προσπάθεια που απαιτείται για την αποτελεσματική ενασχόληση με τους μαθητές, είναι μια συχνά αναφερόμενη πηγή άγχους και εξάντλησης (Jennings, 2015). Το άγχος μπορεί να προέρχεται από ποικίλες πηγές, συμπεριλαμβανομένων των πιέσεων χρόνου και του φόρτου εργασίας, την κούραση, των δυσκολιών με τη διοίκηση ή τη διαχείριση και τις συναλλαγές με τους συναδέλφους (Sutton, 2000; Kyriacou, 2001), τους χαμηλούς μισθούς, τα απαιτητικά καθήκοντα και την υψηλή αναλογία παιδιού προς εκπαιδευτικό ανά τάξη (Whitebook & Sakai, 2003). Επιπλέον, το αυξημένο άγχος σχετίζεται θετικά με τα χαμηλά ποσοστά διατήρησης της θέσης εργασίας. Ειδικότερα, στην ΠΕΦ ένα από τα πιο κοινά ζητήματα που αντιμετωπίζει το πεδίο είναι το υψηλό ποσοστό εναλλαγής των παιδαγωγών (Whitebook & Sakai, 2003). Το 2003, το ετήσιο ποσοστό αποχώρησης από τους παιδαγωγούς, σε περιβάλλοντα προσχολικής αγωγής στις ΗΠΑ, ήταν 30%, σε σύγκριση με το μόλις 7% στη δημοτική εκπαίδευση (Whitebook & Sakai, 2003). Η έρευνα αποκαλύπτει πως το 82% των

παιδαγωγών προσχολικής αγωγής που απασχολούνταν το 1994 και το 76% που απασχολούνταν το 1996 δεν παρέμειναν στον κλάδο μέχρι το έτος 2000 (Cassidy, Lower, Kintner-Duffy, Hegde & Shim, 2011, σελ. 1). Σύμφωνα με τον Hendrickson (1979, οπ. αναφ. στο Δανηλίδου, 2013, σελ. 14), η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών ορίζεται ως η σωματική, συναισθηματική και ψυχολογική εξάντληση, που οδηγεί στην απώλεια ενδιαφέροντος για τη διδασκαλία και τις ανάγκες των μαθητών τους. Πλήθος ερευνών συναινεί στη θετική συσχέτιση των αρνητικών συναισθημάτων του εκπαιδευτικού με την εξουθένωση που νιώθει, την ατονία, την έλλειψη συγκέντρωσης, το αίσθημα αδυναμίας προσφοράς στους μαθητές του, την αποπροσωποποίηση, την απάθεια, τα αισθήματα κυνισμού προς το σύνολο του εκπαιδευτικού οργανισμού στον οποίο ανήκει, τη μειωμένη προσωπική επίτευξη, την ευπάθεια, την έλλειψη ενθουσιασμού και εντέλει το αίσθημα του ανικανοποίητου (Weiss & Cropanzano, 1996; Fischer, 2000; Κάντας, 2001; Frost, 2003; Meeusen et al., 2010; Kelchtermans, 2011; Basinska et al., 2014; Yao et al., 2015).

Σύμφωνα με την Rodrigo-Ruiz (2016), τα συναισθήματα που βιώνει ένας εκπαιδευτικός φαίνεται να έχουν μεγάλη επίδραση και στους μαθητές του ως προς: τα συναισθήματα που βιώνουν οι ίδιοι οι μαθητές, τη συναισθηματική τους ικανότητα, την παρακίνηση, την ικανότητα μάθησης, την επίδοσή τους, την πειθαρχία στην τάξη και την κοινωνική συμπεριφορά τους. Οι Becker et al. (2014), στην έρευνά τους επιβεβαιώνουν ότι τα συναισθήματα του εκπαιδευτικού είναι μεταδοτικά στους μαθητές του και ως εκ τούτου διαμορφώνουν αντίστοιχες συμπεριφορές. Αυτό συμβαίνει τις περισσότερες φορές με το συναίσθημα της χαράς, αρκετές φορές με το θυμό, και σε μικρότερο βαθμό με το άγχος. Οι Sutton και Wheatley (2003), καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί που φωνάζουν μπορούν να προκαλέσουν επιβλαβή συναισθήματα ενοχής, αγωνίας, ντροπής και κατωτερότητας στους μαθητές τους. Είναι επίσης πιθανό, ορισμένα συναισθήματα να υποκινούν κοινωνικές πεποιθήσεις που εμποδίζουν την πρόοδο των μαθητών. Σε έρευνα των Beilock et al. (2010), οι δάσκαλοι των μαθηματικών, οι οποίοι εκδήλωναν το άγχος τους σε σχέση με την πεποίθηση ότι τα κορίτσια δεν διαθέτουν μαθηματικές ικανότητες, είχε ως αποτέλεσμα οι βαθμοί των μαθητριών τους στο μάθημα των μαθηματικών να είναι χαμηλότεροι σε σχέση με τις μαθήτριες άλλων τάξεων, όπου οι υπεύθυνοι δάσκαλοι μαθηματικών δεν συσχέτιζαν τις μαθηματικές ικανότητες ανάλογα με το φύλο του μαθητή. Οι Morris et al. (2013) μελέτησαν τις επιπτώσεις των συναισθημάτων που βιώνουν οι παιδαγωγοί πρώιμης προσχολικής ηλικίας στα συναισθήματα των παιδιών της τάξης τους, καταλήγοντας στο συμπέρασμα ότι η συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών, στα πρώιμα στάδια της ζωής τους,

επηρεάζεται σε πολύ μεγάλο βαθμό σε σχέση με τις υπόλοιπες βαθμίδες εκπαίδευσης. Ιδιαίτερα, τα αρνητικά συναισθήματα και συγκεκριμένα ο θυμός του παιδαγωγού, είναι ικανά, σύμφωνα με τους συγγραφείς, να επηρεάσουν βαθιά την ικανότητα των παιδιών να επεξεργάζονται τις συναισθηματικές πληροφορίες.

Όσον αφορά στα κίνητρα, η αυθόρμητη θετική συναισθηματική έκφραση του εκπαιδευτικού στην τάξη, ειδικά όταν εμπλέκεται η χαρά, ενεργοποιεί το ενδιαφέρον και τη συμμετοχή του μαθητή (Kimura, 2010). Επιπλέον, τα θετικά συναισθήματα που σχετίζονται με τη φροντίδα του εκπαιδευτικού προς τους μαθητές του, αποτελούν σημαντικό παράγοντα παρακίνησης των μαθητών (Sutton & Wheatley, 2003). Συμπληρωματικά, ένας παραγωγικός, ενθουσιώδης και αποτελεσματικός εκπαιδευτικός ευνοεί τη βελτιστοποίηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων (Kunter et al., 2008; Frenzel, 2014), σε αντίθεση με έναν αγχώδη εκπαιδευτικό, ο οποίος συνδράμει στη μείωση της μαθητικής απόδοσης της τάξης του (Beilock et al., 2010; Frenzel, 2014). Η ποιότητα της διδασκαλίας που προσφέρουν οι εκπαιδευτικοί που εκδηλώνουν αρνητικά συναισθήματα και δυσαρέσκεια κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας τους, είναι σαφέστατα υποδεέστερη σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς που επιδεικνύουν πιο θετικά συναισθήματα (Frenzel et al., 2011; Postareff & Lindblom-Ylänne, 2011). Τα αποτελέσματα των μελετών των Frenzel et al. (2011), που αφορούν στα διακριτά συναισθήματα της απόλαυσης, του θυμού και του άγχους, δείχνουν ότι στις τάξεις των εκπαιδευτικών που βιώνουν θετικά συναισθήματα (όπως η απόλαυση του έργου της διδασκαλίας τους), οι μαθητές τους αναφέρουν ότι είναι αποδέκτες ποιοτικών μεθόδων και περιεχομένων διδασκαλίας. Από την άλλη, στις τάξεις εκείνες των εκπαιδευτικών που επιδεικνύουν θυμό, νευρικότητα και άγχος, το έργο τους αξιολογήθηκε από τους μαθητές τους, ως «χαμηλής έως και πολύ χαμηλής ποιότητας διδασκαλία», με τους ίδιους τους μαθητές να εμφανίζουν μικρότερη πιθανότητα κατάκτησης του περιεχομένου και των επιτευγμάτων του μαθήματος.

Οι έρευνες τα τελευταία χρόνια, αποδεικνύουν ότι οι θετικές συναισθηματικές εμπειρίες των εκπαιδευτικών συσχετίζονται θετικά με αυξημένα επίπεδα προσωπικής εμπλοκής των μαθητών στην διαδικασία της μάθησης και επηρεάζουν θετικά τη συναισθηματική, γνωστική και συμπεριφορική ανάπτυξη των τελευταίων (Naude, Van den Bergh, Kruger, 2014). Επιπλέον, παρατηρείτε θετική συσχέτιση μεταξύ των θετικών συναισθημάτων του εκπαιδευτικού και της τήρησης των κανόνων της τάξης από τους μαθητές (Kunter et al., 2008; Sutton & Wheatley, 2003; Turner et al., 2002). Σύμφωνα με τους ερευνητές, η αυτό-πειθαρχία και η ρύθμιση των συμπεριφορών μέσα στην τάξη, επιτυγχάνεται με τη χρήση συναισθημάτων από τον εκπαιδευτικό όπως η χαρά, ο ενθουσιασμός, η φροντίδα και η δυνατότητα έκφραση του

χιούμορ. Η Kimura (2010), αναφέρει ότι το χιούμορ, τα γέλια και οι αστεϊσμοί, αποτελούν βασικό εργαλείο στα χέρια ενός εκπαιδευτικού, ο οποίος προσπαθεί να ενεργοποιήσει κίνητρα για συμμετοχή στην τάξη, να διεγείρει την προσοχή και να πειθαρχήσει πιθανές άσχημες συμπεριφορές μαθητών. Συμπληρώνει δε, ότι η καταστολή των συναισθημάτων του εκπαιδευτικού, αρνητικών ή θετικών, μπροστά σε κακές συμπεριφορές μαθητών, δεν θα πρέπει να αποτελεί επιλογή, διότι αυτή η παθητικότητα του εκπαιδευτικού ερμηνεύεται εντέλει με παθητικότητα στην συμπεριφορά των μαθητών. Τέλος, η συμπεριφορά των μαθητών είναι επίσης ένας παράγοντας που επηρεάζεται από τα συναισθήματα των δασκάλων (Morris et al., 2013). Σύμφωνα με τους Sutton και Wheatley (2003), οι μαθητές που συσχετίζονται με δασκάλους, οι οποίοι προβάλλουν, ως επί το πλείστον, θετικά συναισθήματα, εμπλέκονται λιγότερο σε προσβλητικές ενέργειες, αποφεύγουν συμπεριφορές που ελλοχεύουν κινδύνους και διαπληκτισμούς, είναι φιλικοί και συνεργάζονται περισσότερο με τους συμμαθητές τους. Αντιθέτως, οι μαθητές που εισπράττουν συχνά επιθετικές συμπεριφορές από τους εκπαιδευτικούς, κατά τη διάρκεια του μαθήματος, φαίνεται να εμφανίζουν και οι ίδιοι επιθετικές συμπεριφορές προς τους συμμαθητές τους και την οικογένεια τους και απομονώνονται συχνότερα στα διαλείματα και στην τάξη.

Τα τελευταία χρόνια στην Ελλάδα, είναι πλέον αποδεκτή η σημαντικότητα της ΠΕΦ, με το επάγγελμα του παιδαγωγού να αποκτά την ολοένα και μεγαλύτερη αναγνώριση που του αρμόζει. Η εκπαίδευση έχει περιγράψει ως μια βαθιά συναισθηματική δραστηριότητα (Hargreaves, 2001; Brennan, 2006), η οποία στο περιβάλλον της ΠΕΦ δημιουργεί έντονες και πιεστικές συνθήκες, λόγω της φύσης της ίδιας της εργασίας και εξαιτίας της συνεχούς αλληλεπίδρασης με βρέφη και μικρά παιδιά, που απαιτούν ειδικό χειρισμό (Maslach & Pines, 1977). Ωστόσο, η βιβλιογραφική αναζήτηση ερευνών που να εξετάζουν το θετικό και αρνητικό συναίσθημα των παιδαγωγών στους βρεφονηπιακούς και παιδικούς σταθμούς της Ελλάδος, δεν εντόπισε καμία έρευνα σε αμιγές δείγμα παιδαγωγών. Πάραυτα, θα ακολουθήσει ενδεικτική αναφορά σε μελέτες που πραγματοποιήθηκαν σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης της χώρας μας και εξετάζουν τη μεταβλητή του συναισθήματος (θετικό- αρνητικό), αναδεικνύοντας τη σημαντικότητα και την έντονη επίδρασή της στο χώρο της εκπαίδευσης.

Η Στρεμμένου (2019), η οποία όπως αναφέρθηκε στο κεφάλαιο της επαγγελματικής εξουθένωσης, μελέτησε τη συναισθηματική εργασία των εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας και τη σχέση της με την επαγγελματική εξουθένωση, σε δείγμα που περιελάμβανε 201 εκπαιδευτικούς προσχολικής ηλικίας, εκ των οποίων 139 ήταν νηπιαγωγοί και οι 62 παιδαγωγοί, από διάφορες περιοχές της Ελλάδας. Τα αποτελέσματα της, ως προς το θετικό και

αρνητικό συναίσθημα του δείγματος, αναφέρουν ότι οι νηπιαγωγοί και οι παιδαγωγοί βιώνουν περισσότερα θετικά παρά αρνητικά συναισθήματα στην εργασία τους, με τους βρεφονηπιοκόμους να δηλώνουν περισσότερα θετικά συναισθήματα σε σύγκριση με τους νηπιαγωγούς, ενώ για τα αρνητικά συναισθήματα δεν βρέθηκε κάποια στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο ειδικοτήτων. Οι συσχετίσεις που προέκυψαν μεταξύ των θετικών και αρνητικών συναισθημάτων που βιώνουν οι νηπιαγωγοί και οι παιδαγωγοί και της επαγγελματικής εξουθένωσης, αναφέρουν στατιστικά σημαντική μέτρια θετική συσχέτιση μεταξύ των θετικών συναισθημάτων και της διάσταση της προσωπικής επίτευξης και αρνητική συσχέτιση των θετικών συναισθημάτων με τη συναισθηματική εξάντληση και την αποπροσωποποίηση τους.

Η Κριτσάκη (2007), σε δείγμα 130 έγγαμων εκπαιδευτικών, Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης δημόσιων σχολείων, διαφόρων νομών της Ελλάδας, πραγματοποιεί έρευνα με σκοπό τη διερεύνηση της επαγγελματικής εξουθένωσης, της επαγγελματικής ικανοποίησης, του συναισθήματος στην εργασία και του φύλου σε σχέση με τη σύγκρουση εργασίας-οικογένειας σε εκπαιδευτικούς, καθώς και την επίδραση που ασκεί στην οικογένεια και στην εργασία η ενασχόληση των εκπαιδευτικών με εξω-εργασιακές δραστηριότητες στον ελεύθερο τους χρόνο. Αναφορικά με τη σχέση της σύγκρουσης εργασίας-οικογένειας και το συναίσθημα στην εργασία, η έρευνα έδειξε ότι το θετικό συναίσθημα σχετίζεται αρνητικά με τη σύγκρουση οικογένειας-εργασίας, ενώ το αρνητικό συναίσθημα συνδέεται θετικά με τη γενική σύγκρουση ρόλων. Σύμφωνα με τη συγγραφέα, στην έρευνά της φάνηκε ότι όταν δεν παρεμβάλλεται η οικογένεια (προβλήματα, υποχρεώσεις, συγκρούσεις) στο χώρο της εργασίας, αναπτύσσεται το θετικό συναίσθημα του εκπαιδευτικού και μπορεί ο τελευταίος να επιμείνει στην εκπλήρωση των στόχων του. Αντίθετα, όσο μεγαλύτερη είναι η σύγκρουση εργασίας-οικογένειας, τόσο εντονότερο είναι και το αρνητικό συναίσθημα που εκφράζει ο εκπαιδευτικός στην εργασία του. Σε σχέση με το φύλο, η έρευνα αποκάλυψε ότι το αρνητικό συναίσθημα των γυναικών στην εργασία επηρεάζεται περισσότερο από τη σύγκρουση εργασίας-οικογένειας σε σχέση με τους άντρες, διότι οι επαγγελματικές και οικογενειακές υποχρεώσεις των γυναικών συμβαδίζουν, ενώ στις περισσότερες περιπτώσεις των άντρων, οι οικογενειακές υποχρεώσεις έπονται των επαγγελματικών. Διαπιστώθηκε επιπλέον, ότι οι εξω-εργασιακές δραστηριότητες συσχετίζονται αρνητικά με την επαγγελματική εξουθένωση, ενώ ως προς το φύλο, οι γυναίκες βιώνουν περισσότερο αρνητικό συναίσθημα στην εργασία από τους άντρες και αφιερώνουν λιγότερο χρόνο σε εξω-εργασιακές δραστηριότητες. Τέλος, οι συμμετέχοντες δήλωσαν ότι όσο περισσότερες ώρες ασχολούνται με τα εξω-εργασιακά

ενδιαφέροντά τους, τόσο περισσότερο ενισχύεται η κοινωνικότητά τους και βελτιώνεται η στάση και το συναίσθημα απέναντι στην εργασία τους.

Ο Οικονόμου (2014), διερεύνησε σε δείγμα 266 εκπαιδευτικών από όλες τις βαθμίδες τις εκπαίδευσης, τους παράγοντες που επιδρούν στην επαγγελματική ικανοποίηση και το συναίσθημα στην εργασία τους. Αναφέρει ότι, στους άντρες εκπαιδευτικούς το θετικό συναίσθημα επηρεάζεται θετικά από τις σχέσεις συναλλαγής προϊσταμένων και υφισταμένων, ενώ το αρνητικό συναίσθημα αυξάνεται από το μέγεθος της σχολικής μονάδας. Στις γυναίκες εκπαιδευτικούς, τα ερευνητικά ευρήματα δείχνουν ότι, το θετικό συναίσθημα συσχετίζεται θετικά με τη συνοχή της ομάδας, ενώ μειώνεται υπό την επίδραση της ηλικίας, της προϋπηρεσίας και των σχέσεων συναλλαγής. Τέλος, η αύξηση της επαγγελματικής ικανοποίησης σε άντρες και γυναίκες εκπαιδευτικούς, συσχετίζεται με την αύξηση του θετικού και με τη μείωση του αρνητικού συναισθήματος.

Η Αλβέρτου (2019), εξετάζει συνδυαστικά το σχολικό κλίμα με την επαγγελματική ικανοποίηση και τα θετικά - αρνητικά συναισθήματα σε 100 εκπαιδευτικούς (44 άνδρες και 56 γυναίκες), Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, σε σχολεία του Βόλου και της Θεσσαλονίκης και αναφέρει ότι οι πτυχές του σχολικού κλίματος όπως η συνεργατικότητα, η επαγγελματική στάση, η οικειότητα και η φιλία, επιδρούν θετικά στην επαγγελματική ικανοποίηση και στα θετικά συναισθήματα. Επιπλέον, το δείγμα της έρευνας αναφέρει στατιστικά σημαντική αρνητική συσχέτιση ανάμεσα στην απάθεια και στην απομάκρυνση και στο θετικό συναίσθημα, όπως επίσης, μεταξύ της απάθειας και της απομάκρυνσης με την ικανοποίηση από την εργασία.

Συμπερασματικά και υπό το πρίσμα της παραδοχής της σημαντικής επίδρασης των αρνητικών και θετικών συναισθημάτων του εκπαιδευτικού, σε όλο το φάσμα του οργανισμού που ονομάζουμε εκπαίδευση, η μελέτη, κατανόηση και ερμηνεία των συναισθημάτων του οφείλει να αποτελεί προτεραιότητα του εκπαιδευτικού συστήματος. Η ανάδειξη και ανάπτυξη των κοινωνικοσυναισθηματικών δεξιοτήτων και ικανοτήτων του εκπαιδευτικού, θα πρέπει να συμπεριληφθεί στα εκπαιδευτικά προγράμματα προετοιμασίας του (Palomera, Fernández-Berrocal, & Brackett, 2008; Rodrigo-Ruiz, 2016), διότι όχι μόνο θα μειώσει την επαγγελματική εξουθένωση του, αλλά θα οδηγήσει στην αύξηση της εργασιακής ικανοποίησης του και στη βελτίωση των διδακτικών του επιδόσεων (Brackett, Palomera, Mojsa-Kaja, Reyes, & Salovey, 2010).

6. ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Μεθοδολογία έρευνας

6.1. Σημασία της έρευνας

Τα αναπτυξιακά, εκπαιδευτικά, κοινωνικά και οικονομικά οφέλη της Προσχολικής Εκπαίδευσης και Φροντίδας (ΠΕΦ) σε συνδυασμό με την τεχνολογικές, οικονομικές και δημογραφικές αλλαγές που σημειώθηκαν τις τελευταίες δεκαετίες, έχουν θέσει το θέμα της εκπαίδευσης στην πρώιμη ηλικία ψηλά στην παγκόσμια πολιτική ατζέντα (Vandenbroeck et al., 2018), με την «επένδυση» στο ανθρώπινο κεφάλαιο των μικρών παιδιών να αποτελεί την πιο κερδοφόρα και σημαντική στρατηγική ανάπτυξης των σύγχρονων κρατών (Πεχτελίδης, 2015). Η εξασφάλιση και παροχή υψηλού επιπέδου ποιότητας ΠΕΦ αποτελεί καθοριστική συνιστώσα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, με τους εκπαιδευτικούς και το έργο τους να συνθέτουν τη ραχοκοκαλιά της και να συσχετίζονται άμεσα με τα αναπτυξιακά επιτεύγματα των παιδιών και κατ' επέκταση με την ίδια την ποιότητα της παρεχόμενης ΠΕΦ. Οι Day et al. (2007) τονίζουν τη σημαντικότητα της κατανόησης και ερμηνείας των συναισθημάτων (θετικών- αρνητικών) που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί στην εργασία τους, διότι οι προεκτάσεις τους είναι αυτές που θα οδηγήσουν ή όχι στην ευημερία και αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού οργανισμού. Έτσι, είναι εύκολα αντιληπτό να κατανοήσει κανείς το λόγο που η διεθνή βιβλιογραφία βρήκε από έρευνες, οι οποίες μελετούν τις ψυχολογικές και οργανωτικές διαστάσεις της εργασίας, με τις έννοιες της επαγγελματικής ικανοποίησης, εξουθένωσης και συναισθήματος να έχουν απασχολήσει τα τελευταία χρόνια το επιστημονικό ενδιαφέρον, καθώς αλληλοσυνδέονται, αλληλοσυγκρούονται και επηρεάζουν σημαντικά την αποδοτικότητα και την ποιότητα ενός οργανισμού. Στην Ελλάδα, οι διεξαχθείσες ερευνητικές προσπάθειες μελέτης των μεταβλητών της παρούσας εργασίας, έχουν επικεντρωθεί, στη συντριπτική τους πλειοψηφία, στους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στο χώρο της ΠΕΦ τα δεδομένα είναι περιορισμένα και στους εκπαιδευτικούς των Στρατιωτικών Καταστημάτων παροχής ΠΕΦ ανύπαρκτα.

6.2. Αναγκαιότητα της έρευνας

Το 2002, το Γενικό Επιτελείο Στρατού, στο πλαίσιο της μέριμνας για το στρατιωτικό και πολιτικό προσωπικό του, αποφασίζει και προχωρά στην ίδρυση και λειτουργία Βρεφονηπιακών Σταθμών στο Στρατό Ξηράς, για τη διευκόλυνση των εργαζόμενων γονέων που υπηρετούν στον κλάδο των Ενόπλων Δυνάμεων. Στα εν λόγω στρατιωτικά καταστήματα υπηρετούν παιδαγωγοί (Νηπιαγωγοί, Βρεφονηπιοκόμοι, Βοηθοί Βρεφονηπιοκόμοι), οι οποίοι φέρουν τους

προβλεπόμενους τίτλους σπουδών, όπως αυτοί ορίζονται στον Στρατιωτικό Κανονισμό Οργάνωσης και Λειτουργίας Βρεφονηπιακών Σταθμών Στρατού Ξηράς (ΓΕΣ, 2019) και στη συντριπτική τους πλειοψηφία είναι ένστολοι.

Είκοσι χρόνια μετά την ίδρυση των ΒΝΣ του ΣΞ, η βιβλιογραφική ανασκόπηση αναδεικνύει ένα τεράστιο κενό, εφόσον καμία μελέτη δεν έχει εκπονηθεί έως και σήμερα, η οποία να εξετάζει την εργασιακή ικανοποίηση, την εξουθένωση και το συναίσθημα (θετικό- αρνητικό) που βιώνει το παιδαγωγικό προσωπικό τους. Γνωρίζοντας ότι :

- το επάγγελμα του στρατιωτικού και ο οργανισμός μέσα στον οποίο αναπτύσσεται (Ενοπλες Δυνάμεις) είναι αδιαμφισβήτητα απαιτητικός και ιδιόμορφος ως προς τη φύση της εργασίας, το σκοπό και την αποστολή του, την ιεραρχία, την οργάνωση και τη συνεχόμενη εκπαίδευση που απαιτείται
- στο εν λόγω δείγμα συνδυάζονται ταυτόχρονα δυο διαφορετικές εργασιακές ιδιότητες (παιδαγωγός και στρατιωτικός), που αποδεδειγμένα καταλαμβάνουν τις υψηλότερες θέσεις στις μετρήσεις των εργαζομένων με τα υψηλότερα ποσοστά επαγγελματικής εξουθένωσης και συναισθηματικής εμπλοκής (Αντωνίου, 2007)

προκύπτει αβίαστα η ανάγκη για έρευνα των παιδαγωγών που εργάζονται στους ΒΝΣ του ΣΞ. Η συγκριτική μελέτη δε των δυο οργανισμών (δημόσιων και στρατιωτικών υπηρεσιών παροχής ΠΕΦ), θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί ως βάση δεδομένων σε μελλοντικές έρευνες, ως ερέθισμα για περαιτέρω κατανόηση της αξίας των συναισθημάτων των παιδαγωγών της χώρας μας, της ευημερίας τους και των συνθηκών που τους οδηγούν στην ικανοποίηση ή/και στην εξουθένωση τους, κατευθύνοντας τους φορείς παροχής υπηρεσιών ΠΕΦ προς ουσιαστικότερες παρεμβάσεις υπέρ των εργαζομένων τους.

6.3. Σκοπός-ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η μελέτη της επαγγελματικής ικανοποίησης, της εξουθένωσης και του συναισθήματος (θετικό- αρνητικό) στο χώρο εργασίας, σε παιδαγωγούς που υπηρετούν στους Βρεφονηπιακούς Σταθμούς του Στρατού Ξηράς σε σύγκριση με τους συναδέλφους τους που εργάζονται στους Δημοτικούς Βρεφονηπιακούς Σταθμούς. Η έρευνα μελετάει χωριστά, για εργαζόμενους των δημόσιων Βρεφονηπιακών Σταθμών και των Βρεφονηπιακών Σταθμών του Στρατού Ξηράς, την επίδραση του δημογραφικού και επαγγελματικού προφίλ στα επίπεδα της ικανοποίησης, της επαγγελματικής εξουθένωσης και

των θετικών-αρνητικών συναισθημάτων. Επιπλέον, χωριστά για τις εν λόγω δύο ομάδες, διερευνάται η σχέση της επαγγελματικής ικανοποίησης με την επαγγελματική εξουθένωση και το θετικό-αρνητικό συναίσθημα, καθώς και οι προβλεπτικοί παράγοντες της ικανοποίησης. Τα ερευνητικά ερωτήματα διατυπώνονται παρακάτω:

1) Διαφοροποιείται η επίδραση του δημογραφικού και επαγγελματικού προφίλ στα επίπεδα εργασιακής ικανοποίησης, εξουθένωσης και θετικών-αρνητικών συναισθημάτων των παιδαγωγών που υπηρετούν στους Βρεφονηπιακούς Σταθμούς του Στρατού Ξηράς σε σύγκριση με τους συναδέλφους τους που εργάζονται στους Δημοτικούς Βρεφονηπιακούς Σταθμούς;

2) Διαφέρει η σχέση της επαγγελματικής ικανοποίησης με την επαγγελματική εξουθένωση και το συναίσθημα (θετικό-αρνητικό) μέσα στο χώρο της εργασίας, ανάμεσα σε παιδαγωγούς που υπηρετούν σε Βρεφονηπιακούς Σταθμούς του Στρατού Ξηράς και σε παιδαγωγούς των Δημοτικών Βρεφονηπιακών Σταθμών;

3) Διαφοροποιείται η προβλεπτική ικανότητα των διαστάσεων της επαγγελματικής εξουθένωσης και του συναισθήματος (θετικό-αρνητικό) στο χώρο της εργασίας, στις διαστάσεις της επαγγελματικής ικανοποίησης μεταξύ των παιδαγωγών που υπηρετούν σε Βρεφονηπιακούς Σταθμούς του Στρατού Ξηράς και των παιδαγωγών των Δημοτικών Βρεφονηπιακών Σταθμών;

6.4. Σχεδιασμός έρευνας

Για τις ανάγκες την έρευνας χρησιμοποιήθηκε η πρωτογενής ποσοτική ερευνητική προσέγγιση και συγκεκριμένα εφαρμόστηκε η μέθοδος του «οιονεί πειραματικού σχεδιασμού». Στην παρούσα μελέτη οι συμμετέχοντες παιδαγωγοί που υπηρετούν στους Βρεφονηπιακούς Σταθμούς του Στρατού Ξηράς, αποτέλεσαν την ομάδα ελέγχου και οι παιδαγωγοί που εργάζονται στους Δημοτικούς Βρεφονηπιακούς Σταθμούς την πειραματική ομάδα. Η ποσοτική έρευνα θεωρήθηκε κατάλληλη, καθώς οι έννοιες της επαγγελματικής εξουθένωσης, εργασιακής ικανοποίησης και συναισθημάτων (θετικών-αρνητικών) είναι μετρήσιμες, συνεπώς μπορούν να μετρηθούν αντικειμενικά από την ερευνήτρια, με τη χρήση αξιόπιστων και έγκυρων ερωτηματολογίων, ενώ παράλληλα η πρωτογενής έρευνα είναι απαραίτητη για την «απευθείας» αποτύπωση των απόψεων των υποκειμένων της μελέτης (Creswell, 2013). Σύμφωνα με τα ερευνητικά ερωτήματα, απαιτείται η διερεύνηση της αλληλοεπίδρασης των μεταβλητών του δημογραφικού-επαγγελματικού προφίλ με τις μεταβλητές της εργασιακής ικανοποίησης, εξουθένωσης και συναισθημάτων (θετικό-αρνητικό), καθώς και τη σχέση της εργασιακής

ικανοποίησης με την εξουθένωση και τα συναισθήματα, τα οποία μπορούν να απαντηθούν με ποσοτική προσέγγιση, η οποία χρησιμοποιεί μαθηματικές-στατιστικές τεχνικές σε αριθμητικά δεδομένα για την μελέτη των σχέσεων μεταξύ των μεταβλητών (Muijs, 2011). Μέσω της επαγωγικής προσέγγισης της ποσοτικής έρευνας, δύναται η γενίκευση των συμπερασμάτων για τον πληθυσμό της έρευνας, εφόσον το δειγματοληπτικό σφάλμα είναι μικρό (Cohen L., Manion L. & Morrison, 2007). Ο «οιονεί πειραματικός σχεδιασμός» αναφέρεται σε μη πλήρη έλεγχο, όχι πραγματικά τυχαίο δείγμα και επιλέχθηκε προκειμένου η ερευνήτρια να συγκρίνει τις 2 ομάδες χωρίς να την ενδιαφέρει η επίδραση εξωγενών παραγόντων (McLeod, 2017).

6.5. Πληθυσμός-Δείγμα

Ο πληθυσμός της έρευνας θεωρείται το σύνολο των παιδαγωγών (Νηπιαγωγοί, Βρεφονηπιοκόμοι, Βοηθοί Βρεφονηπιοκόμοι), οι οποίοι εργάζονται στους 22 (συνολικός αριθμός ΒΝΣ το διάστημα 2020-2021, που διεξήχθη η έρευνα), ανά την Ελλάδα Βρεφονηπιακούς Σταθμούς του ΣΞ, καθώς και το σύνολο των παιδαγωγών που εργάζονται σε Δημοτικούς Βρεφονηπιακούς Σταθμούς, στους αντίστοιχους Δήμους όπου εδρεύουν οι στρατιωτικοί ΒΝΣ. Αναλυτικά, στην έρευνα συμμετέχουν 165 παιδαγωγοί, εκ των οποίων οι 90 εργάζονται σε δημόσιο σταθμό και οι 75 σε στρατιωτικό. Η συντριπτική πλειοψηφία τους αποτελείται από γυναίκες, μέσης ηλικίας 40 περίπου ετών, έγγαμες με 1 ή 2 παιδιά. Οι συμμετέχοντες έχουν κατά μέσο όρο 14 περίπου χρόνια προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση, ενώ στον σταθμό στον οποίο υπηρετούν, εργάζονται κατά μέσο όρο στο σύνολο, 6 παιδαγωγοί και φιλοξενούνται 16 παιδιά ανά τάξη. Η πλειοψηφία των παιδαγωγών έχει πανεπιστημιακή εκπαίδευση από Α.Ε.Ι ή Τ.Ε.Ι. Αναφορικά με το δήμο στον οποίο εδρεύει ο παιδικός σταθμός στον οποίο εργάζονται οι ερωτηθέντες, το 25% έχει έδρα στην Αθήνα και το 12% στη Θεσσαλονίκη. Στις μισές περίπου περιπτώσεις, η περιοχή της έδρας του σταθμού είναι ο τόπος καταγωγής και μόνιμης κατοικίας των συμμετεχόντων.

6.6. Ερωτηματολόγιο έρευνας

Τα μεθοδολογικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν στην παρούσα ποσοτική έρευνα είναι τα δομημένα ερωτηματολόγια, τα οποία λόγω της γεωγραφικής διασποράς του δείγματος, διαμοιράστηκαν ηλεκτρονικά, μέσω της εφαρμογής google forms, διευκολύνοντας τη

διαδικασία συλλογής των δεδομένων. Το ερωτηματολόγιο αποτελείται συνολικά από 101 ερωτήσεις και 4 ενότητες.

Η 1^η ενότητα αποτελείται από 12 ερωτήσεις κλειστού τύπου και σύντομης απάντησης, σχετικές με το δημογραφικό και επαγγελματικό προφίλ των παιδαγωγών. Συγκεκριμένα, οι ερωτήσεις αναφέρονται στο φύλο, στην ηλικία, στην οικογενειακή κατάσταση, στον αριθμό παιδιών, στα χρόνια προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση, στον αριθμό του προσωπικού που υπηρετεί στο σταθμό, στον βασικό τίτλο σπουδών, στο επίπεδο εκπαίδευσης, στον Δήμο που εδρεύει ο σταθμός, στο είδος σταθμού και στον αριθμό παιδιών στην τάξη.

Η 2^η ενότητα του ερωτηματολογίου αναφέρεται στην επαγγελματική ικανοποίηση. Η μελέτη της επαγγελματικής ικανοποίησης στους παιδαγωγούς της έρευνας, έγινε με το Ερωτηματολόγιο Καταγραφής της Επαγγελματικής Ικανοποίησης στην Πρώιμη Παιδική ηλικία (Early Childhood Job Satisfaction Survey - ECJSS), της Αμερικανίδας ερευνήτριας Paula Jorde Bloom (1988; 2010). Κατόπιν βιβλιογραφικής αναζήτησης, δεν εντοπίζεται στη χώρα μας καμία έρευνα που να έχει κάνει χρήση της συγκεκριμένης κλίμακας. Η Bloom (2010), υποστηρίζει ότι τα εργαλεία που χρησιμοποιούνται για την αξιολόγηση της ικανοποίησης από την εργασία των παιδαγωγών της ΠΕΦ, θα πρέπει να προσαρμοστούν σε αυτή, διότι οι απαιτήσεις και το οργανωτικό πλαίσιο μέσα στο οποίο καλούνται να εργαστούν οι εκπαιδευτικοί πρώιμης ηλικίας, διαφέρουν δραματικά σε σύγκριση με τις υπόλοιπες βαθμίδες της εκπαίδευσης. Ειδικότερα, χρησιμοποιήθηκε το 1^ο μέρος της κλίμακας, που περιέχει 50 δηλώσεις αυτοαξιολόγησης, σχετικά με το πώς αισθάνεται ο/η παιδαγωγός για τις διαφορετικές πλευρές της εργασίας του. Η κλίμακα χωρίζεται σε πέντε (5) υποκλίμακες, των 10 ερωτήσεων η κάθε μία και εξετάζει τις συναδελφικές σχέσεις, τις σχέσεις με τον προϊστάμενο, τη φύση καθαρής της εργασίας, τις συνθήκες εργασίας, την αμοιβή και τις δυνατότητες προαγωγής. Οι ερωτήσεις απαντώνται μέσω πενταβάθμιας κλίμακας Likert (1=Διαφωνώ απόλυτα, 2=Διαφωνώ, 3=Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, 4=Συμφωνώ, 5=Συμφωνώ απόλυτα).

Η 3^η ενότητα αναφέρεται στην επαγγελματική εξουθένωση των παιδαγωγών της έρευνας και γίνεται χρήση του Ερωτηματολογίου Καταγραφής της Επαγγελματικής Εξουθένωσης (Maslach Burnout Inventory, MBI) των Maslach, Jackson & Leiter (1996), στην τροποποιημένη και μεταφρασμένη στα Ελληνικά εκδοχή του από Kokkinos (2006). Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από 22 δηλώσεις αυτοαξιολόγησης, σχετικά με το πόσο συχνά ή όχι οι ερωτηθέντες βιώνουν ένα συναίσθημα ή μια συναισθηματική κατάσταση. Η κλίμακα χωρίζεται σε τρεις (3) υποκλίμακες, οι οποίες αξιολογούν τις τρεις (3) συνιστώσες της επαγγελματικής εξουθένωσης, οι οποίες είναι η «συναισθηματική εξάντληση» (9 ερωτήσεις) η «αποπροσωποποίηση» (5

ερωτήσεις) και το «μειωμένο αίσθημα προσωπικής επίτευξης» (8 ερωτήσεις). Οι απαντήσεις δίνονται σε εφταβάθμια κλίμακα Likert (0=Ποτέ, 1=Μερικές φορές το χρόνο ή λιγότερο, 2=Μια φορά το μήνα ή λιγότερο, 3=Μερικές φορές το μήνα, 4=Μια φορά την εβδομάδα, 5=Μερικές φορές την εβδομάδα, 6=Κάθε μέρα). Το άθροισμα των αποκρίσεων που αντιστοιχούν σε κάθε υποκλίμακα αποδίδει συγκεκριμένη βαθμολογία. Η ύπαρξη υψηλών βαθμολογιών στην αποπροσωποποίηση και στη συναισθηματική εξάντληση σε συνδυασμό με χαμηλές τιμές στην αποτελεσματικότητα, δηλώνουν αυξημένα ποσοστά εξουθένωσης, ενώ χαμηλές βαθμολογίες στις υποκλίμακες της συναισθηματικής εξάντλησης και αποπροσωποποίησης σε συνδυασμό με υψηλές τιμές στην υποκλίμακα των προσωπικών επιτευγμάτων, δηλώνουν χαμηλό επίπεδο επαγγελματικής εξουθένωσης στους εργαζόμενους.

Η 4^η ενότητα του ερωτηματολογίου αναφέρεται στα συναισθήματα των εκπαιδευτικών. Για τη μέτρηση του θετικού και αρνητικού συναισθήματος στην εργασία χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα Job Affect Scale (JAS· Brief et al., 1988), η οποία αποτελείται από μια σειρά 20 επιθέτων, τα οποία δηλώνουν τη συναισθηματική κατάσταση του ατόμου στην εργασία, κατά τη διάρκεια της προηγούμενης εβδομάδας. Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε η μεταφρασμένη στα ελληνικά εκδοχή της (Kafetsios & Loumakou, 2007), η οποία περιλαμβάνει 17 επίθετα-ερωτήσεις και 2 συνιστώσες (θετικά και αρνητικά συναισθήματα). Δέκα από αυτά αναφέρονταν σε θετικό συναίσθημα (π.χ. συνεπαρμένος, ενθουσιασμένος, γαλήνιος) και επτά σε αρνητικό συναίσθημα (π.χ. λυπημένος, εκνευρισμένος). Οι απαντήσεις δίνονται σε πενταβάθμια κλίμακα Likert (1=Καθόλου, 2=Λίγο, 3=Μέτρια, 4=Αρκετά, 5=Πολύ). Το άθροισμα των αποκρίσεων, που αντιστοιχούν στα θετικά και στα αρνητικά συναισθήματα, αποδίδει μια συγκεκριμένη βαθμολογία για το αντίστοιχο σθένος. Υψηλότερη βαθμολογία δηλώνει υψηλότερο επίπεδο βιωμένων συναισθημάτων (θετικών ή αρνητικών).

6.7. Στατιστική ανάλυση

Τα δεδομένα κωδικοποιήθηκαν στο λογισμικό Microsoft Office Excel 2016, το οποίο χρησιμοποιήθηκε και για σχεδιασμό γραφημάτων. Η στατιστική ανάλυση πραγματοποιήθηκε στο IBM SPSS 24 και χωρίστηκε στο στάδιο της Περιγραφικής και Επαγωγικής Στατιστικής.

Στην Περιγραφική Στατιστική οι δημογραφικές ονομαστικές μεταβλητές παρουσιάστηκαν με συχνότητες και ποσοστά, ενώ οι ποσοτικές με μέση τιμή, τυπική απόκλιση, ελάχιστη και μέγιστη τιμή. Οι μεταβλητές κλίμακας Likert παρουσιάστηκαν με μέση τιμή και τυπική απόκλιση.

Στην Επαγωγική Στατιστική χρησιμοποιήθηκαν παραμετρικοί έλεγχοι. Για τον έλεγχο σύγκρισης μέσων τιμών 2 ανεξάρτητων δειγμάτων, χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος independent samples t-test, ενώ για σύγκριση 3 ή περισσότερων δειγμάτων ο έλεγχος ANOVA (ανάλυση διακύμανσης), με Post hoc analysis LSD (Least Square Distances) για ακριβή προσδιορισμό των δειγμάτων που διαφέρουν. Για έλεγχο συσχέτισης ποσοτικών μεταβλητών χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής συσχέτισης Pearson, ο οποίος ανιχνεύει γραμμικές συσχετίσεις και παίρνει τιμές από -1 (αρνητική συσχέτιση) έως 1 (θετική συσχέτιση). Για εύρεση των προβλεπτικών παραγόντων της εργασιακής ικανοποίησης, χρησιμοποιήθηκε πολλαπλή γραμμική παλινδρόμηση, με εξαρτημένες μεταβλητές τους παράγοντες της εργασιακής ικανοποίησης και ανεξάρτητες τους παράγοντες της επαγγελματικής εξουθένωσης και των συναισθημάτων. Ο βαθμός προσαρμογής των γραμμικών μοντέλων εξετάστηκε με τον συντελεστή AdjR² (Field, 2017).

6.8. Αξιοπιστία

Η αξιοπιστία των παραγόντων του ερωτηματολογίου εκτιμήθηκε με χρήση του συντελεστή Cronbach Alpha, ο οποίος εξετάζει την εσωτερική συνάφεια του παράγοντα, με αποδεκτές να θεωρούνται οι τιμές άνω του 0,6 (McLeod, 2007). Οι παράγοντες της παρούσας έρευνας εμφάνισαν αποδεκτή αξιοπιστία. Συγκεκριμένα, ο παράγοντας «Συναδελφικές Σχέσεις» είχε αξιοπιστία $\alpha=0,918$, οι «Σχέσεις με τον προϊστάμενο» $\alpha=0,924$, η «Φύση καθαρής εργασίας» $\alpha=0,761$, οι «Συνθήκες εργασίας» $\alpha=0,800$, η «Πληρωμή και προαγωγικές ευκαιρίες» $\alpha=0,763$, η «Συναισθηματική εξάντληση» $\alpha=0,863$, η «Αποπροσωποποίηση» $\alpha=0,685$, η «Προσωπική επίτευξη» $\alpha=0,812$, τα «Θετικά συναισθήματα» $\alpha=0,844$ και τα Αρνητικά συναισθήματα $\alpha=0,786$.

Πίνακας 1. Αποτελέσματα ανάλυσης αξιοπιστίας

Παράγοντας	Ερωτήσεις	Cronbach's Alpha
Εργασιακή Ικανοποίηση		
Συναδελφικές Σχέσεις	1-3, (4-6)R, 7-8, 9R, 10	0,918
Σχέσεις με τον προϊστάμενο	11, (12-13)R, 14-16, 17R, 18, (19-20)R	0,924
Φύση καθαρής εργασίας	21-22, (23-25)R, 26, 27R, 28, 29R, 30	0,761
Συνθήκες εργασίας	31-33, (34-36)R, 37, (38-39)R, 40	0,800
Πληρωμή και προαγωγικές ευκαιρίες	41-43, (44-46)R, 47, (48-49)R, 50	0,763
Επαγγελματική Εξουθένωση		
Συναισθηματική εξάντληση	1, 2, 3, 6, 8, 13, 14, 16, 20	0,863

Αποπροσωποποίηση	5, 10, 11, 15, 22	0,685
Προσωπική επίτευξη	4, 7, 9, 12, 17, 18, 19, 21	0,812
Κλίμακα συναισθημάτων στην εργασία		
Θετικά συναισθήματα	1, 2, 4, 5, 7, 10, 12, 15, 16, 17	0,844
Αρνητικά συναισθήματα	3, 6, 8, 8, 11, 13, 14	0,786

6.9. Εγκυρότητα

Η εγκυρότητα του ερωτηματολογίου ελέγχθηκε με την τεχνική της Παραγοντικής ανάλυσης. Η Παραγοντική ανάλυση ταξινομεί τις ερωτήσεις σε παράγοντες. Υψηλό ποσοστό ταύτισης των παραγόντων της Παραγοντικής ανάλυσης με τους παράγοντες που προτείνουν οι κατασκευαστές, υποδηλώνουν εγκυρότητα εννοιολογικής κατασκευής, δηλαδή ότι υπάρχουν διακριτές έννοιες-διαστάσεις στο ερωτηματολόγιο (Γαλάνης, 2012).

Ο Πίνακας 2 παρουσιάζει τα αποτελέσματα της Παραγοντικής ανάλυσης, για το ερωτηματολόγιο της εργασιακής ικανοποίησης, με χρήση περιστροφής Varimax και υποχρεωτική εξαγωγή 5 παραγόντων. Τα δεδομένα ήταν κατάλληλα για Παραγοντική ανάλυση με τον συντελεστή ΚΜΟ να είναι $0,867 > 0,8$ (Καρλής, 2005).

Ο 1^{ος} παράγοντας περιλαμβάνει όλες τις ερωτήσεις του παράγοντα «Συναδελφικές Σχέσεις» ερμηνεύοντας το 14,03% της συνολικής διακύμανσης.

Ο 2^{ος} παράγοντας περιλαμβάνει 5 ερωτήσεις του παράγοντα «Σχέσεις με τον προϊστάμενο», 4 ερωτήσεις του παράγοντα «Φύση καθαυτής εργασίας», 4 ερωτήσεις του παράγοντα «Συνθήκες εργασίας» και 2 ερωτήσεις του παράγοντα «Πληρωμή και προαγωγικές ευκαιρίες» ερμηνεύοντας το 12,60% της συνολικής διακύμανσης. Συνεπώς η λύση θεωρείται μεικτή.

Ο 3^{ος} παράγοντας περιλαμβάνει 7 ερωτήσεις του παράγοντα «Πληρωμή και προαγωγικές ευκαιρίες» και 2 ερωτήσεις του παράγοντα «Συνθήκες εργασίας», ερμηνεύοντας το 9,63% της συνολικής διακύμανσης.

Ο 4^{ος} παράγοντας περιλαμβάνει 4 ερωτήσεις του παράγοντα «Φύση καθαυτής εργασίας» και λανθασμένα 2 ερωτήσεις του παράγοντα «Συνθήκες εργασίας», ερμηνεύοντας το 9,50% της συνολικής διακύμανσης.

Ο 5^{ος} παράγοντας περιλαμβάνει 2 ερωτήσεις του παράγοντα «Συνθήκες εργασίας», 5 ερωτήσεις του παράγοντα «Σχέσεις με τον προϊστάμενο», 2 ερωτήσεις του παράγοντα «Φύση καθαυτής εργασίας» και 1 ερώτηση του παράγοντα «Πληρωμή και προαγωγικές ευκαιρίες», ερμηνεύοντας το 7,29% της συνολικής διακύμανσης. Συνεπώς η λύση θεωρείται μεικτή.

Στον Παρακάτω Πίνακα 2 παρουσιάζονται με κόκκινο χρώμα οι ερωτήσεις που ταξινομούνται σε παράγοντα από αυτόν που θα έπρεπε, δημιουργώντας μεικτές λύσεις. Συνολικά ταξινομήθηκαν σωστά 28 από τις 50 ερωτήσεις (56%) υποδηλώνοντας μέτρια εγκυρότητα εννοιολογικής κατασκευής.

Πίνακας 2. Παραγοντική ανάλυση για την εργασιακή ικανοποίηση με περιστροφή Varimax και υποχρεωτική εξαγωγή 5 παραγόντων

Ερωτήσεις	Παράγοντες (ΚΜΟ=0,867)				
	1	2	3	4	5
ΣΥΝ_2	0,782				
ΣΥΝ_10	0,778				
ΣΥΝ_1	0,773				
ΣΥΝ_8	0,723				
ΣΥΝ_3	0,715				
ΣΥΝ_9	-0,705				
ΣΥΝ_6	-0,699				
ΣΥΝ_5	-0,696				
ΣΥΝ_7	0,648				
ΣΥΝ_4	-0,533				
ΠΡΟ_7		0,729			
ΠΡΟ_10		0,693			
ΠΡΟ_2		0,652			
ΠΡΟ_9		0,651			
ΦΥΣΗ_4		0,593			
ΠΡΟ_3		0,586			
ΣΥΝΘ_4		0,584			
ΦΥΣΗ_7		0,541			
ΣΥΝΘ_9		0,522			
ΣΥΝΘ_5		0,480			
ΦΥΣΗ_5		0,461			
ΠΛΗΡ_4		0,419			
ΣΥΝΘ_6		0,413			
ΦΥΣΗ_9		0,412			
ΠΛΗΡ_6		0,267			
ΠΛΗΡ_2			0,810		
ΠΛΗΡ_8			-0,779		
ΠΛΗΡ_1			0,764		
ΠΛΗΡ_3			0,739		
ΣΥΝΘ_8			-0,485		
ΠΛΗΡ_5			-0,465		
ΠΛΗΡ_7			0,428		
ΣΥΝΘ_1			0,391		
ΠΛΗΡ_9			-0,383		
ΦΥΣΗ_1				0,810	
ΦΥΣΗ_8				0,784	
ΦΥΣΗ_2				0,749	
ΦΥΣΗ_6				0,745	
ΣΥΝΘ_3				0,625	
ΣΥΝΘ_2				0,459	
ΠΡΟ_6					0,613
ΣΥΝΘ_10					0,600
ΠΡΟ_8					0,584
ΠΡΟ_5					0,567
ΣΥΝΘ_7					0,547
ΦΥΣΗ_10					0,482
ΠΡΟ_1					0,468
ΠΡΟ_4					0,464
ΦΥΣΗ_3					0,405
ΠΛΗΡ_10					0,342
Διακύμανση (%)	14,03%	12,60%	9,63%	9,50%	7,29%

Ο Πίνακας 3, παρουσιάζει τα αποτελέσματα της Παραγοντικής ανάλυσης για την επαγγελματική εξουθένωση με περιστροφή Varimax και εξαγωγή υποχρεωτικά 3 παραγόντων. Τα δεδομένα ήταν κατάλληλα για Παραγοντική ανάλυση, με τον συντελεστή ΚΜΟ να είναι $0,857 > 0,8$ (Καρλής, 2005).

Ο 1^{ος} παράγοντας περιλαμβάνει 6 ερωτήσεις της «Συναισθηματικής εξάντλησης», ερμηνεύοντας το 19,18% της συνολικής διακύμανσης. Ο 2^{ος} παράγοντας περιλαμβάνει 8 ερωτήσεις της «Προσωπικής επίτευξης», ερμηνεύοντας το 18,36% της συνολικής διακύμανσης. Ο 3^{ος} παράγοντας περιλαμβάνει 5 ερωτήσεις της «Αποπροσωποποίησης» και 3 ερωτήσεις του παράγοντα «Συναισθηματική εξάντληση», ερμηνεύοντας το 15,23% της συνολικής διακύμανσης. Συνολικά 19 από τις 22 ερωτήσεις (86,36%) κατατάχθηκαν στον σωστό παράγοντα, υποδηλώνοντας υψηλή εγκυρότητα εννοιολογικής κατασκευής. Στον Πίνακα 3, παρουσιάζονται με κόκκινο χρώμα οι ερωτήσεις που ταξινομήθηκαν σε λάθος παράγοντα.

Πίνακας 3. Παραγοντική ανάλυση για την επαγγελματική εξουθένωση με περιστροφή Varimax και υποχρεωτική εξαγωγή 3 παραγόντων

	Παράγοντες (ΚΜΟ=0,857)		
	1	2	3
ΣΥΝ_ΕΞ_2	0,872		
ΣΥΝ_ΕΞ_5	0,844		
ΣΥΝ_ΕΞ_3	0,811		
ΣΥΝ_ΕΞ_1	0,777		
ΣΥΝ_ΕΞ_9	0,625		
ΣΥΝ_ΕΞ_7	0,606		
ΠΡ_2		0,754	
ΠΡ_6		0,749	
ΠΡ_3		0,738	
ΠΡ_7		0,736	
ΠΡ_5		0,700	
ΠΡ_1		0,546	
ΠΡ_4		0,532	
ΠΡ_8		0,418	
ΑΠ_3			0,773
ΑΠ_2			0,639
ΑΠ_4			0,630
ΣΥΝ_ΕΞ_8			0,571
ΣΥΝ_ΕΞ_6			0,553
ΑΠ_5			0,511
ΣΥΝ_ΕΞ_4			0,486
ΑΠ_1			0,409
Διακύμανση (%)	19,18%	18,36%	15,23%

Ο Πίνακας 4 παρουσιάζει τα αποτελέσματα της Παραγοντικής ανάλυσης για την κλίμακα των συναισθημάτων, με χρήση της περιστροφής Varimax και υποχρεωτική εξαγωγή 2 παραγόντων. Τα δεδομένα ήταν κατάλληλα για Παραγοντική ανάλυση, με τον συντελεστή KMO να είναι $0,859 > 0,8$ (Καρλής, 2005).

Ο 1^{ος} παράγοντας περιλαμβάνει 10 ερωτήσεις του παράγοντα «Θετικά συναισθήματα», ερμηνεύοντας το 27,13% της συνολικής διακύμανσης και ο 2^{ος} παράγοντας 7 ερωτήσεις του παράγοντα «Αρνητικά συναισθήματα», ερμηνεύοντας το 21,41% της συνολικής διακύμανσης. Όλες οι ερωτήσεις (100%) κατατάχτηκαν στον σωστό παράγοντα υποδηλώνοντας άριστη εγκυρότητα εννοιολογικής κατασκευής.

Πίνακας 4. Παραγοντική ανάλυση για τα συναισθήματα με περιστροφή Varimax και υποχρεωτική εξαγωγή 2 παραγόντων

Ερωτήσεις	Παράγοντας (KMO=0,859)	
	1	2
ΘET_3	0,850	
ΘET_6	0,804	
ΘET_5	0,797	
ΘET_10	0,786	
ΘET_1	0,684	
ΘET_8	0,665	
ΘET_2	0,651	
ΘET_7	0,539	
ΘET_4	0,325	
ΘET_9	0,162	
APN_5		0,788
APN_3		0,727
APN_4		0,727
APN_6		0,708
APN_1		0,679
APN_2		0,598
APN_7		0,416
Διακύμανση %	27,13%	21,41%

6.10. Ηθικά Ζητήματα

Τηρήθηκαν τα απαραίτητα ηθικά ζητήματα, τα οποία σχετίζονται τόσο με την ψυχολογία των παιδαγωγών που συμμετείχαν στην έρευνα, όσο και με τη φύση της έρευνας (BPS, 2014). Το υπό μελέτη θέμα εγκρίθηκε από το Γενικό Επιτελείο Στρατού και από τον αρμόδιο Πανεπιστημιακό Φορέα, καθώς χαρακτηρίστηκε χρήσιμο, σημαντικό, ενδιαφέρον και αναγκαίο

να μελετηθεί. Επιβλέποντας καθηγητής του Πανεπιστημιακού Φορέα της ερευνήτριας την καθοδήγησε για την διεξαγωγή της έρευνας. Οι παιδαγωγοί που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα ενημερώθηκαν για τον σκοπό της έρευνας, την εθελοντική και ανώνυμη συμμετοχή τους, καθώς και τη χρήση των απαντήσεων τους για ερευνητικούς λόγους. Η συμμετοχή στην έρευνα έγινε με την συγκατάθεση των συμμετεχόντων, στους οποίους δόθηκε το δικαίωμα αποχώρησης κατά την διάρκεια της ή 1 μήνα μετά. Η ερευνήτρια γνωστοποίησε τα προσωπικά της στοιχεία στους συμμετέχοντες, σε περίπτωση που οι ίδιοι θελήσουν να επικοινωνήσουν μαζί της.

7. ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Αποτελέσματα έρευνας

7.1. Περιγραφική Στατιστική

7.1.1. Δημογραφικά και επαγγελματικά στοιχεία

Στους Πίνακες 5-6 (και τα Γραφήματα 1-12) παρουσιάζονται τα δημογραφικά και επαγγελματικά στοιχεία του δείγματος, το οποίο αποτελείται από 165 συμμετέχοντες, εκ των οποίων το 95,76% (N=158) είναι γυναίκες και το 4,24% (N=7) άνδρες. Όσον αφορά την ηλικία των ερωτηθέντων, αυτή κυμάνθηκε από τα 22 έως και τα 60 έτη, με το μέσο όρο να διαμορφώνεται στα 40,35 έτη (M.O.=40,35±6,66). Σχετικά με την οικογενειακή κατάσταση, το 68,48% (N=113) δήλωσε πως είναι έγγαμοι, το 15,76% (N=26) άγαμοι, το 11,52% (N=19) διαζευγμένοι, το 3,64% (N=6) σε συμβίωση, ενώ μόνο το 0,61% (N=1) είναι χήροι. Αναφορικά με τον αριθμό παιδιών που έχουν οι ερωτηθέντες, αυτός κυμάνθηκε από τα 0 έως τα 5 παιδιά, με το μέσο όρο να διαμορφώνεται στα 1,47 παιδιά (M.O.=1,47±1,06). Επίσης, όσον αφορά τα χρόνια προϋπηρεσίας που έχουν οι ερωτηθέντες στην εκπαίδευση, αυτά κυμάνθηκαν από τα 1 έως τα 38 χρόνια, με το μέσο όρο να διαμορφώνεται στα 13,69 χρόνια (M.O.=13,69±7,37). Ακόμη, σχετικά με τον αριθμό του παιδαγωγικού προσωπικού που υπηρετεί στον βρεφονηπιακό σταθμό, στον οποίο εργάζονται οι ερωτηθέντες, αυτός κυμάνθηκε από τα 1 έως τα 24 άτομα, με το μέσο όρο να διαμορφώνεται στα 6,35 άτομα (M.O.=6,35±4,11). Αναφορικά με το βασικό τίτλο σπουδών, το 37,58% (N=62) δήλωσε πως είναι βρεφονηπιοκόμος, το 32,12% (N=53) νηπιαγωγός και το 30,30% (N=50) βοηθός βρεφονηπιοκόμου. Σχετικά με το επίπεδο εκπαίδευσης των ερωτηθέντων, το 56,71% (N=93) όσων απάντησαν δήλωσε πως έχει ανώτερο τίτλο σπουδών από πανεπιστημιακή εκπαίδευση (Α.Ε.Ι.- Τ.Ε.Ι.), το 22,56% (N=37) από μεταδευτεροβάθμια (Ι.Ε.Κ.), το 9,76% (N=16) έχει από τη δευτεροβάθμια ή από ΕΠΑΛ και το 10,98% (N=18) έχει μεταπτυχιακό. Αναφορικά με το δήμο στον οποίο εδρεύει ο βρεφονηπιακός σταθμός στον οποίο εργάζονται οι ερωτηθέντες, το 26,06% (N=43) των σταθμών εδρεύουν στην Αθήνα, το 12,73% (N=21) στη Θεσσαλονίκη, το 7,27% (N=12) στην Ξάνθη, ενώ από 5,45% (N=9) έχουν οι παιδικοί σταθμοί που εδρεύουν σε Βόλο, Λάρισα και Σουφλί. Επίσης, το 4,85% (N=8) εδρεύει στην Ρόδο, το 4,24% (N=7) στο Διδυμότειχο, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό (4,24%, N=7) έχουν και οι σταθμοί που εδρεύουν σε Τρίκαλα και Χίο. Από 3,64% (N=6) έχουν οι σταθμοί σε Αλεξανδρούπολη και Φέρες, 3,03% (N=5) από Κω, ενώ από 2,42% (N=2) οι σταθμοί που εδρεύουν σε Βέροια, Λήμνο, Μυτιλήνη και Σάμο. Επιπλέον, όσον αφορά το είδος του σταθμού στον οποίο εργάζονται οι ερωτηθέντες, το 54,55% (N=90) δήλωσε πως εργάζεται σε δημόσιο σταθμό και το 45,45% (N=75) σε στρατιωτικό. Ακόμη, σχετικά με την περιοχή που

έχει έδρα ο βρεφονηπιακός σταθμός, το 46,06% (N=76) δήλωσε πως είναι στον τόπο καταγωγής και μόνιμης κατοικίας τους, το 27,88% (N=46) είναι σε τόπο προσωρινής κατοικίας και το 26,06% (N=43) σε τόπο μόνιμης κατοικίας αλλά όχι καταγωγής τους. Τέλος, αναφορικά με τον αριθμό των παιδιών στην τάξη των ερωτηθέντων, αυτός κυμάνθηκε από τα 3 έως και τα 28 παιδιά, με το μέσο όρο να διαμορφώνεται στα 15,98 παιδιά (M.O.=15,98±5,13).

Πίνακας 5. Δημογραφικά και επαγγελματικά στοιχεία (ποιοτικά)

Στοιχείο	Κατηγορία	N	f %
Φύλο	Άνδρας	7	4,24%
	Γυναίκα	158	95,76%
Οικογενειακή κατάσταση	Άγαμος/η	26	15,76%
	Έγγαμος/η	113	68,48%
	Διαζευγμένος	19	11,52%
	Σε χηρεία	1	0,61%
	Σε συμβίωση	6	3,64%
Βασικός τίτλος σπουδών	Νηπιαγωγός	53	32,12%
	Βρεφονηπιοκόμος	62	37,58%
	Βοηθός βρεφονηπιοκόμου	50	30,30%
Επίπεδο εκπαίδευσης (ανώτερος τίτλος σπουδών)	Δευτεροβάθμια / ΕΠΑΛ	16	9,76%
	Μεταδευτεροβάθμια (Ι.Ε.Κ.)	37	22,56%
	Πανεπιστημιακή (Α.Ε.Ι.- Τ.Ε.Ι.)	93	56,71%
	Μεταπτυχιακό (Master)	18	10,98%
Δήμος που εδρεύει ο παιδικός σταθμός	Αθήνα	43	26,06%
	Αλεξανδρούπολη	6	3,64%
	Βέροια	4	2,42%
	Βόλος	9	5,45%
	Διδυμότειχο	7	4,24%
	Θεσσαλονίκη	21	12,73%
	Κως	5	3,03%
	Λάρισα	9	5,45%
	Λήμνος	4	2,42%
	Μυτιλήνη	4	2,42%
	Ξάνθη	12	7,27%
	Ρόδος	8	4,85%
	Σάμος	4	2,42%
	Σουφλί	9	5,45%
	Τρίκαλα	7	4,24%
	Φέρες	6	3,64%
	Χίος	7	4,24%
Είδος σταθμού	Δημόσιος	90	54,55%
	Στρατιωτικός	75	45,45%

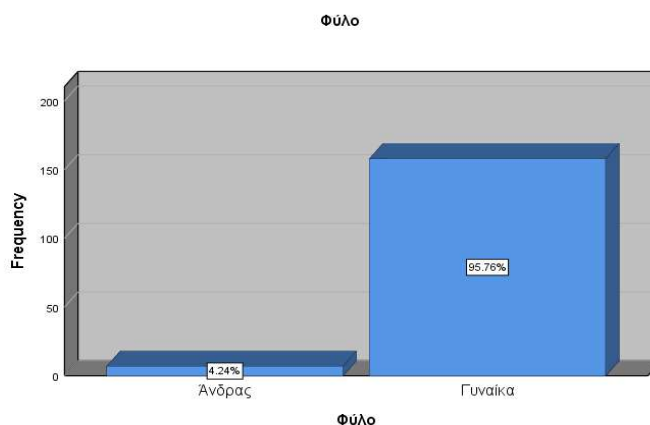
Περιοχή έδρας παιδικού σταθμού	Τόπο καταγωγής και μόνιμης κατοικίας	76	46,06%
	Τόπο μόνιμης κατοικίας αλλά όχι καταγωγής	43	26,06%
	Τόπο προσωρινής κατοικίας	46	27,88%

N: Συχνότητα,

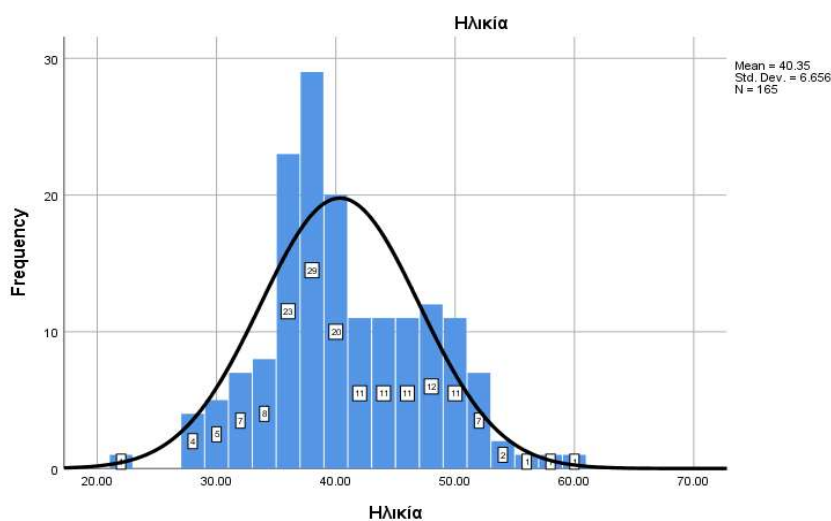
f%: Σχετική συχνότητα %

Πίνακας 6. Δημογραφικά και επαγγελματικά στοιχεία (ποσοτικά)

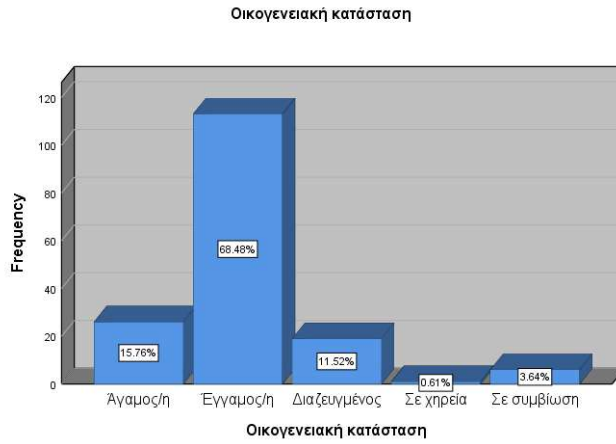
Στοιχείο	Ελάχιστο	Μέγιστο	Μ.Ο.	Τ.Α.
Ηλικία	22	60	40,35	6,66
Αριθμός παιδιών	0	5	1,47	1,06
Χρόνια προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση	1	38	13,69	7,37
Αριθμός εκπαιδευτικού προσωπικού που υπηρετεί στο σταθμό	1	24	6,35	4,11
Αριθμός παιδιών στην τάξη	3	28	15,98	5,13



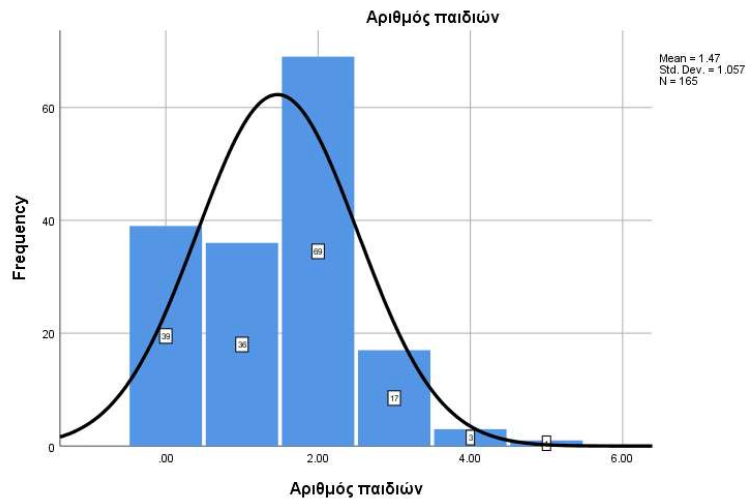
Γράφημα 1. Φύλο



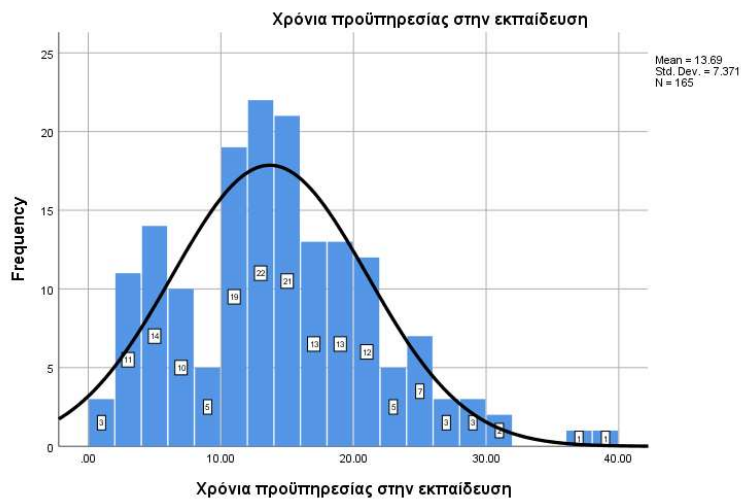
Γράφημα 2: Ηλικία



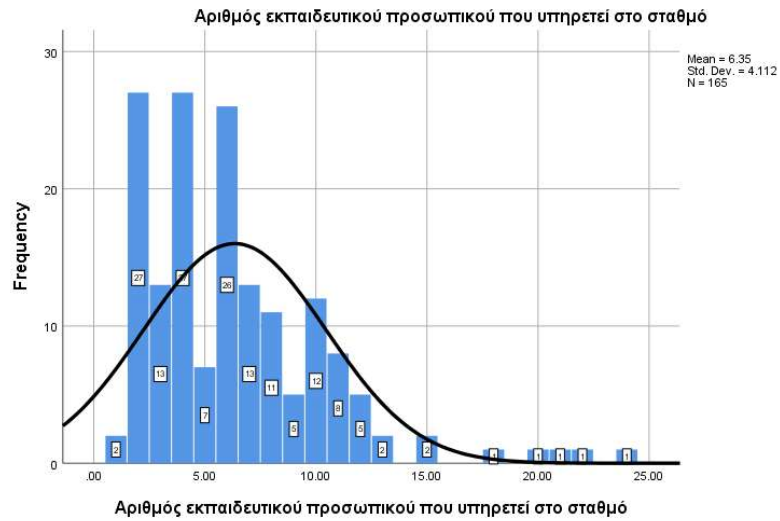
Γράφημα 3. Οικογενειακή κατάσταση



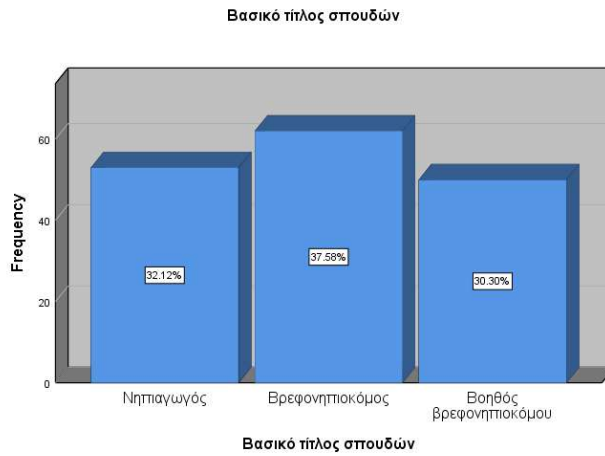
Γράφημα 4. Αριθμός παιδιών



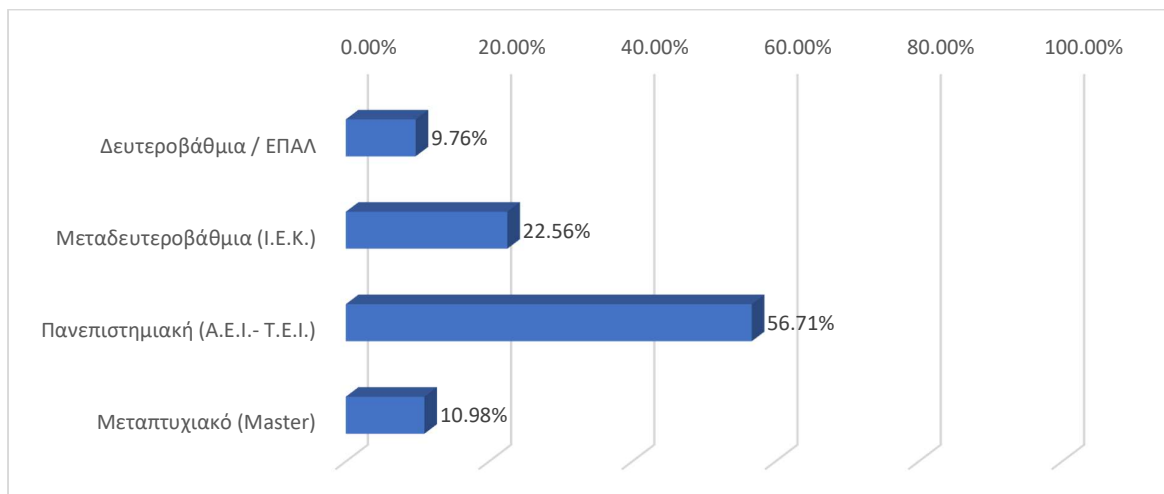
Γράφημα 5. Χρόνια προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση



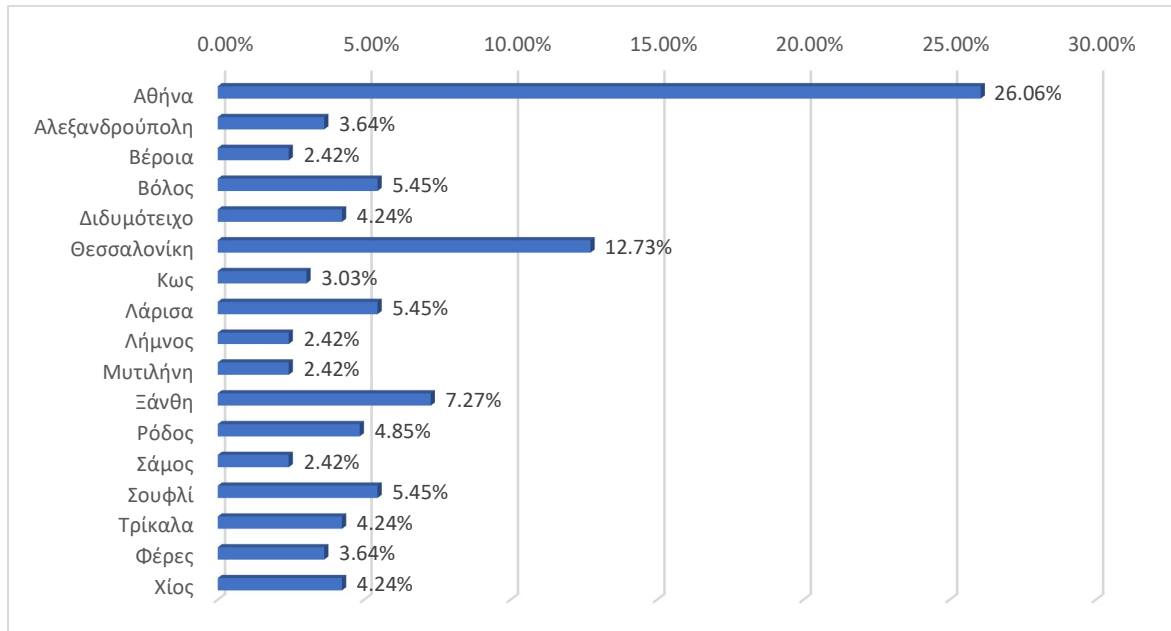
Γράφημα 6. Αριθμός εκπαιδευτικού προσωπικού που υπηρετεί στο σταθμό



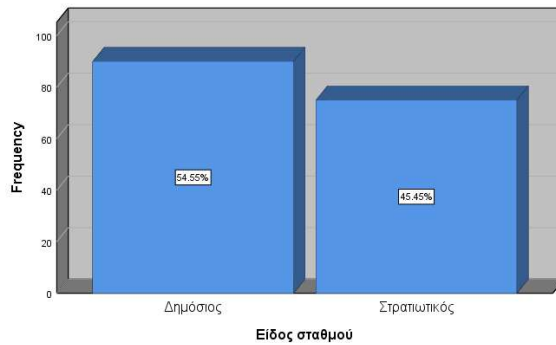
Γράφημα 7. Βασικός τίτλος σπουδών



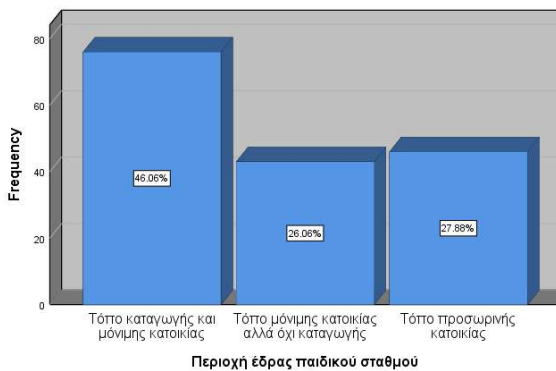
Γράφημα 8. Επίπεδο εκπαίδευσης (ανώτερος τίτλος σπουδών)



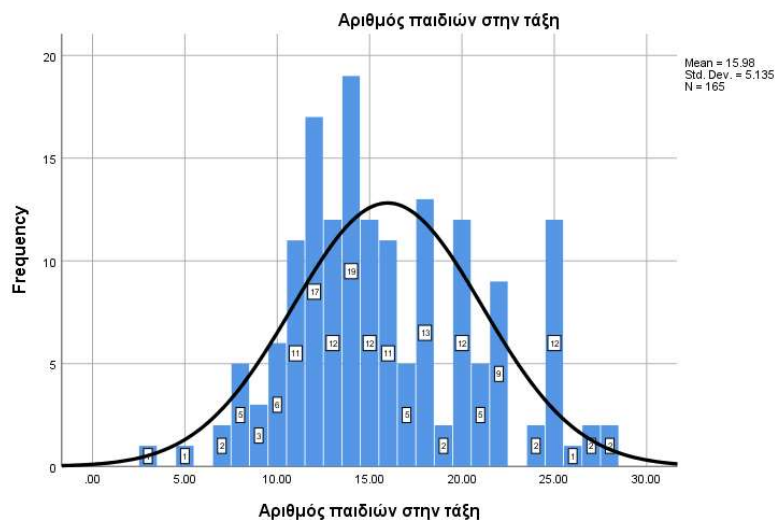
Γράφημα 9. Δήμος που εδρεύει ο παιδικός σταθμός
Είδος σταθμού



Γράφημα 10. Είδος σταθμού
Περιοχή έδρας παιδικού σταθμού



Γράφημα 11. Αριθμός παιδιών στην τάξη



Γράφημα 12. Περιοχή έδρας παιδικού σταθμού

7.1.2. Εργασιακή Ικανοποίηση

Συναδελφικές Σχέσεις

Στον Πίνακα 7 (και στο Γράφημα 13) παρουσιάζονται οι απαντήσεις των ερωτηθέντων σχετικά με την ικανοποίησή τους ως προς τις συναδελφικές σχέσεις. Οι απαντήσεις των ερωτηθέντων βασίστηκαν σε πενταβάθμια κλίμακα Likert (1=Διαφωνώ απόλυτα, 2=Διαφωνώ, 3=Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ, 4=Συμφωνώ, 5=Συμφωνώ απόλυτα).

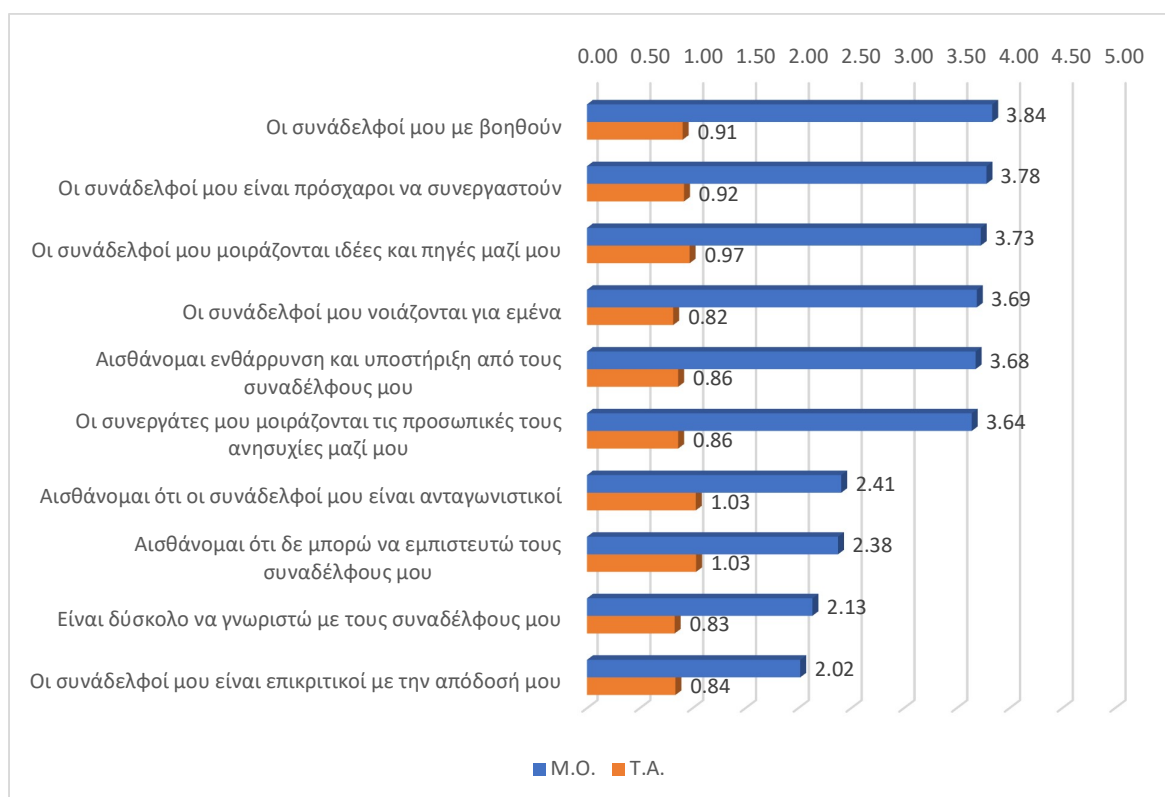
Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του πίνακα, προκύπτει ότι οι ερωτηθέντες συμφωνούν ότι οι συνάδελφοί τους τους βοηθούν (M.O.=3,84±0,91), είναι πρόσχαροι να συνεργαστούν (M.O.=3,78±0,92), μοιράζονται ιδέες και πηγές μαζί τους (M.O.=3,73±0,97) και νοιάζονται για αυτούς (M.O.=3,69±0,82). Επιπρόσθετα, συμφωνούν πως αισθάνονται ενθάρρυνση και υποστήριξη από τους συναδέλφους τους (M.O.=3,68±0,86), καθώς και ότι οι συνεργάτες τους μοιράζονται τις προσωπικές τους ανησυχίες μαζί τους (M.O.=3,64±0,86).

Συναφώς, οι ερωτηθέντες δήλωσαν πως διαφωνούν έως είναι ουδέτεροι με το ότι αισθάνονται πως οι συνάδελφοί τους είναι ανταγωνιστικοί (M.O.=2,41±1,03), ενώ διαφωνούν πως αισθάνονται ότι δε μπορούν να εμπιστευτούν τους συναδέλφους τους (M.O.=2,38±1,03), ότι είναι δύσκολο να γνωριστούν με τους συναδέλφους τους (M.O.=2,13±0,83) και ότι οι συνάδελφοί τους είναι επικριτικοί με την απόδοσή τους (M.O.=2,02±0,84).

Συμπερασματικά οι ερωτηθέντες είναι αρκετά ικανοποιημένοι με τις συναδελφικές σχέσεις (M.O.=3,74±0,69).

Πίνακας 7. Ικανοποίηση ως προς τις συναδελφικές σχέσεις

Πρόταση	M.O.	T.A.
Οι συνάδελφοί μου με βοηθούν	3,84	0,91
Οι συνάδελφοί μου είναι πρόσχαροι να συνεργαστούν	3,78	0,92
Οι συνάδελφοί μου μοιράζονται ιδέες και πηγές μαζί μου	3,73	0,97
Οι συνάδελφοί μου νοιάζονται για εμένα	3,69	0,82
Αισθάνομαι ενθάρρυνση και υποστήριξη από τους συναδέλφους μου	3,68	0,86
Οι συνεργάτες μου μοιράζονται τις προσωπικές τους ανησυχίες μαζί μου	3,64	0,86
Αισθάνομαι ότι οι συνάδελφοί μου είναι ανταγωνιστικοί	2,41	1,03
Αισθάνομαι ότι δε μπορώ να εμπιστευτώ τους συναδέλφους μου	2,38	1,03
Είναι δύσκολο να γνωριστώ με τους συναδέλφους μου	2,13	0,83
Οι συνάδελφοί μου είναι επικριτικοί με την απόδοσή μου	2,02	0,84
Συναδελφικές σχέσεις	3,74	0,69



Γράφημα 13. Ικανοποίηση ως προς τις συναδελφικές σχέσεις

Σχέσεις με τον προϊστάμενο

Στον Πίνακα 8 (και στο Γράφημα 14) παρουσιάζονται οι απαντήσεις των ερωτηθέντων σχετικά με την ικανοποίηση τους ως προς τις σχέσεις με τον προϊστάμενο. Οι απαντήσεις των παιδαγωγών βασίστηκαν σε πενταβάθμια κλίμακα Likert (1-Διαφωνώ απόλυτα, 2-Διαφωνώ, 3-Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, 4-Συμφωνώ, 5-Συμφωνώ απόλυτα).

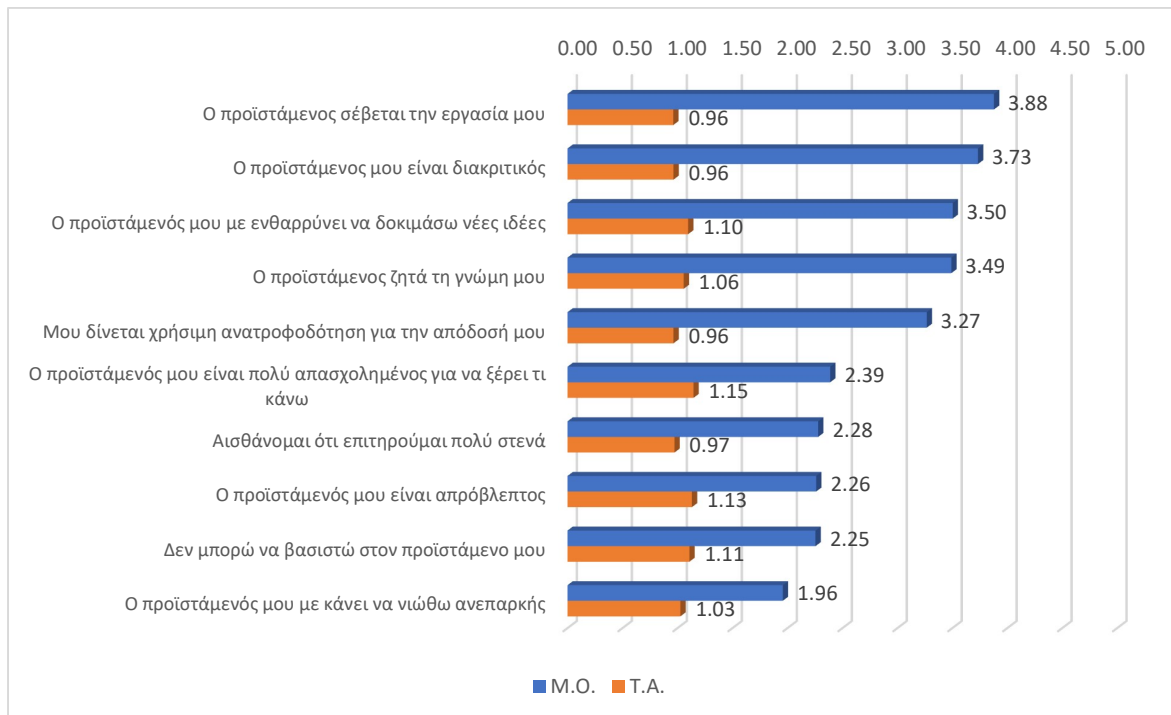
Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του πίνακα, προκύπτει ότι οι ερωτηθέντες συμφωνούν πως ο προϊστάμενος σέβεται την εργασία τους (M.O.=3,88±0,96) και είναι διακριτικός (M.O.=3,73±0,96).

Ακόμη, δήλωσαν πως είναι ουδέτεροι έως συμφωνούν με το ότι ο προϊστάμενός τους τους ενθαρρύνει να δοκιμάσουν νέες ιδέες (M.O.=3,50±1,10) και ότι ζητά τη γνώμη τους (M.O.=3,49±1,06), ενώ είναι ουδέτεροι με το ότι τους δίνεται χρήσιμη ανατροφοδότηση για την απόδοσή τους (M.O.=3,27±0,96).

Τέλος, δήλωσαν πως διαφωνούν ότι ο προϊστάμενός τους είναι πολύ απασχολημένος για να ξέρει τι κάνουν (M.O.=2,39±1,15), ότι αισθάνονται ότι επιτηρούνται πολύ στενά (M.O.=2,28±0,97), ότι ο προϊστάμενός τους είναι απρόβλεπτος (M.O.=2,26±1,13) και δε μπορούν να βασιστούν σε αυτόν (M.O.=2,25±1,11), καθώς και ότι ο προϊστάμενος τους τους κάνει να νιώθουν ανεπαρκείς (M.O.=1,96±1,03).

Συμπερασματικά οι ερωτηθέντες είναι μέτρια έως αρκετά ικανοποιημένοι με τη σχέση τους με τον προϊστάμενο (M.O.=3,52±0,62).

Πίνακας 8. Ικανοποίηση ως προς τις σχέσεις με τον προϊστάμενο		
Πρόταση	M.O.	T.A.
Ο προϊστάμενος σέβεται την εργασία μου	3,88	0,96
Ο προϊστάμενος μου είναι διακριτικός	3,73	0,96
Ο προϊστάμενός μου με ενθαρρύνει να δοκιμάσω νέες ιδέες	3,50	1,10
Ο προϊστάμενος ζητά τη γνώμη μου	3,49	1,06
Μου δίνεται χρήσιμη ανατροφοδότηση για την απόδοσή μου	3,27	0,96
Ο προϊστάμενός μου είναι πολύ απασχολημένος για να ξέρει τι κάνω	2,39	1,15
Αισθάνομαι ότι επιτηρούμαι πολύ στενά	2,28	0,97
Ο προϊστάμενός μου είναι απρόβλεπτος	2,26	1,13
Δεν μπορώ να βασιστώ στον προϊστάμενο μου	2,25	1,11
Ο προϊστάμενός μου με κάνει να νιώθω ανεπαρκής	1,96	1,03
Σχέσεις με τον προϊστάμενο	3,52	0,62



Γράφημα 14. Ικανοποίηση ως προς τις σχέσεις με τον προϊστάμενο

Φύση καθαυτής εργασίας

Στον Πίνακα 9 (και στο Γράφημα 15) παρουσιάζονται οι απαντήσεις των ερωτηθέντων σχετικά με την ικανοποίησή τους ως προς τη φύση της καθαυτής εργασίας. Οι απαντήσεις τους βασίστηκαν σε πενταβάθμια κλίμακα Likert (1=Διαφωνώ απόλυτα, 2=Διαφωνώ, 3=Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ, 4=Συμφωνώ, 5=Συμφωνώ απόλυτα).

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του πίνακα, προκύπτει ότι οι ερωτηθέντες συμφωνούν πως συμβάλλουν σημαντικά στις ζωές των μαθητών τους (M.O.=4,25±0,84), η δουλειά τους είναι συναρπαστική και απαιτητική (M.O.=4,16±0,82) και τους δίνει αίσθημα πληρότητας (M.O.=4,12±0,95), ενώ αισθάνονται ότι τους σέβονται οι γονείς των μαθητών τους (M.O.=3,91±0,92).

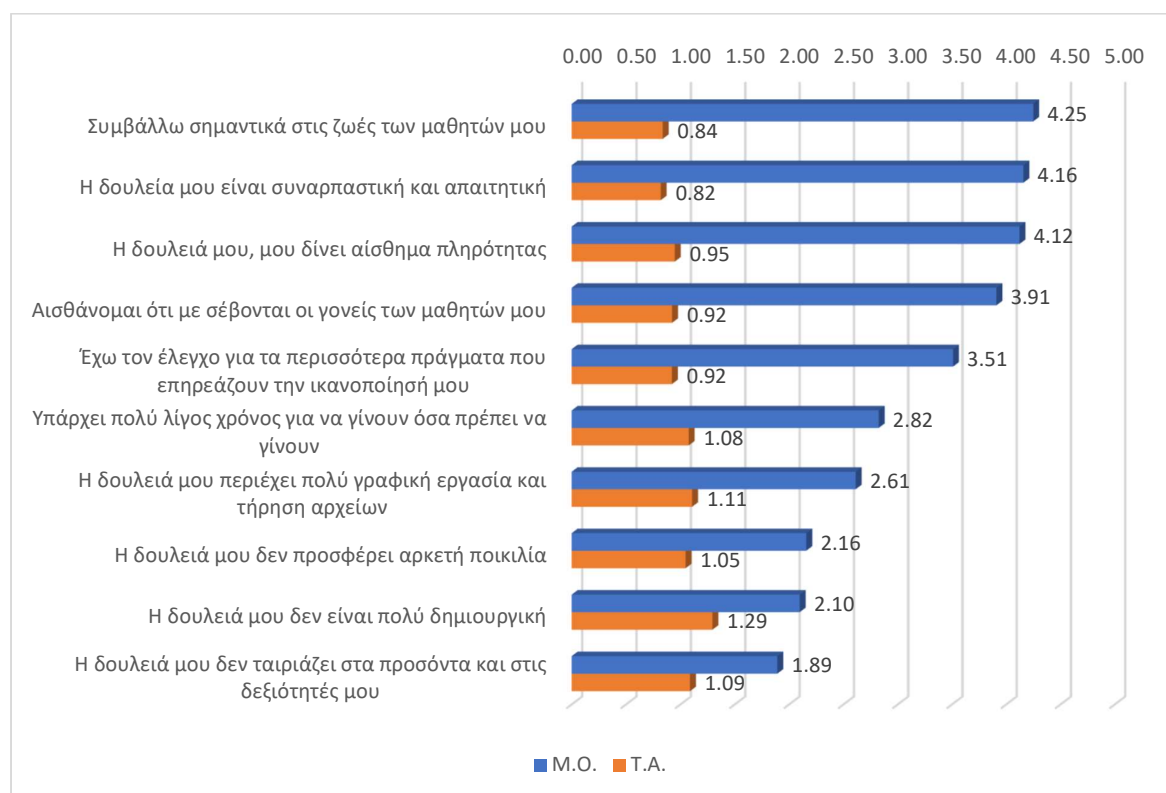
Ακόμη, δήλωσαν πως είναι ουδέτεροι έως συμφωνούν με το ότι έχουν τον έλεγχο για τα περισσότερα πράγματα που επηρεάζουν την ικανοποίησή τους (M.O.=3,51±0,92), ενώ είναι ουδέτεροι με το ότι υπάρχει πολύ λίγος χρόνος για να γίνουν όσα πρέπει να γίνουν (M.O.=2,82±1,08) και ότι η δουλειά τους περιέχει πολύ γραφική εργασία και τήρηση αρχείων (M.O.=2,61±1,11).

Τέλος, οι ερωτηθέντες δήλωσαν πως διαφωνούν ότι η δουλειά τους δεν προσφέρει αρκετή ποικιλία (M.O.=2,16±1,05), ότι δεν είναι πολύ δημιουργική (M.O.=2,10±1,29) και ότι δεν ταιριάζει στα προσόντα και στις δεξιότητές τους (M.O.=1,89±1,09).

Συμπερασματικά οι ερωτηθέντες είναι αρκετά ικανοποιημένοι με τη σχέση τους με την καθαυτή φύση της εργασίας (M.O.=3,84±0,57).

Πίνακας 9. Ικανοποίηση ως προς τη φύση της καθαυτής εργασίας

Πρόταση	M.O.	T.A.
Συμβάλλω σημαντικά στις ζωές των μαθητών μου	4,25	0,84
Η δουλειά μου είναι συναρπαστική και απαιτητική	4,16	0,82
Η δουλειά μου, μου δίνει αίσθημα πληρότητας	4,12	0,95
Αισθάνομαι ότι με σέβονται οι γονείς των μαθητών μου	3,91	0,92
Έχω τον έλεγχο για τα περισσότερα πράγματα που επηρεάζουν την ικανοποίησή μου	3,51	0,92
Υπάρχει πολύ λίγος χρόνος για να γίνουν όσα πρέπει να γίνουν	2,82	1,08
Η δουλειά μου περιέχει πολύ γραφική εργασία και τήρηση αρχείων	2,61	1,11
Η δουλειά μου δεν προσφέρει αρκετή ποικιλία	2,16	1,05
Η δουλειά μου δεν είναι πολύ δημιουργική	2,10	1,29
Η δουλειά μου δεν ταιριάζει στα προσόντα και στις δεξιότητές μου	1,89	1,09
Φύση καθαυτής εργασίας	3,84	0,57



Γράφημα 15. Ικανοποίηση ως προς τη φύση της καθαυτής εργασίας

Συνθήκες εργασίας

Στον Πίνακα 10 (και στο Γράφημα 16) παρουσιάζονται οι απαντήσεις των ερωτηθέντων σχετικά με την ικανοποίηση τους με τις συνθήκες εργασίας. Οι απαντήσεις των ερωτηθέντων βασίστηκαν σε πενταβάθμια κλίμακα Likert (1=Διαφωνώ απόλυτα, 2=Διαφωνώ, 3=Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ, 4=Συμφωνώ, 5=Συμφωνώ απόλυτα).

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του πίνακα, προκύπτει ότι οι παιδαγωγοί συμφωνούν πως πάντα ξέρουν που να βρουν τα υλικά που χρειάζονται (Μ.Ο.=3,95±0,97), ο σταθμός ανταποκρίνεται στα στάνταρ που θέτουν για την υγιεινή και την καθαριότητα (Μ.Ο.=3,84±1,09) και οι πρακτικές και οι διαδικασίες που εφαρμόζονται στον σταθμό είναι ξεκάθαρες (Μ.Ο.=3,66±1,03).

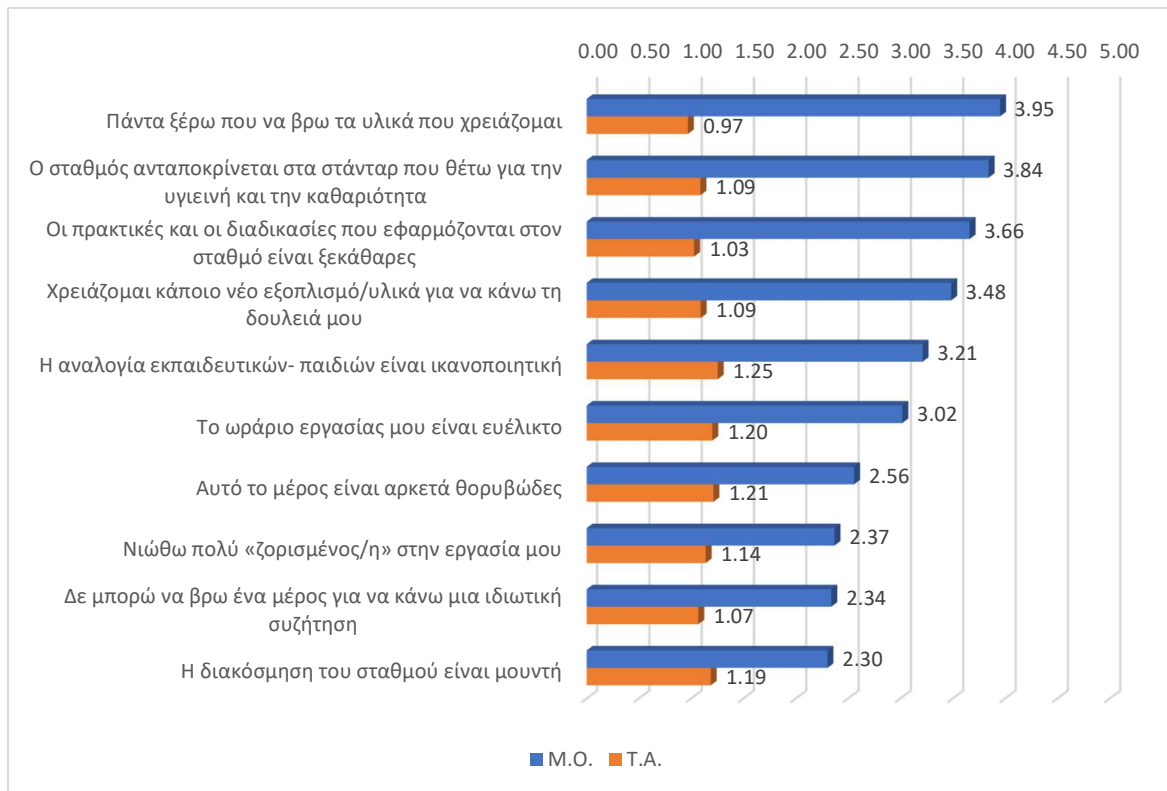
Ακόμη, δήλωσαν πως είναι ουδέτεροι έως συμφωνούν με το ότι χρειάζονται κάποιο νέο εξοπλισμό/υλικά για να κάνουν τη δουλειά τους (Μ.Ο.=3,48±1,09), ενώ είναι ουδέτεροι με το ότι η αναλογία παιδαγωγών-παιδιών είναι ικανοποιητική (Μ.Ο.=3,21±1,25) και ότι το ωράριο εργασίας τους είναι ευέλικτο (Μ.Ο.=3,02±1,20).

Τέλος, οι ερωτηθέντες δήλωσαν πως διαφωνούν έως είναι ουδέτεροι ότι ο σταθμός είναι αρκετά θορυβώδης (Μ.Ο.=2,56±1,21), ενώ διαφωνούν ότι νιώθουν πολύ «ζορισμένοι» στην εργασία τους (Μ.Ο.=2,37±1,14), ότι δε μπορούν να βρουν ένα μέρος για να κάνουν μια ιδιωτική συζήτηση (Μ.Ο.=2,34±1,07) και ότι η διακόσμηση του σταθμού είναι μουντή (Μ.Ο.=2,30±1,19).

Συμπερασματικά οι ερωτηθέντες είναι μέτρια έως αρκετά ικανοποιημένοι με τις συνθήκες εργασίας (Μ.Ο.=3,46±0,67).

Πίνακας 10. Ικανοποίηση ως προς τις συνθήκες εργασίας

Πρόταση	Μ.Ο.	Τ.Α.
Πάντα ξέρω που να βρω τα υλικά που χρειάζομαι	3,95	0,97
Ο σταθμός ανταποκρίνεται στα στάνταρ που θέτω για την υγιεινή και την καθαριότητα	3,84	1,09
Οι πρακτικές και οι διαδικασίες που εφαρμόζονται στον σταθμό είναι ξεκάθαρες	3,66	1,03
Χρειάζομαι κάποιο νέο εξοπλισμό/υλικά για να κάνω τη δουλειά μου	3,48	1,09
Η αναλογία παιδαγωγών-παιδιών είναι ικανοποιητική	3,21	1,25
Το ωράριο εργασίας μου είναι ευέλικτο	3,02	1,20
Αυτό το μέρος είναι αρκετά θορυβώδες	2,56	1,21
Νιώθω πολύ «ζορισμένος/η» στην εργασία μου	2,37	1,14
Δεν μπορώ να βρω ένα μέρος για να κάνω μια ιδιωτική συζήτηση	2,34	1,07
Η διακόσμηση του σταθμού είναι μουντή	2,30	1,19
Συνθήκες εργασίας	3,46	0,67



Γράφημα 16. Ικανοποίηση ως προς τις συνθήκες εργασίας

Πληρωμή και προαγωγικές ευκαιρίες

Στον Πίνακα 11 (και στο Γράφημα 17) παρουσιάζονται οι απαντήσεις των ερωτηθέντων σχετικά με την ικανοποίησή τους από το μισθό και τις προαγωγικές ευκαιρίες. Οι απαντήσεις των ερωτηθέντων βασίστηκαν σε πενταβάθμια κλίμακα Likert (1=Διαφωνώ απόλυτα, 2=Διαφωνώ, 3=Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ, 4=Συμφωνώ, 5=Συμφωνώ απόλυτα).

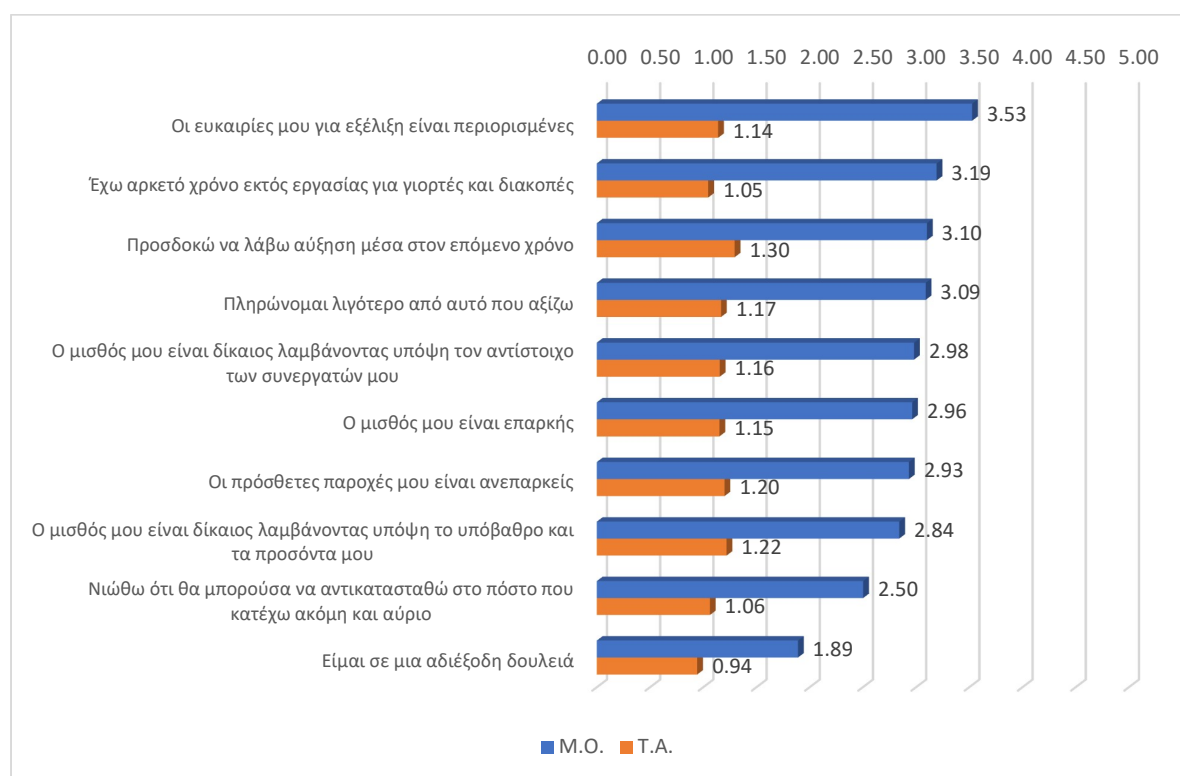
Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του πίνακα, προκύπτει ότι οι παιδαγωγοί είναι ουδέτεροι έως συμφωνούν ότι οι ευκαιρίες τους για εξέλιξη είναι περιορισμένες (M.O.=3,53±1,14), ενώ δήλωσαν πως είναι ουδέτεροι ως προς το ότι έχουν αρκετό χρόνο εκτός εργασίας για γιορτές και διακοπές (M.O.=3,19±1,05), ότι προσδοκούν να λάβουν αύξηση μέσα στον επόμενο χρόνο (M.O.=3,10±1,30) και ότι πληρώνονται λιγότερο από αυτό που αξίζουν (M.O.=3,09±1,17). Επιπρόσθετα, δήλωσαν πως είναι ουδέτεροι με το ότι ο μισθός τους είναι δίκαιος λαμβάνοντας υπόψη τον αντίστοιχο των συνεργατών τους (M.O.=2,98±1,16), ότι είναι επαρκής (M.O.=2,96±1,15), ότι οι πρόσθετες παροχές τους είναι ανεπαρκείς (M.O.=2,93±1,20) και ότι ο μισθός τους είναι δίκαιος λαμβάνοντας υπόψη το υπόβαθρο και τα προσόντα τους (M.O.=2,84±1,22).

Τέλος, δήλωσαν πως διαφωνούν έως είναι ουδέτεροι με το ότι νιώθουν πως θα μπορούσαν να αντικατασταθούν στο πόστο που κατέχουν ακόμη και αύριο (M.O.=2,50±1,06), ενώ διαφωνούν ότι είναι σε μια αδιέξοδη δουλειά (M.O.=1,89±0,94).

Συμπερασματικά οι ερωτηθέντες είναι μέτρια ικανοποιημένοι με την πληρωμή και τις προαγωγικές ευκαιρίες στην εργασία τους (M.O.=3,11±0,65).

Πίνακας 11. Ικανοποίηση ως προς την πληρωμή και τις προαγωγικές ευκαιρίες

Πρόταση	M.O.	T.A.
Οι ευκαιρίες μου για εξέλιξη είναι περιορισμένες	3,53	1,14
Έχω αρκετό χρόνο εκτός εργασίας για γιορτές και διακοπές	3,19	1,05
Προσδοκώ να λάβω αύξηση μέσα στον επόμενο χρόνο	3,10	1,30
Πληρώνομαι λιγότερο από αυτό που αξίζω	3,09	1,17
Ο μισθός μου είναι δίκαιος λαμβάνοντας υπόψη τον αντίστοιχο των συνεργατών μου	2,98	1,16
Ο μισθός μου είναι επαρκής	2,96	1,15
Οι πρόσθετες παροχές μου είναι ανεπαρκείς	2,93	1,20
Ο μισθός μου είναι δίκαιος λαμβάνοντας υπόψη το υπόβαθρο και τα προσόντα μου	2,84	1,22
Νιώθω ότι θα μπορούσα να αντικατασταθώ στο πόστο που κατέχω ακόμη και αύριο	2,50	1,06
Είμαι σε μια αδιέξοδη δουλειά	1,89	0,94
Πληρωμή και προαγωγικές ευκαιρίες	3,11	0,65



Γράφημα 17. Ικανοποίηση ως προς την πληρωμή και τις προαγωγικές ευκαιρίες

7.1.3. Επαγγελματική Εξουθένωση

Συναισθηματική εξάντληση

Στον Πίνακα 12 (και στο Γράφημα 18) παρουσιάζονται οι απαντήσεις των παιδαγωγών σχετικά με τη συναισθηματική εξάντληση. Οι απαντήσεις των ερωτηθέντων βασίστηκαν σε επταβάθμια κλίμακα Likert (0=Ποτέ, 1=Μερικές φορές το χρόνο ή λιγότερο, 2=Μια φορά το μήνα ή λιγότερο, 3=Μερικές φορές το μήνα, 4=Μια φορά την εβδομάδα, 5=Μερικές φορές την εβδομάδα, 6=Κάθε μέρα).

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του πίνακα, προκύπτει ότι οι ερωτηθέντες δήλωσαν πως μερικές φορές το μήνα αισθάνονται ότι δουλεύουν υπερβολικά σκληρά στη δουλειά τους (M.O.=3,01±1,98) και νιώθουν εξουθενωμένοι στο τέλος μιας εργάσιμης ημέρας (M.O.=2,98±1,71).

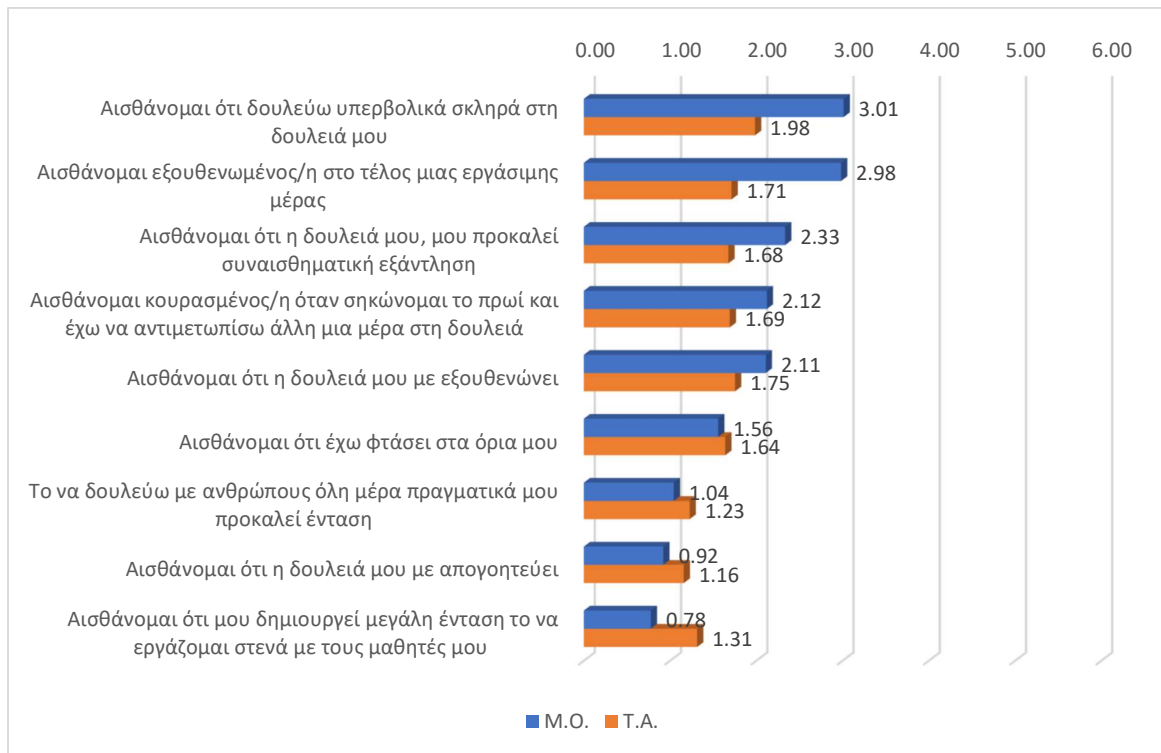
Επιπρόσθετα, δήλωσαν πως μια φορά το μήνα ή λιγότερο, αισθάνονται ότι η δουλειά τους, τους προκαλεί συναισθηματική εξάντληση (M.O.=2,33±1,68), είναι κουρασμένοι όταν σηκώνονται το πρωί και έχουν να αντιμετωπίσουν άλλη μια μέρα στη δουλειά (M.O.=2,12±1,69) και ότι η δουλειά τους, τους εξουθενώνει (M.O.=2,11±1,75).

Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων τοποθετήθηκαν μεταξύ του μερικές φορές το χρόνο ή λιγότερο και μια φορά το μήνα ή λιγότερο, αναφορικά με την συχνότητα που αισθάνονται ότι έχουν φτάσει στα όρια τους (M.O.=1,56±1,64), ενώ μερικές φορές το χρόνο ή λιγότερο αισθάνονται πως το να δουλεύουν με ανθρώπους όλη μέρα πραγματικά τους προκαλεί ένταση (M.O.=1,04±1,23), ότι η δουλειά τους, τους απογοητεύει (M.O.=0,92±1,16) και το να εργάζονται στενά με τους μαθητές τους, τους δημιουργεί μεγάλη ένταση (M.O.=0,78±1,31).

Συμπερασματικά οι ερωτηθέντες αισθάνονται συναισθηματική εξάντληση μια φορά το μήνα ή λιγότερο (M.O.=1,87±1,10).

Πίνακας 12. Συναισθηματική εξάντληση

Πρόταση	M.O.	T.A.
Αισθάνομαι ότι δουλεύω υπερβολικά σκληρά στη δουλειά μου	3,01	1,98
Αισθάνομαι εξουθενωμένος/η στο τέλος μιας εργάσιμης μέρας	2,98	1,71
Αισθάνομαι ότι η δουλειά μου, μου προκαλεί συναισθηματική εξάντληση	2,33	1,68
Αισθάνομαι κουρασμένος/η όταν σηκώνομαι το πρωί και έχω να αντιμετωπίσω άλλη μια μέρα στη δουλειά	2,12	1,69
Αισθάνομαι ότι η δουλειά μου με εξουθενώνει	2,11	1,75
Αισθάνομαι ότι έχω φτάσει στα όρια μου	1,56	1,64
Το να δουλεύω με ανθρώπους όλη μέρα πραγματικά μου προκαλεί ένταση	1,04	1,23
Αισθάνομαι ότι η δουλειά μου με απογοητεύει	0,92	1,16
Αισθάνομαι ότι μου δημιουργεί μεγάλη ένταση το να εργάζομαι στενά με τους μαθητές μου	0,78	1,31
Συναισθηματική εξάντληση	1,87	1,10



Γράφημα 18. Συναισθηματική εξάντληση

Αποπροσωποποίηση

Στον Πίνακα 13 (και στο Γράφημα 19) παρουσιάζονται οι απαντήσεις των ερωτηθέντων σχετικά με την αποπροσωποποίηση. Οι απαντήσεις τους βασίστηκαν σε επταβάθμια κλίμακα Likert (0=Ποτέ, 1=Μερικές φορές το χρόνο ή λιγότερο, 2=Μια φορά το μήνα ή λιγότερο, 3=Μερικές φορές το μήνα, 4=Μια φορά την εβδομάδα, 5=Μερικές φορές την εβδομάδα, 6=Κάθε μέρα).

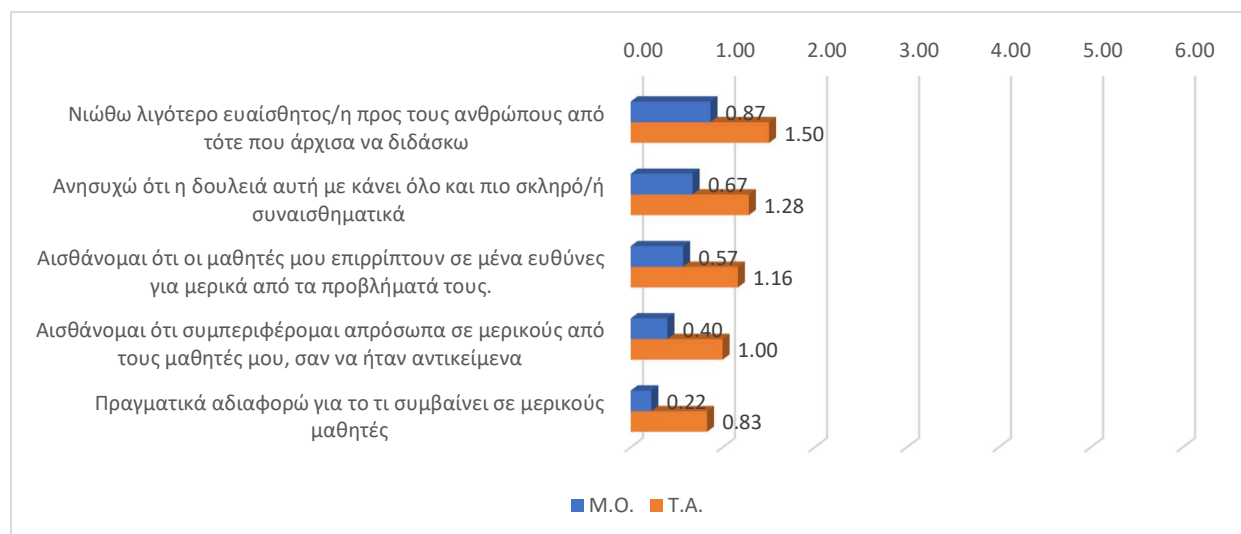
Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του πίνακα, προκύπτει ότι οι παιδαγωγοί δήλωσαν πως μερικές φορές το χρόνο ή λιγότερο νιώθουν λιγότερο ευαίσθητοι προς τους ανθρώπους, από τότε που άρχισαν να διδάσκουν (M.O.=0,87±1,50) και ανησυχούν ότι η δουλειά αυτή τους κάνει όλο και πιο σκληρούς συναισθηματικά (M.O.=0,67±1,28).

Τέλος, δήλωσαν πως ποτέ έως μερικές φορές το χρόνο ή λιγότερο αισθάνονται ότι οι μαθητές τους, τους επιρρίπτουν ευθύνες για μερικά από τα προβλήματά τους (M.O.=0,57±1,16), ότι συμπεριφέρονται απρόσωπα σε μερικούς από τους μαθητές τους (M.O.=0,40±1,00), σαν να ήταν αντικείμενα, ενώ ποτέ δεν αδιαφόρησαν για το τι συμβαίνει σε μερικούς μαθητές (M.O.=0,22±0,83).

Συμπερασματικά οι ερωτηθέντες αισθάνονται αποπροσωποποίηση ποτέ έως μερικές φορές το χρόνο ή λιγότερο (Μ.Ο.=0,55±0,78).

Πίνακας 13. Αποπροσωποποίηση

Πρόταση	Μ.Ο.	Τ.Α.
Νιώθω λιγότερο ευαίσθητος/η προς τους ανθρώπους από τότε που άρχισα να διδάσκω	0,87	1,50
Ανησυχώ ότι η δουλειά αυτή με κάνει όλο και πιο σκληρό/ή συναισθηματικά	0,67	1,28
Αισθάνομαι ότι οι μαθητές μου, επιρρίπτουν σε μένα ευθύνες για μερικά από τα προβλήματά τους.	0,57	1,16
Αισθάνομαι ότι συμπεριφέρομαι απρόσωπα σε μερικούς από τους μαθητές μου, σαν να ήταν αντικείμενα	0,40	1,00
Πραγματικά αδιαφορώ για το τι συμβαίνει σε μερικούς μαθητές	0,22	0,83
Αποπροσωποποίηση	0,55	0,78



Γράφημα 19. Αποπροσωποποίηση

Προσωπική επίτευξη

Στον Πίνακα 14 (και στο Γράφημα 20) παρουσιάζονται οι απαντήσεις των παιδαγωγών σχετικά με την προσωπική επίτευξη. Οι απαντήσεις των ερωτηθέντων βασίστηκαν σε εφταβάθμια κλίμακα Likert (0=Ποτέ, 1=Μερικές φορές το χρόνο ή λιγότερο, 2=Μια φορά το μήνα ή λιγότερο, 3=Μερικές φορές το μήνα, 4=Μια φορά την εβδομάδα, 5=Μερικές φορές την εβδομάδα, 6=Κάθε μέρα).

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του πίνακα, προκύπτει ότι οι ερωτηθέντες δήλωσαν πως μερικές φορές την εβδομάδα αισθάνονται λιγότερο ότι επηρεάζουν θετικά τη ζωή των μαθητών τους μέσα από τη διδασκαλία τους (Μ.Ο.= 5,37±0,96), ότι δημιουργούν εύκολα άνετη ατμόσφαιρα με τους μαθητές τους (Μ.Ο.=5,36±1,16), ότι έχουν πετύχει αξιόλογα πράγματα σε αυτό το επάγγελμα (Μ.Ο.=5,28±1,02) και στο τέλος της ημέρας, έχουν καλή διάθεση που δούλεψαν στενά με τους μαθητές τους (Μ.Ο.=5,23±1,17). Ακόμη, δήλωσαν πως μερικές φορές την εβδομάδα μπορούν εύκολα να καταλάβουν πως αισθάνονται οι μαθητές τους για διάφορα

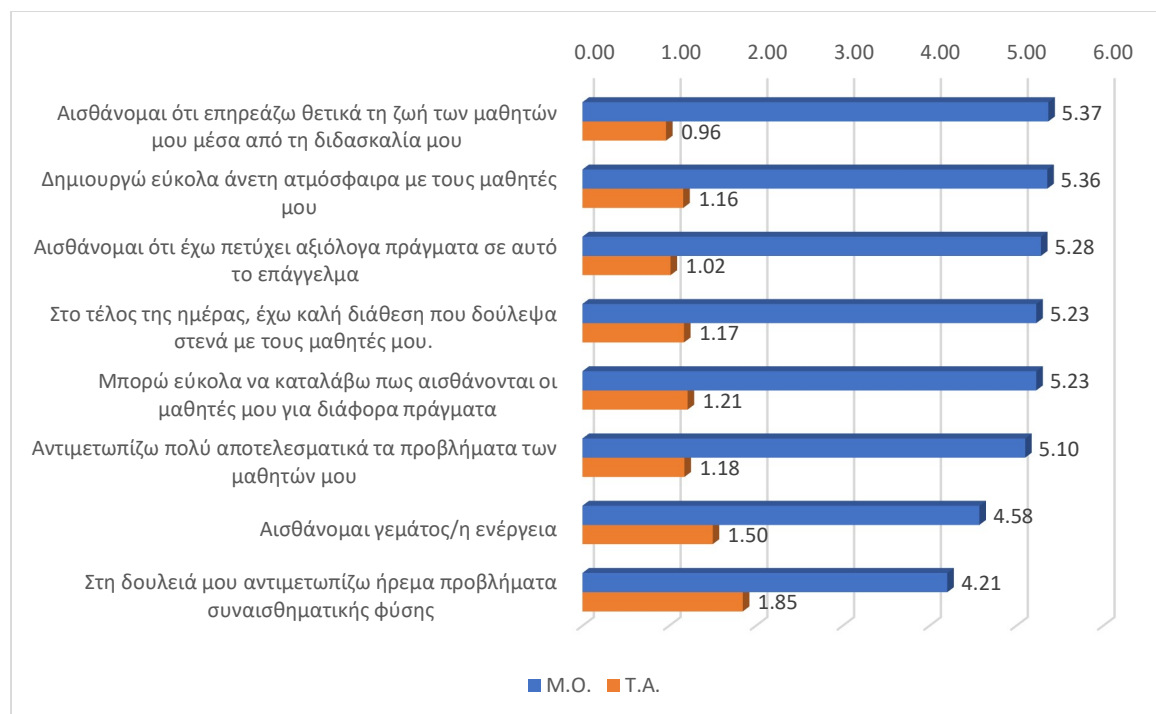
πράγματα (M.O.=5,23±1,21) και αντιμετωπίζουν πολύ αποτελεσματικά τα προβλήματα των μαθητών τους (M.O.=5,10±1,18).

Τέλος, δήλωσαν πως μια έως μερικές φορές την εβδομάδα αισθάνονται γεμάτοι ενέργεια (M.O.=4,58±1,50), ενώ μία φορά την εβδομάδα αντιμετωπίζουν ήρεμα στη δουλειά τους προβλήματα συναισθηματικής φύσης (M.O.=4,21±1,85).

Συμπερασματικά οι ερωτηθέντες αισθάνονται προσωπική επίτευξη μερικές φορές την εβδομάδα (M.O.=5,04±0,84).

Πίνακας 14. Προσωπική επίτευξη

Πρόταση	M.O.	T.A.
Αισθάνομαι ότι επηρεάζω θετικά τη ζωή των μαθητών μου μέσα από τη διδασκαλία μου	5,37	0,96
Δημιουργώ εύκολα άνετη ατμόσφαιρα με τους μαθητές μου	5,36	1,16
Αισθάνομαι ότι έχω πετύχει αξιόλογα πράγματα σε αυτό το επάγγελμα	5,28	1,02
Στο τέλος της ημέρας, έχω καλή διάθεση που δούλεψα στενά με τους μαθητές μου	5,23	1,17
Μπορώ εύκολα να καταλάβω πως αισθάνονται οι μαθητές μου για διάφορα πράγματα	5,23	1,21
Αντιμετωπίζω πολύ αποτελεσματικά τα προβλήματα των μαθητών μου	5,10	1,18
Αισθάνομαι γεμάτος/η ενέργεια	4,58	1,50
Στη δουλειά μου αντιμετωπίζω ήρεμα προβλήματα συναισθηματικής φύσης	4,21	1,85
Προσωπική επίτευξη	5,04	0,84



Γράφημα 20. Προσωπική επίτευξη

7.1.4. Συναισθήματα στην εργασία

Θετικά συναισθήματα

Στον Πίνακα 15 (και στο Γράφημα 21) παρουσιάζονται οι απαντήσεις των ερωτηθέντων σχετικά με τα θετικά συναισθήματα που αισθάνονται στην εργασία. Οι απαντήσεις των ερωτηθέντων βασίστηκαν σε πενταβάθμια κλίμακα Likert (1=Καθόλου, 2=Λίγο, 3=Μέτρια, 4=Αρκετά, 5=Πολύ).

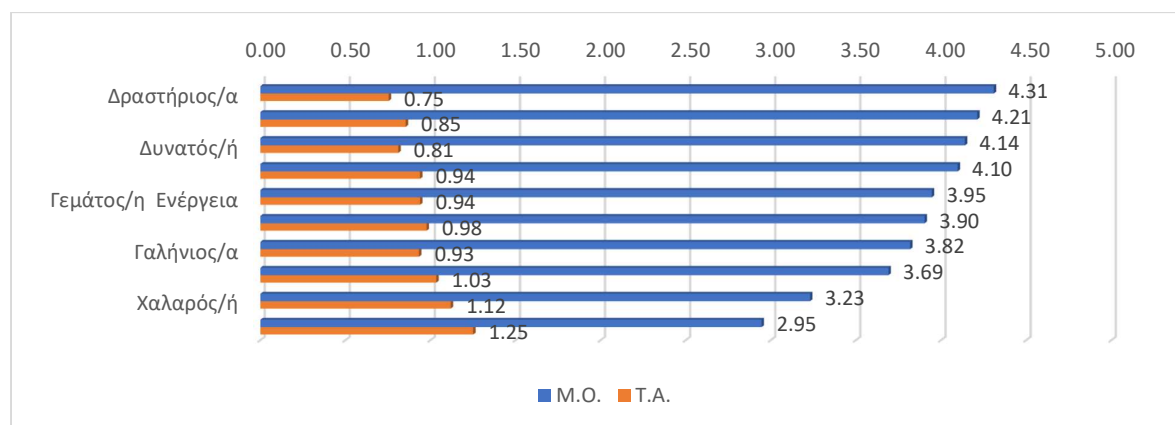
Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του πίνακα, προκύπτει ότι οι ερωτηθέντες στην εργασία τους αισθάνονται αρκετά δραστήριοι (Μ.Ο.=4,31±0,75), χαρούμενοι (Μ.Ο.=4,21±0,85), δυνατοί (Μ.Ο.=4,14±0,81), ενθουσιασμένοι (Μ.Ο.=4,10±0,94), γεμάτοι ενέργεια (Μ.Ο.=3,95±0,94), ήρεμοι (Μ.Ο.=3,90±0,98), γαλήνιοι (Μ.Ο.=3,82±0,93) και συνεπαρμένοι (Μ.Ο.=3,69±1,03).

Τέλος, δήλωσαν πως αισθάνονται σε μέτριο βαθμό χαλαροί (Μ.Ο.=3,23±1,12) και ατάραχοι (Μ.Ο.=2,95±1,25).

Συμπερασματικά οι ερωτηθέντες αισθάνονται στην εργασία τους αρκετά θετικά συναισθήματα (Μ.Ο.=3,83±0,63).

Πίνακας 15. Θετικά συναισθήματα ερωτηθέντων στην εργασία

Πρόταση	Μ.Ο.	Τ.Α.
Δραστήριος/α	4,31	0,75
Χαρούμενος/η	4,21	0,85
Δυνατός/ή	4,14	0,81
Ενθουσιασμένος/η	4,10	0,94
Γεμάτος/η Ενέργεια	3,95	0,94
Ήρεμος/η	3,90	0,98
Γαλήνιος/α	3,82	0,93
Συνεπαρμένος/η	3,69	1,03
Χαλαρός/ή	3,23	1,12
Ατάραχος/η	2,95	1,25
Θετικά συναισθήματα	3,83	0,63



Γράφημα 21: Θετικά συναισθήματα ερωτηθέντων στην εργασία

Αρνητικά συναισθήματα

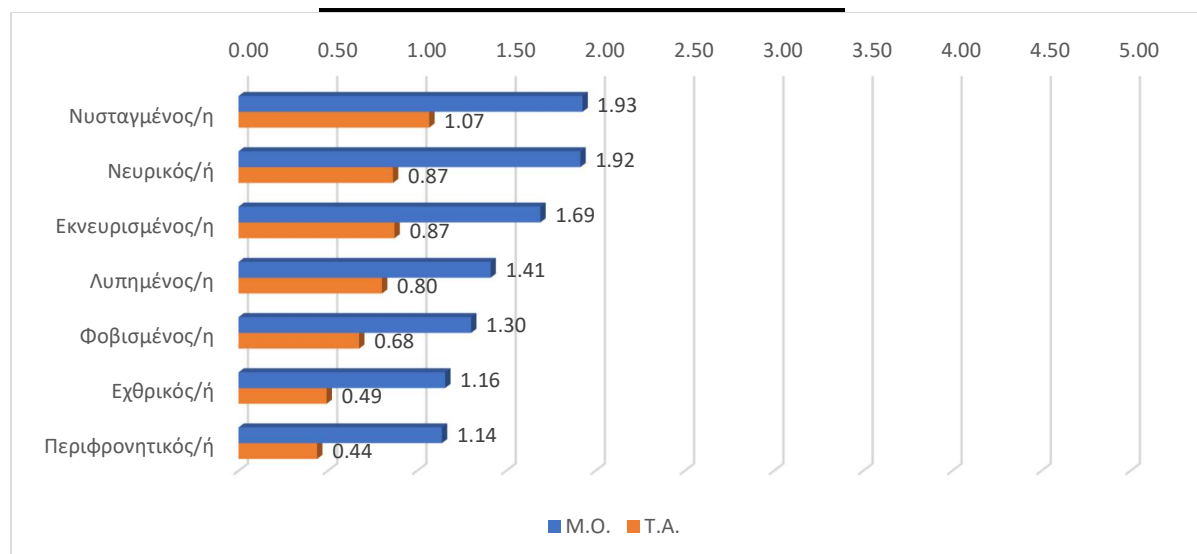
Στον Πίνακα 16 (και στο Γράφημα 22) παρουσιάζονται οι απαντήσεις των παιδαγωγών σχετικά με τα αρνητικά συναισθήματα που αισθάνονται στην εργασία. Οι απαντήσεις των ερωτηθέντων βασίστηκαν σε πενταβάθμια κλίμακα Likert (1=Καθόλου, 2=Λίγο, 3=Μέτρια, 4=Αρκετά, 5=Πολύ).

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του πίνακα, προκύπτει ότι οι ερωτηθέντες στην εργασία τους αισθάνονται σε μικρό βαθμό νυσταγμένοι (Μ.Ο.=1,93±1,07), νευρικοί (Μ.Ο.=1,92±0,87) και εκνευρισμένοι (Μ.Ο.=1,69±0,87), ενώ καθόλου έως σε μικρό βαθμό λυπημένοι (Μ.Ο.=1,41±0,80). Τέλος, δήλωσαν ότι δεν αισθάνονται καθόλου φοβισμένοι (Μ.Ο.=1,30±0,68), εχθρικοί (Μ.Ο.=1,16±0,49) και περιφρονητικοί (Μ.Ο.=1,14±0,44).

Συμπερασματικά οι ερωτηθέντες αισθάνονται καθόλου έως λίγο αρνητικά συναισθήματα στην εργασία τους (Μ.Ο.=1,51±0,51).

Πίνακας 16. Αρνητικά συναισθήματα ερωτηθέντων στην εργασία

Πρόταση	Μ.Ο.	Τ.Α.
Νυσταγμένος/η	1,93	1,07
Νευρικός/ή	1,92	0,87
Εκνευρισμένος/η	1,69	0,87
Λυπημένος/η	1,41	0,80
Φοβισμένος/η	1,30	0,68
Εχθρικός/ή	1,16	0,49
Περιφρονητικός/ή	1,14	0,44
Αρνητικά συναισθήματα	1,51	0,51



Γράφημα 22. Αρνητικά συναισθήματα ερωτηθέντων στην εργασία

7.2. Επαγωγική Στατιστική

7.2.1. Σύγκριση παραγόντων ως προς το είδος του σταθμού

Στον Πίνακα 17 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των ελέγχων independent samples t-test των παραγόντων ως προς το είδος του σταθμού στο οποίο εργάζονται οι ερωτηθέντες. Από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μέσω των τιμών στους παράγοντες «Συναδελφικές Σχέσεις» ($t(163)=-2,584$, $p=0,011<0,05$), «Σχέσεις με τον προϊστάμενο» ($t(163)=-2,967$, $p=0,003<0,01$), «Φύση καθαρής εργασίας» ($t(163)=-3,556$, $p<0,001$), «Συνθήκες εργασίας» ($t(163)=-3,089$, $p=0,002<0,01$), «Προσωπική επίτευξη» ($t(163)=-2,253$, $p=0,026<0,05$) και «Θετικά συναισθήματα» ($t(163)=-2,491$, $p=0,014<0,05$).

Πίνακας 17. Παράγοντες * Είδος σταθμού, independent samples t-test

Παράγοντας	t	df	p
Συναδελφικές Σχέσεις	-2,584	163	0,011
Σχέσεις με τον προϊστάμενο	-2,967	163	0,003
Φύση καθαρής εργασίας	-3,556	163	<0,001
Συνθήκες εργασίας	-3,089	163	0,002
Πληρωμή και προαγωγικές ευκαιρίες	-1,695	163	0,092
Συναισθηματική εξάντληση	1,812	163	0,072
Αποπροσωποποίηση	1,927	150,41	0,056
Προσωπική επίτευξη	-2,253	163	0,026
Θετικά συναισθήματα	-2,491	163	0,014
Αρνητικά συναισθήματα	1,840	163	0,068

Επίσης, από τον Πίνακα 18 (και τα Γραφήματα 23-28) προκύπτει ότι:

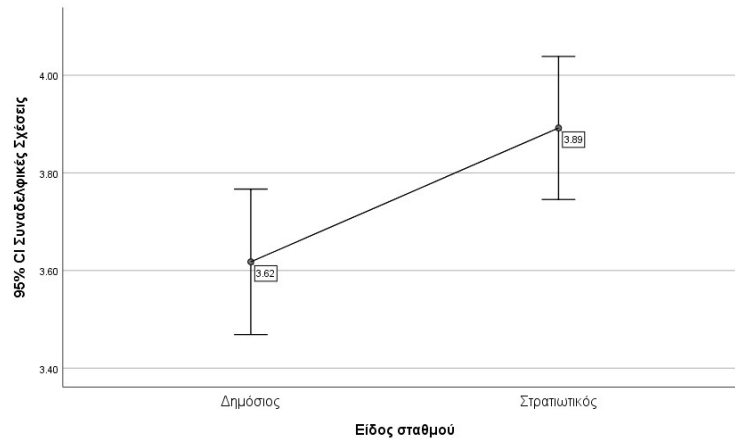
- Στον παράγοντα «Συναδελφικές Σχέσεις», η μέση τιμή των ερωτηθέντων που εργάζονται σε δημόσιο σταθμό (M.O.=3,62), είναι στατιστικά μικρότερη ($t(163)=-2,584$, $p=0,011<0,05$) από την μέση τιμή αυτών που εργάζονται σε στρατιωτικό σταθμό (M.O.=3,89).
- Στον παράγοντα «Σχέσεις με τον προϊστάμενο», η μέση τιμή των ερωτηθέντων που εργάζονται σε δημόσιο σταθμό (M.O.=3,40), είναι στατιστικά μικρότερη ($t(163)=-2,967$,

$p=0,003<0,01$) από την μέση τιμή αυτών που εργάζονται σε στρατιωτικό σταθμό (Μ.Ο.=3,68).

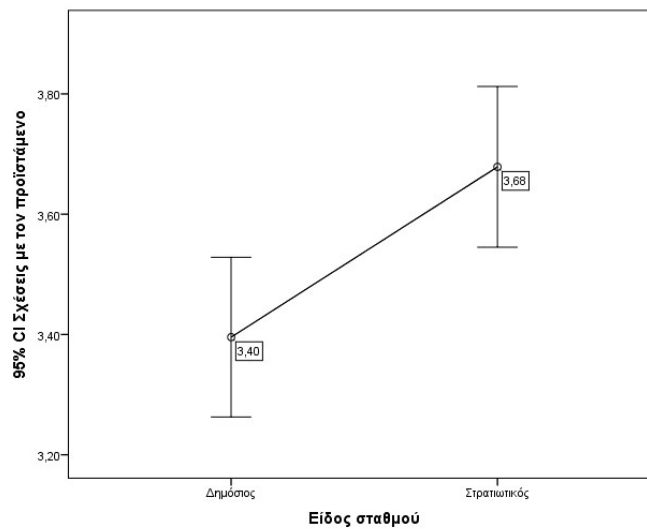
- Στον παράγοντα «Φύση καθαυτής εργασίας», η μέση τιμή των ερωτηθέντων που εργάζονται σε δημόσιο σταθμό (Μ.Ο.=3,70), είναι στατιστικά μικρότερη ($t(163)=-3,556$, $p<0,001$) από την μέση τιμή αυτών που εργάζονται σε στρατιωτικό σταθμό (Μ.Ο.=4,00).
- Στον παράγοντα «Συνθήκες εργασίας», η μέση τιμή των ερωτηθέντων που εργάζονται σε δημόσιο σταθμό (Μ.Ο.=3,32), είναι στατιστικά μικρότερη ($t(163)=-3,089$, $p=0,002<0,01$) από την μέση τιμή αυτών που εργάζονται σε στρατιωτικό σταθμό (Μ.Ο.=3,64).
- Στον παράγοντα «Προσωπική επίτευξη», η μέση τιμή των ερωτηθέντων που εργάζονται σε δημόσιο σταθμό (Μ.Ο.=4,91), είναι στατιστικά μικρότερη ($t(163)=-2,253$, $p=0,026<0,05$) από την μέση τιμή αυτών που εργάζονται σε στρατιωτικό σταθμό (Μ.Ο.=5,21).
- Στον παράγοντα «Θετικά συναισθήματα», η μέση τιμή των ερωτηθέντων που εργάζονται σε δημόσιο σταθμό (Μ.Ο.=3,72), είναι στατιστικά μικρότερη ($t(163)=-2,253$, $p=0,026<0,05$) από την μέση τιμή αυτών που εργάζονται σε στρατιωτικό σταθμό (Μ.Ο.=3,96).

Πίνακας 18. Παράγοντες * Είδος σταθμού, independent samples t-test (στατ. σημαντικά)

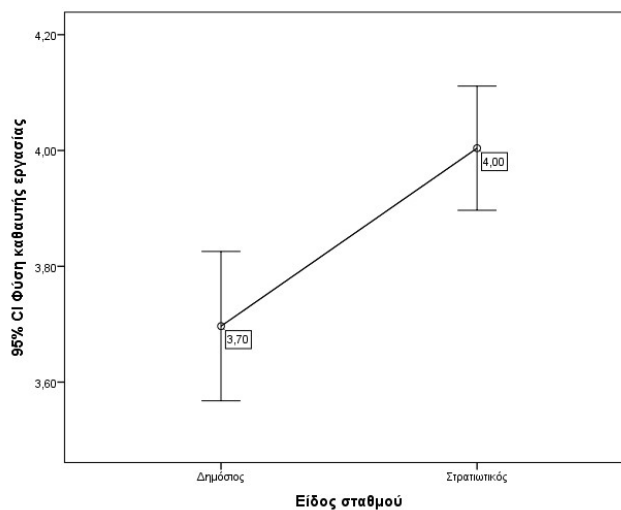
Παράγοντας	Είδος σταθμού	N	M.O.	t	df	p
Συναδελφικές Σχέσεις	Δημόσιος	90	3,62	-2,584	163	0,011
	Στρατιωτικός	75	3,89			
Σχέσεις με τον προϊστάμενο	Δημόσιος	90	3,40	-2,967	163	0,003
	Στρατιωτικός	75	3,68			
Φύση καθαυτής εργασίας	Δημόσιος	90	3,70	-3,556	163	<0,001
	Στρατιωτικός	75	4,00			
Συνθήκες εργασίας	Δημόσιος	90	3,32	-3,089	163	0,002
	Στρατιωτικός	75	3,64			
Προσωπική επίτευξη	Δημόσιος	90	4,91	-2,253	163	0,026
	Στρατιωτικός	75	5,21			
Θετικά συναισθήματα	Δημόσιος	90	3,72	-2,491	163	0,014
	Στρατιωτικός	75	3,96			



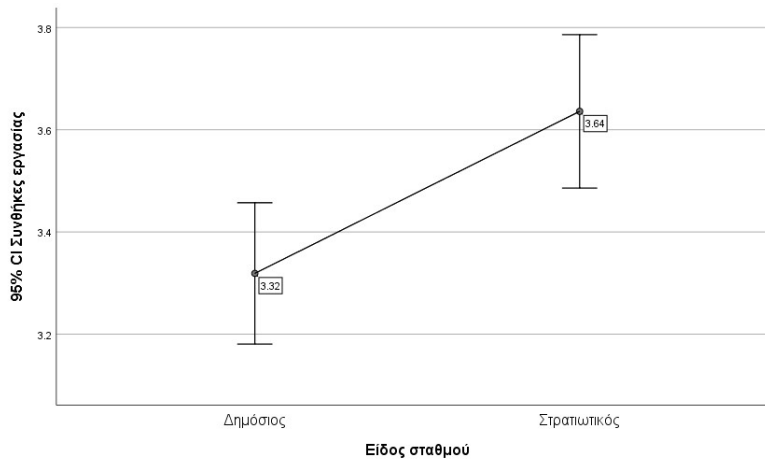
Γράφημα 23. Error bars «Συναδελφικές Σχέσεις» * Είδος σταθμού



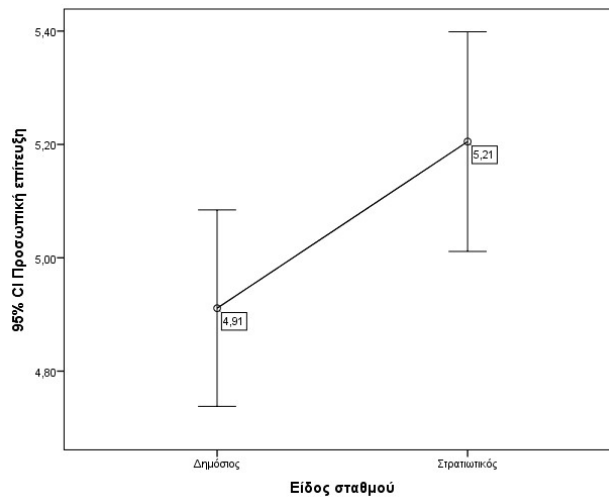
Γράφημα 24. Error bars «Σχέσεις με τον προϊστάμενο» * Είδος σταθμού



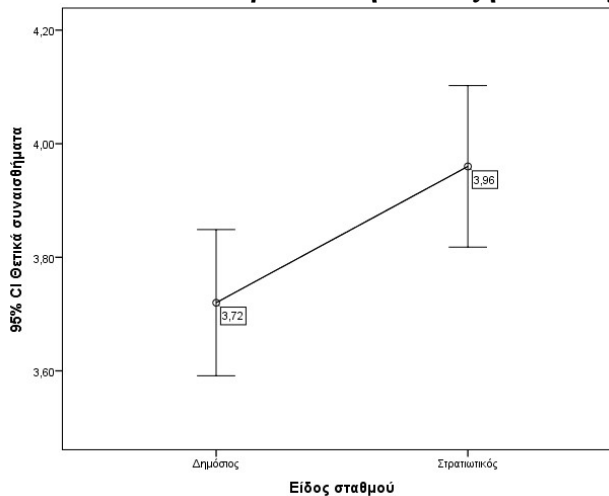
Γράφημα 25: Error bars «Φύση καθαυτής εργασίας» * Είδος σταθμού



Γράφημα 26: Error bars «Συνθήκες εργασίας» * Είδος σταθμού



Γράφημα 27. Error bars «Προσωπική επίτευξη» * Είδος σταθμού



Γράφημα 28. Error bars «Θετικά συναισθήματα» * Είδος σταθμού

7.2.2. 1^ο Ερευνητικό Ερώτημα

Διαφοροποιείται η επίδραση του δημογραφικού και επαγγελματικού προφίλ στα επίπεδα εργασιακής ικανοποίησης, εξουθένωσης και θετικών-αρνητικών συναισθημάτων των παιδαγωγών που υπηρετούν στους Βρεφονηπιακούς Σταθμούς του Στρατού Ξηράς σε σύγκριση με τους συναδέλφους τους που εργάζονται στους Δημοτικούς Βρεφονηπιακούς Σταθμούς;

Δημόσιος Βρεφονηπιακός Σταθμός

Φύλο

Δεν μπορεί να πραγματοποιηθεί ο έλεγχος καθώς όλο το υπο-δείγμα (N=90) των ερωτηθέντων που εργάζονται σε δημόσιο βρεφονηπιακό σταθμό αποτελείται μόνο από γυναίκες.

Ηλικία

Στον Πίνακα 19 παρουσιάζονται οι συσχετίσεις Pearson μεταξύ των παραγόντων και της ηλικίας των ερωτηθέντων που εργάζονται σε δημόσιο βρεφονηπιακό σταθμό. Από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι η ηλικία συσχετίζεται αρνητικά με την αποπροσωποποίηση ($r=-0,323$, $p=0,002$).

Πίνακας 19. Παράγοντες * Ηλικίας, Συσχετίσεις Pearson (δημόσιος)

Συσχετίσεις Pearson	Ηλικία
Συναδελφικές Σχέσεις	$r=0,201$, $p=0,058$
Σχέσεις με τον προϊστάμενο	$r=0,054$, $p=0,613$
Φύση καθαρής εργασίας	$r=-0,016$, $p=0,883$
Συνθήκες εργασίας	$r=0,038$, $p=0,722$
Πληρωμή και προαγωγικές ευκαιρίες	$r=-0,100$, $p=0,350$
Συναισθηματική εξάντληση	$r=0,052$, $p=0,625$
Αποπροσωποποίηση	$r=-0,323^{**}$, $p=0,002$
Προσωπική επίτευξη	$r=-0,049$, $p=0,645$
Θετικά συναισθήματα	$r=-0,012$, $p=0,910$
Αρνητικά συναισθήματα	$r=-0,118$, $p=0,269$

Οικογενειακή κατάσταση

Στον Πίνακα 20 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των ελέγχων ANOVA των παραγόντων ως προς την οικογενειακή κατάσταση των ερωτηθέντων που εργάζονται σε δημόσιο βρεφονηπιακό σταθμό. Από τα αποτελέσματα προκύπτει πως δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μέσω των τιμών σε κανένα παράγοντα ($p \geq 0,072$).

Πίνακας 20. Παράγοντες * Οικογενειακή κατάσταση, ANOVA (δημόσιος)

Παράγοντας	Στατιστικό	p
Συναδελφικές Σχέσεις	F (3,86) =1,692	0,175
Σχέσεις με τον προϊστάμενο	F (3,86) =1,516	0,216
Φύση καθαρής εργασίας	F (3,86) =0,130	0,942
Συνθήκες εργασίας	F (3,86) =0,671	0,572
Πληρωμή και προαγωγικές ευκαιρίες	F (3,86) =1,942	0,129
Συναισθηματική εξάντληση	F (3,86) =1,305	0,278
Αποπροσωποποίηση	F (3,86) =2,417	0,072
Προσωπική επίτευξη	F (3,86) =0,550	0,649
Θετικά συναισθήματα	F (3,86) =2,066	0,111
Αρνητικά συναισθήματα	F (3,86) =0,363	0,780

Αριθμός παιδιών

Στον Πίνακα 21 παρουσιάζονται οι συσχετίσεις Pearson μεταξύ των παραγόντων και του αριθμού παιδιών των ερωτηθέντων που εργάζονται σε δημόσιο βρεφονηπιακό σταθμό. Από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι δεν υπάρχει συσχέτιση του αριθμού των παιδιών με κανένα παράγοντα ($p \geq 0,212$).

Πίνακας 21. Παράγοντες * Αριθμός παιδιών, Συσχετίσεις Pearson (δημόσιος)

Συσχετίσεις Pearson	Αριθμός παιδιών
Συναδελφικές Σχέσεις	$r=-0,015, p=0,889$
Σχέσεις με τον προϊστάμενο	$r=-0,084, p=0,431$
Φύση καθαρής εργασίας	$r=0,012, p=0,912$
Συνθήκες εργασίας	$r=-0,024, p=0,825$
Πληρωμή και προαγωγικές ευκαιρίες	$r=-0,123, p=0,248$
Συναισθηματική εξάντληση	$r=-0,053, p=0,621$
Αποπροσωποποίηση	$r=-0,133, p=0,212$
Προσωπική επίτευξη	$r=-0,017, p=0,876$
Θετικά συναισθήματα	$r=-0,094, p=0,379$
Αρνητικά συναισθήματα	$r=0,085, p=0,427$

Χρόνια προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση

Στον Πίνακα 22 παρουσιάζονται οι συσχετίσεις Pearson μεταξύ των παραγόντων και των ετών προϋπηρεσίας των ερωτηθέντων που εργάζονται σε δημόσιο βρεφονηπιακό σταθμό. Από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι τα χρόνια προϋπηρεσίας συσχετίζονται:

Θετικά με τον παράγοντα:

- «Συναδελφικές Σχέσεις» ($r=0,241, p=0,022$)

Αρνητικά με τον παράγοντα:

- «Αποπροσωποποίηση» ($r=-0,247$, $p=0,019$)

Πίνακας 22. Παράγοντες * Χρόνια προϋπηρεσίας, Συσχετίσεις Pearson (δημόσιος)

Συσχετίσεις Pearson	Χρόνια προϋπηρεσίας
Συναδελφικές Σχέσεις	$r=0,241^*$, $p=0,022$
Σχέσεις με τον προϊστάμενο	$r=0,137$, $p=0,197$
Φύση καθαρής εργασίας	$r=0,103$, $p=0,334$
Συνθήκες εργασίας	$r=0,126$, $p=0,237$
Πληρωμή και προαγωγικές ευκαιρίες	$r=-0,017$, $p=0,877$
Συναισθηματική εξάντληση	$r=0,054$, $p=0,613$
Αποπροσωποποίηση	$r=-0,247^*$, $p=0,019$
Προσωπική επίτευξη	$r=-0,106$, $p=0,320$
Θετικά συναισθήματα	$r=-0,036$, $p=0,739$
Αρνητικά συναισθήματα	$r=-0,062$, $p=0,562$

* $p<0,05$

Αριθμός παιδαγωγικού προσωπικού

Στον Πίνακα 23 παρουσιάζονται οι συσχετίσεις Pearson μεταξύ των παραγόντων και του αριθμού του παιδαγωγικού προσωπικού που εργάζεται στο δημόσιο βρεφονηπιακό σταθμό των ερωτηθέντων. Από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι ο αριθμός των παιδαγωγών συσχετίζεται:

Θετικά με τους παράγοντες:

- «Συναδελφικές Σχέσεις» ($r=0,254$, $p=0,016$)
- «Σχέσεις με τον προϊστάμενο» ($r=0,317$, $p=0,002$)
- «Φύση καθαρής εργασίας» ($r=0,249$, $p=0,018$)
- «Συνθήκες εργασίας» ($r=0,348$, $p=0,001$)
- «Πληρωμή και προαγωγικές ευκαιρίες» ($r=0,362$, $p<0,001$)
- «Θετικά συναισθήματα» ($r=0,209$, $p=0,048$)

Αρνητικά με τον παράγοντα:

- «Συναισθηματική εξάντληση» ($r=-0,282$, $p=0,007$)

Πίνακας 23. Παράγοντες * Αριθμός παιδαγωγικού προσωπικού, Συσχετίσεις Pearson (δημόσιος)

Συσχετίσεις Pearson	Αριθμός εκπαιδευτικού προσωπικού
Συναδελφικές Σχέσεις	r=0,254*, p=0,016
Σχέσεις με τον προϊστάμενο	r=0,317**, p=0,002
Φύση καθαρής εργασίας	r=0,249*, p=0,018
Συνθήκες εργασίας	r=0,348**, p=0,001
Πληρωμή και προαγωγικές ευκαιρίες	r=0,362***, p<0,001
Συναισθηματική εξάντληση	r=-0,282**, p=0,007
Αποπροσωποποίηση	r=-0,193, p=0,068
Προσωπική επίτευξη	r=0,074, p=0,491
Θετικά συναισθήματα	r=0,209*, p=0,048
Αρνητικά συναισθήματα	r=-0,134, p=0,209

*p<0,05
**p<0,01
***p<0,001

Βασικός τίτλος σπουδών

Στον Πίνακα 24 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των ελέγχων ANOVA των παραγόντων ως προς τον βασικό τίτλο σπουδών των ερωτηθέντων που εργάζονται σε δημόσιο βρεφονηπιακό σταθμό. Από τα αποτελέσματα προκύπτει πως υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μέσω των τιμών στον παράγοντα «Σχέσεις με τον προϊστάμενο» ($F(2,87)=4,295, p=0,017<0,05$).

Πίνακας 24. Παράγοντες * Βασικό τίτλος σπουδών, ANOVA (δημόσιος)

Παράγοντας	Στατιστικό	p
Συναδελφικές Σχέσεις	F (2,87) =1,159	0,319
Σχέσεις με τον προϊστάμενο	F (2,87) =4,295	0,017
Φύση καθαρής εργασίας	F (2,87) =2,189	0,118
Συνθήκες εργασίας	F (2,87) =1,811	0,170
Πληρωμή και προαγωγικές ευκαιρίες	F (2,87) =0,374	0,689
Συναισθηματική εξάντληση	F (2,87) =0,749	0,476
Αποπροσωποποίηση	F (2,87) =0,362	0,697
Προσωπική επίτευξη	F (2,87) =0,029	0,972
Θετικά συναισθήματα	F (2,87) =0,912	0,405
Αρνητικά συναισθήματα	F (2,87) =0,176	0,839

Συγκεκριμένα, από τους Πίνακες 25-26 (και το Γράφημα 29) προκύπτει ότι:

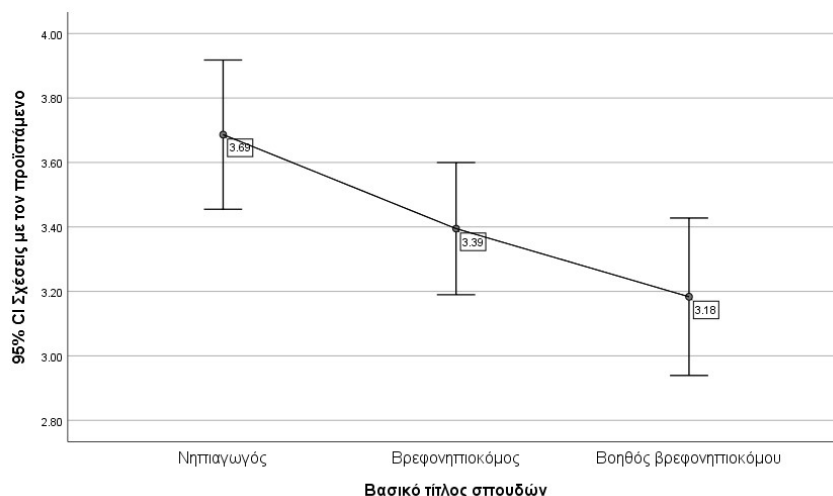
- Στον παράγοντα «Σχέσεις με τον προϊστάμενο» η μέση τιμή των παιδαγωγών με βασικό πτυχίο νηπιαγωγού (M.O.=3,69) είναι στατιστικά μεγαλύτερη από την μέση τιμή των παιδαγωγών με βασικό πτυχίο βοηθού βρεφονηπιοκόμου (M.O.=3,18) ($p=0,004$).

Πίνακας 25. «Σχέσεις με τον προϊστάμενο» * Βασικός τίτλος σπουδών, ANOVA (δημόσιος)

Παράγοντας	Τίτλος	N	M.O.	df1	df2	F	p
Σχέσεις με τον προϊστάμενο	Νηπιαγωγός	22	3,69	2	87	4,295	0,017
	Βρεφονηπιοκόμος	38	3,39				
	Βοηθός βρεφονηπιοκόμου	30	3,18				

Πίνακας 26. «Σχέσεις με τον προϊστάμενο» * Βασικός τίτλος σπουδών, LSD post hoc (δημόσιος)

Παράγοντας	Τίτλος (I)	Τίτλος (J)	Μέσες διαφορές (I-J)	p
Σχέσεις με τον προϊστάμενο	Νηπιαγωγός	Βρεφονηπιοκόμος	0,29	0,079
		Βοηθός βρεφονηπιοκόμου	0,50*	0,004
	Βρεφονηπιοκόμος	Νηπιαγωγός	-0,29	0,079
		Βοηθός βρεφονηπιοκόμου	0,21	0,160
	Βοηθός βρεφονηπιοκόμου	Νηπιαγωγός	-0,50*	0,004
		Βρεφονηπιοκόμος	-0,21	0,160



Γράφημα 29. Error bars «Σχέσεις με τον προϊστάμενο» * Βασικός τίτλος σπουδών (δημόσιος)

Επίπεδο εκπαίδευσης (ανώτερος τίτλος σπουδών)

Στον Πίνακα 27 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των ελέγχων ANOVA των παραγόντων ως προς το επίπεδο εκπαίδευσης των ερωτηθέντων που εργάζονται σε δημόσιο βρεφονηπιακό σταθμό. Από τα αποτελέσματα προκύπτει πως υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές

μέσων τιμών στους παράγοντες «Σχέσεις με τον προϊστάμενο» ($F(3,86)=3,105, p=0,031<0,05$), «Συναισθηματική εξάντληση» ($F(3,86)=3,093, p=0,031<0,05$) και «Αρνητικά συναισθήματα» ($F(3,86)=2,951, p=0,037<0,05$).

Πίνακας 27. Παράγοντες * Επίπεδο εκπαίδευσης, ANOVA (δημόσιος)

Παράγοντας	Στατιστικό	p
Συναδελφικές Σχέσεις	$F(3,86)=1,187$	0,320
Σχέσεις με τον προϊστάμενο	$F(3,86)=3,105$	0,031
Φύση καθαρής εργασίας	$F(3,86)=1,764$	0,160
Συνθήκες εργασίας	$F(3,86)=1,406$	0,246
Πληρωμή και προαγωγικές ευκαιρίες	$F(3,86)=1,894$	0,137
Συναισθηματική εξάντληση	$F(3,86)=3,093$	0,031
Αποπροσωποποίηση	$F(3,86)=1,260$	0,293
Προσωπική επίτευξη	$F(3,86)=0,433$	0,730
Θετικά συναισθήματα	$F(3,86)=1,018$	0,389
Αρνητικά συναισθήματα	$F(3,86)=2,951$	0,037

Συγκεκριμένα, από τους Πίνακες 28-31 (και τα Γραφήματα 30-32) προκύπτει ότι:

- Στον παράγοντα «Σχέσεις με τον προϊστάμενο» η μέση τιμή των παιδαγωγών με μεταδευτεροβάθμια (Ι.Ε.Κ.) εκπαίδευση (Μ.Ο.=3,07) είναι στατιστικά μικρότερη από την μέση τιμή των ερωτηθέντων με πανεπιστημιακή εκπαίδευση (Α.Ε.Ι.-Τ.Ε.Ι.) (Μ.Ο.=3,49) ($p=0,008$) και με μεταπτυχιακό (Μ.Ο.=3,60) ($p=0,016$).
- Στον παράγοντα «Συναισθηματική εξάντληση» η μέση τιμή των παιδαγωγών που έχουν τελειώσει Δευτεροβάθμια εκπαίδευση/ ΕΠΑΛ (Μ.Ο.=1,17) είναι στατιστικά μικρότερη από την αντίστοιχη των ατόμων με μεταδευτεροβάθμια (Ι.Ε.Κ.) εκπαίδευση (Μ.Ο.=2,02) ($p=0,045$), με Πανεπιστημιακή (Α.Ε.Ι.-Τ.Ε.Ι.) (Μ.Ο.=2,02, $p=0,032$) και με μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών (Μ.Ο.=2,60) ($p=0,003$).
- Στον παράγοντα «Αρνητικά συναισθήματα» η μέση τιμή των παιδαγωγών με μεταπτυχιακό (Μ.Ο.=1,95) είναι στατιστικά μεγαλύτερη από την μέση τιμή των ερωτηθέντων με μεταδευτεροβάθμια (Ι.Ε.Κ.) (Μ.Ο.=1,55) ($p=0,033$) και με πανεπιστημιακή (Α.Ε.Ι.-Τ.Ε.Ι.) εκπαίδευση (Μ.Ο.=1,46) ($p=0,005$).

**Πίνακας 28. Παράγοντες * Επίπεδο εκπαίδευσης, ANOVA (στατ. σημαντικά)
(δημόσιος)**

Παράγοντας	Επίπεδο	N	M.O.	df1	df2	F	p
Σχέσεις με τον προϊστάμενο	Δευτεροβάθμια / ΕΠΑΛ	9	3,49	3	86	3,105	0,031
	Μεταδευτεροβάθμια (Ι.Ε.Κ.)	23	3,07				
	Πανεπιστημιακή (Α.Ε.Ι.- Τ.Ε.Ι.)	46	3,49				
	Μεταπτυχιακό (Master)	12	3,60				
Συναισθηματική εξάντληση	Δευτεροβάθμια / ΕΠΑΛ	9	1,17	3	86	3,093	0,031
	Μεταδευτεροβάθμια (Ι.Ε.Κ.)	23	2,02				
	Πανεπιστημιακή (Α.Ε.Ι.- Τ.Ε.Ι.)	46	2,02				
	Μεταπτυχιακό (Master)	12	2,60				
Αρνητικά συναισθήματα	Δευτεροβάθμια / ΕΠΑΛ	9	1,70	3	86	2,951	0,037
	Μεταδευτεροβάθμια (Ι.Ε.Κ.)	23	1,55				
	Πανεπιστημιακή (Α.Ε.Ι.- Τ.Ε.Ι.)	46	1,46				
	Μεταπτυχιακό (Master)	12	1,95				

**Πίνακας 29. «Σχέσεις με τον προϊστάμενο» * Επίπεδο εκπαίδευσης, LSD post hoc
(δημόσιος)**

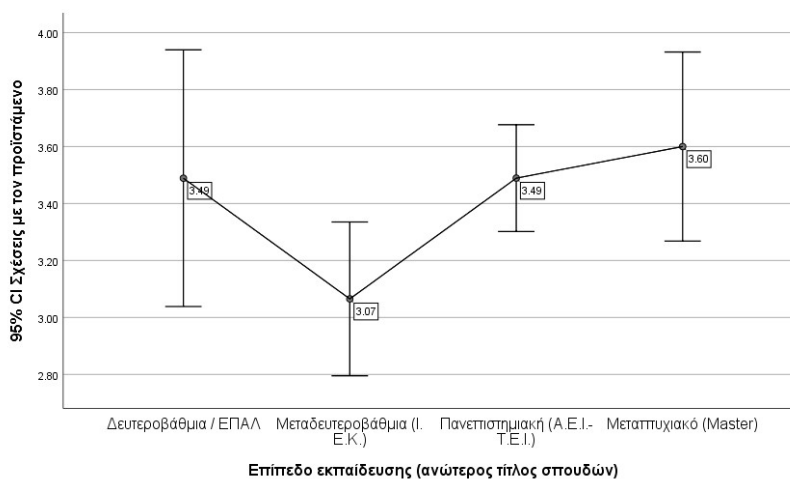
Παράγοντας	Επίπεδο (I)	Επίπεδο (J)	Μέσες διαφορές (I-J)	p
Σχέσεις με τον προϊστάμενο	Δευτεροβάθμια / ΕΠΑΛ	Μεταδευτεροβάθμια (Ι.Ε.Κ.)	0,42	0,082
		Πανεπιστημιακή (Α.Ε.Ι.- Τ.Ε.Ι.)	0,00	0,999
		Μεταπτυχιακό (Master)	-0,11	0,682
	Μεταδευτεροβάθμια (Ι.Ε.Κ.)	Δευτεροβάθμια / ΕΠΑΛ	-0,42	0,082
		Πανεπιστημιακή (Α.Ε.Ι.- Τ.Ε.Ι.)	-0,42*	0,008
		Μεταπτυχιακό (Master)	-0,54*	0,016
	Πανεπιστημιακή (Α.Ε.Ι.- Τ.Ε.Ι.)	Δευτεροβάθμια / ΕΠΑΛ	0,00	0,999
		Μεταδευτεροβάθμια (Ι.Ε.Κ.)	0,42*	0,008
		Μεταπτυχιακό (Master)	-0,11	0,578
	Μεταπτυχιακό (Master)	Δευτεροβάθμια / ΕΠΑΛ	0,11	0,682
		Μεταδευτεροβάθμια (Ι.Ε.Κ.)	0,54*	0,016
		Πανεπιστημιακή (Α.Ε.Ι.- Τ.Ε.Ι.)	0,11	0,578

**Πίνακας 30. «Συναισθηματική εξάντληση» * Επίπεδο εκπαίδευσης, LSD post hoc
(δημόσιος)**

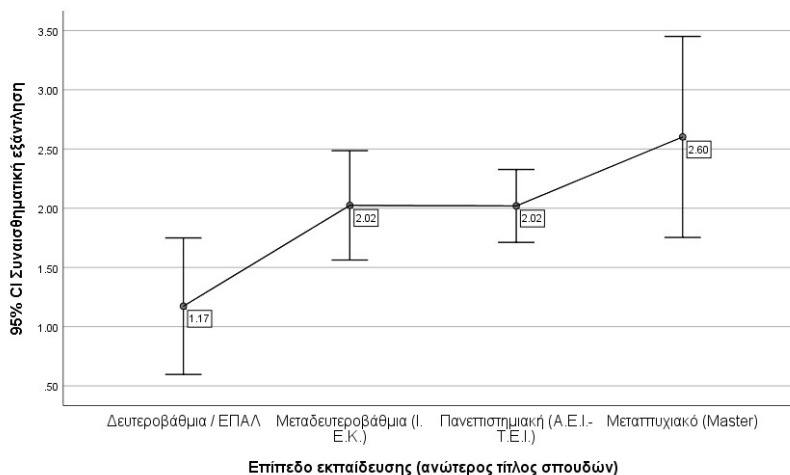
Παράγοντας	Επίπεδο (I)	Επίπεδο (J)	Μέσες διαφορές (I-J)	p
Συναισθηματική εξάντληση	Δευτεροβάθμια / ΕΠΑΛ	Μεταδευτεροβάθμια (Ι.Ε.Κ.)	-,85132*	0,045
		Πανεπιστημιακή (Α.Ε.Ι.- Τ.Ε.Ι.)	-,84648*	0,032
		Μεταπτυχιακό (Master)	-1,42901*	0,003
	Μεταδευτεροβάθμια (Ι.Ε.Κ.)	Δευτεροβάθμια / ΕΠΑΛ	,85132*	0,045
		Πανεπιστημιακή (Α.Ε.Ι.- Τ.Ε.Ι.)	0,00483	0,986
		Μεταπτυχιακό (Master)	-0,57770	0,131
	Πανεπιστημιακή (Α.Ε.Ι.- Τ.Ε.Ι.)	Δευτεροβάθμια / ΕΠΑΛ	,84648*	0,032
		Μεταδευτεροβάθμια (Ι.Ε.Κ.)	-0,00483	0,986
		Μεταπτυχιακό (Master)	-0,58253	0,095
	Μεταπτυχιακό (Master)	Δευτεροβάθμια / ΕΠΑΛ	1,42901*	0,003
		Μεταδευτεροβάθμια (Ι.Ε.Κ.)	0,57770	0,131
		Πανεπιστημιακή (Α.Ε.Ι.- Τ.Ε.Ι.)	0,58253	0,095

Πίνακας 31. «Αρνητικά συναισθήματα» * Επίπεδο εκπαίδευσης, LSD post hoc (δημόσιος)

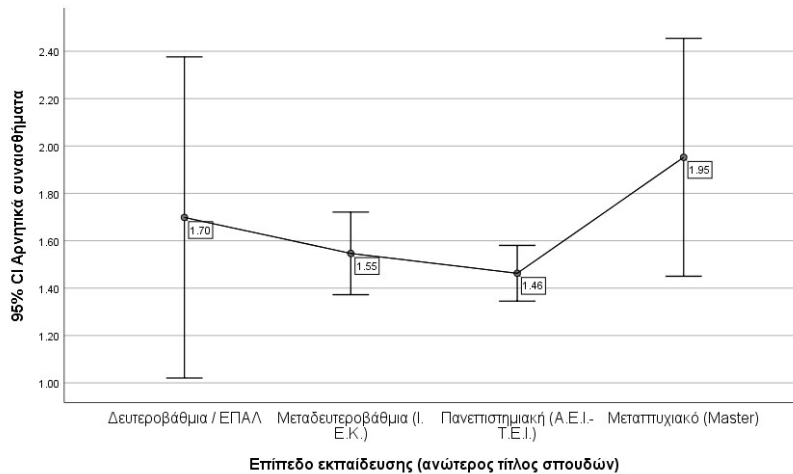
Παράγοντας	Επίπεδο (I)	Επίπεδο (J)	Μέσες διαφορές (I-J)	p
Αρνητικά συναισθήματα	Δευτεροβάθμια / ΕΠΑΛ	Μεταδευτεροβάθμια (Ι.Ε.Κ.)	0,15	0,464
		Πανεπιστημιακή (Α.Ε.Ι.- Τ.Ε.Ι.)	0,24	0,222
		Μεταπτυχιακό (Master)	-0,25	0,276
	Μεταδευτεροβάθμια (Ι.Ε.Κ.)	Δευτεροβάθμια / ΕΠΑΛ	-0,15	0,464
		Πανεπιστημιακή (Α.Ε.Ι.- Τ.Ε.Ι.)	0,08	0,534
		Μεταπτυχιακό (Master)	-0,41*	0,033
	Πανεπιστημιακή (Α.Ε.Ι.- Τ.Ε.Ι.)	Δευτεροβάθμια / ΕΠΑΛ	-0,24	0,222
		Μεταδευτεροβάθμια (Ι.Ε.Κ.)	-0,08	0,534
		Μεταπτυχιακό (Master)	-0,49*	0,005
	Μεταπτυχιακό (Master)	Δευτεροβάθμια / ΕΠΑΛ	0,25	0,276
		Μεταδευτεροβάθμια (Ι.Ε.Κ.)	0,41*	0,033
		Πανεπιστημιακή (Α.Ε.Ι.- Τ.Ε.Ι.)	0,49*	0,005



Γράφημα 30. Error bars «Σχέσεις με τον προϊστάμενο» * Επίπεδο εκπαίδευσης (δημόσιος)



Γράφημα 31. Error bars «Συναισθηματική εξάντληση» * Επίπεδο εκπαίδευσης (δημόσιος)



Γράφημα 32. Error bars «Αρνητικά συναισθήματα» * Επίπεδο εκπαίδευσης (δημόσιος)

Δήμος που εδρεύει ο παιδικός σταθμός

Στον Πίνακα 32 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των ελέγχων ANOVA των παραγόντων ως προς τον δήμο που εδρεύει ο δημόσιος βρεφονηπιακός σταθμός στον οποίο εργάζονται οι ερωτηθέντες. Από τα αποτελέσματα προκύπτει πως δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μέσων τιμών σε κανένα παράγοντα ($p \geq 0,066$).

Πίνακας 32. Παράγοντες * Δήμος, ANOVA (δημόσιος)

Παράγοντας	Στατιστικό	p
Συναδελφικές Σχέσεις	F (16,73) =0,995	0,472
Σχέσεις με τον προϊστάμενο	F (16,73) =1,501	0,123
Φύση καθαντής εργασίας	F (16,73) =1,701	0,066
Συνθήκες εργασίας	F (16,73) =1,129	0,346
Πληρωμή και προαγωγικές ευκαιρίες	F (16,73) =0,927	0,543
Συναισθηματική εξάντληση	F (16,73) =1,468	0,136
Αποπροσωποποίηση	F (16,73) =0,908	0,563
Προσωπική επίτευξη	F (16,73) =0,640	0,841
Θετικά συναισθήματα	F (16,73) =1,265	0,243
Αρνητικά συναισθήματα	F (16,73) =1,278	0,235

Αριθμός παιδιών στην τάξη

Στον Πίνακα 33 παρουσιάζονται οι συσχετίσεις Pearson μεταξύ των παραγόντων και του αριθμού παιδιών στην τάξη των ερωτηθέντων που εργάζονται σε δημόσιο βρεφονηπιακό σταθμό. Από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι δεν υπάρχει συσχέτιση του αριθμού των παιδιών με κανένα παράγοντα ($p \geq 0,147$).

Πίνακας 33. Παράγοντες * Αριθμός παιδιών στην τάξη, Συσχετίσεις Pearson (δημόσιος)

Συσχετίσεις Pearson	Αριθμός παιδιών στην τάξη
Συναδελφικές Σχέσεις	r=0,051, p=0,634
Σχέσεις με τον προϊστάμενο	r=0,154, p=0,147
Φύση καθαυτής εργασίας	r=0,079, p=0,462
Συνθήκες εργασίας	r=0,063, p=0,558
Πληρωμή και προαγωγικές ευκαιρίες	r=-0,004, p=0,972
Συναισθηματική εξάντληση	r=0,101, p=0,343
Αποπροσωποποίηση	r=0,006, p=0,957
Προσωπική επίτευξη	r=0,054, p=0,611
Θετικά συναισθήματα	r=0,141, p=0,186
Αρνητικά συναισθήματα	r=0,079, p=0,462

Περιοχή έδρας βρεφονηπιακού σταθμού

Στον Πίνακα 34 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των ελέγχων ANOVA των παραγόντων ως προς την περιοχή έδρας που εδρεύει ο δημόσιος βρεφονηπιακός σταθμός στον οποίο εργάζονται οι ερωτηθέντες. Από τα αποτελέσματα προκύπτει πως δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μέσω των τιμών σε κανένα παράγοντα ($p \geq 0,079$).

Πίνακας 34. Παράγοντες * Περιοχή έδρας σταθμού, ANOVA (δημόσιος)

Παράγοντας	Στατιστικό	p
Συναδελφικές Σχέσεις	F (2,87) =2,214	0,115
Σχέσεις με τον προϊστάμενο	F (2,87) =0,686	0,506
Φύση καθαυτής εργασίας	F (2,87) =1,788	0,173
Συνθήκες εργασίας	F (2,87) =0,905	0,408
Πληρωμή και προαγωγικές ευκαιρίες	F (2,87) =0,115	0,891
Συναισθηματική εξάντληση	F (2,87) =0,236	0,790
Αποπροσωποποίηση	F (2,87) =0,505	0,605
Προσωπική επίτευξη	F (2,87) =0,033	0,968
Θετικά συναισθήματα	F (2,87) =2,613	0,079
Αρνητικά συναισθήματα	F (2,87) =0,864	0,425

Βρεφονηπιακός Σταθμός Στρατού Ξηράς

Φύλο

Στον Πίνακα 35 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των ελέγχων independent samples t-test των παραγόντων ως προς το φύλο των ερωτηθέντων που εργάζονται σε στρατιωτικό βρεφονηπιακό σταθμό. Από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μέσω των τιμών στον παράγοντα «Αποπροσωποποίηση» ($t(29,38)=-3,708, p=0,001<0,01$).

Πίνακας 35. Παράγοντες * Φύλο, independent samples t-test (στρατιωτικός)

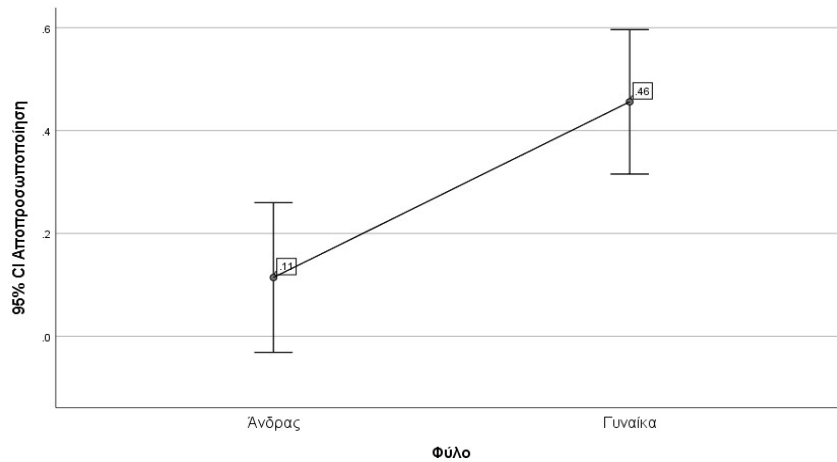
Παράγοντας	t	df	p
Συναδελφικές Σχέσεις	1,287	73	0,202
Σχέσεις με τον προϊστάμενο	1,129	73	0,262
Φύση καθαρής εργασίας	1,259	73	0,212
Συνθήκες εργασίας	1,188	73	0,239
Πληρωμή και προαγωγικές ευκαιρίες	-1,251	73	0,215
Συναισθηματική εξάντληση	-0,581	73	0,563
Αποπροσωποποίηση	-3,708	29,38	0,001
Προσωπική επίτευξη	-0,087	73	0,931
Θετικά συναισθήματα	0,306	73	0,760
Αρνητικά συναισθήματα	-0,964	73	0,338

Επίσης, από τον Πίνακα 36 (και το Γράφημα 33) προκύπτει ότι:

- Στον παράγοντα «Αποπροσωποποίηση» η μέση τιμή των ανδρών (M.O.=0,11) είναι στατιστικά μικρότερη ($t(29,38)=-3,708, p=0,001<0,01$) από την μέση τιμή των γυναικών (M.O.=0,46).
-

Πίνακας 36. «Αποπροσωποποίηση» * Φύλο, independent samples t-test (στρατιωτικός)

Παράγοντας	Φύλο	N	M.O.	t	df	p
Αποπροσωποποίηση	Άνδρας	7	0,11	-3,708	29,38	0,001
	Γυναίκα	68	0,46			



Γράφημα 33. Error bars «Αποπροσωποποίηση» * Φύλο (στρατιωτικός)

Ηλικία

Στον Πίνακα 37 παρουσιάζονται οι συσχετίσεις Pearson μεταξύ των παραγόντων και της ηλικίας των ερωτηθέντων που εργάζονται σε στρατιωτικό βρεφονηπιακό σταθμό. Από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι η ηλικία συσχετίζεται θετικά με την προσωπική επίτευξη ($r=0,301$, $p=0,009$).

Πίνακας 37. Παράγοντες * Ηλικία, Συσχετίσεις Pearson (στρατιωτικός)

Συσχετίσεις Pearson	Ηλικία
Συναδελφικές Σχέσεις	$r=-0,128$, $p=0,275$
Σχέσεις με τον προϊστάμενο	$r=0,106$, $p=0,367$
Φύση καθαρής εργασίας	$r=0,112$, $p=0,340$
Συνθήκες εργασίας	$r=-0,012$, $p=0,918$
Πληρωμή και προαγωγικές ευκαιρίες	$r=0,136$, $p=0,243$
Συναισθηματική εξάντληση	$r=-0,085$, $p=0,471$
Αποπροσωποποίηση	$r=0,036$, $p=0,756$
Προσωπική επίτευξη	$r=0,301^{**}$, $p=0,009$
Θετικά συναισθήματα	$r=0,183$, $p=0,116$
Αρνητικά συναισθήματα	$r=-0,221$, $p=0,057$

** $p<0,01$

Οικογενειακή κατάσταση

Στον Πίνακα 38 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των ελέγχων ANOVA των παραγόντων ως προς την οικογενειακή κατάσταση των ερωτηθέντων που εργάζονται σε στρατιωτικό

βρεφονηπιακό σταθμό. Από τα αποτελέσματα προκύπτει πως υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μέσω των τιμών στον παράγοντα «Φύση καθαυτής εργασίας» ($F(3,70)=2,761$, $p=0,048<0,05$).

Πίνακας 38. Παράγοντες * Οικογενειακή κατάσταση, ANOVA (στρατιωτικός)

Παράγοντας	Στατιστικό	p
Συναδελφικές Σχέσεις	F (3,70) =1,379	0,256
Σχέσεις με τον προϊστάμενο	F (3,70) =0,676	0,570
Φύση καθαυτής εργασίας	F (3,70) =2,761	0,048
Συνθήκες εργασίας	F (3,70) =2,524	0,065
Πληρωμή και προαγωγικές ευκαιρίες	F (3,70) =2,464	0,069
Συναισθηματική εξάντληση	F (3,70) =1,865	0,143
Αποπροσωποποίηση	F (3,70) =0,051	0,985
Προσωπική επίτευξη	F (3,70) =1,099	0,355
Θετικά συναισθήματα	F (3,70) =0,355	0,786
Αρνητικά συναισθήματα	F (3,70) =2,004	0,121

Συγκεκριμένα, από τους Πίνακες 39-40 (και το Γράφημα 34) προκύπτει ότι:

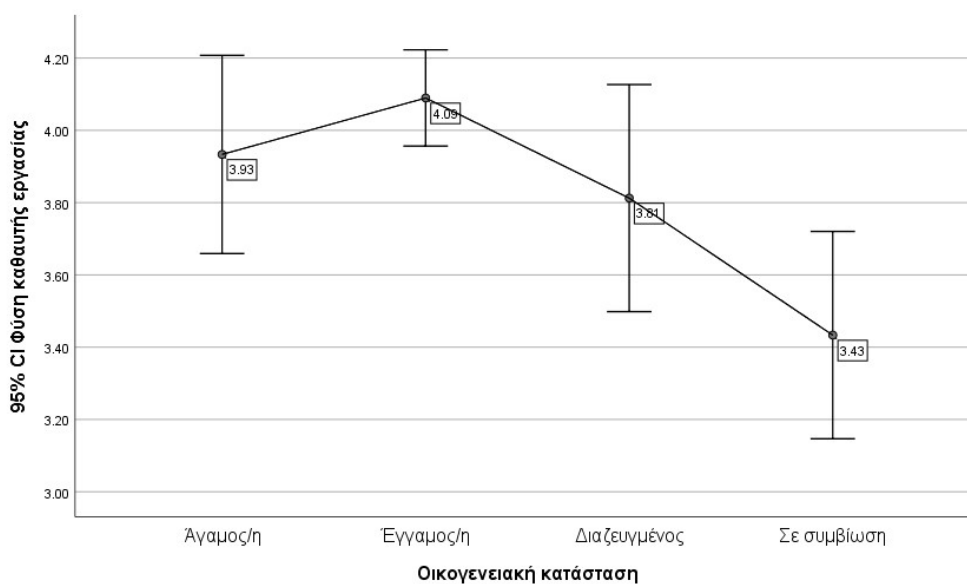
- Στον παράγοντα «Φύση καθαυτής εργασίας», η μέση τιμή των παντρεμένων παιδαγωγών (Μ.Ο.=4,09) ήταν στατιστικά μεγαλύτερη ($p=0,017$) από τη μέση τιμή των ερωτηθέντων που είναι σε συμβίωση (Μ.Ο.=3,43).

Πίνακας 39. «Φύση καθαυτής εργασίας» * Οικογενειακή κατάσταση, ANOVA (στρατιωτικός)

Παράγοντας	Οικογενειακή κατάσταση	N	M.O.	df1	df2	F	p
Φύση καθαυτής εργασίας	Άγαμος/η	15	3,93	3	70	2,761	0,048
	Έγγαμος/η	48	4,09				
	Διαζευγμένος	8	3,81				
	Σε συμβίωση	3	3,43				

Πίνακας 40. «Φύση καθαυτής εργασίας» * Οικογενειακή κατάσταση, LSD post hoc (στρατιωτικός)

Παράγοντας	Οικογενειακή κατάσταση (I)	Οικογενειακή κατάσταση (J)	Μέσες διαφορές (I-J)	p
Φύση καθαυτής εργασίας	Άγαμος/η	Έγγαμος/η	-0,16	0,247
		Διαζευγμένος	0,12	0,544
		Σε συμβίωση	0,50	0,085
	Έγγαμος/η	Άγαμος/η	0,16	0,247
		Διαζευγμένος	0,28	0,113
		Σε συμβίωση	0,66*	0,017
	Διαζευγμένος	Άγαμος/η	-0,12	0,544
		Έγγαμος/η	-0,28	0,113
		Σε συμβίωση	0,38	0,220
	Σε συμβίωση	Άγαμος/η	-0,50	0,085
		Έγγαμος/η	-0,66*	0,017
		Διαζευγμένος	-0,38	0,220



Γράφημα 34. Error bars «Φύση καθαυτής εργασίας» * Φύση καθαυτής εργασίας (στρατιωτικός)

Αριθμός παιδιών

Στον Πίνακα 41 παρουσιάζονται οι συσχετίσεις Pearson μεταξύ των παραγόντων και του αριθμού παιδιών των ερωτηθέντων που εργάζονται σε στρατιωτικό βρεφονηπιακό σταθμό. Από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι υπάρχει αρνητική συσχέτιση του αριθμού των παιδιών με τον παράγοντα «Αρνητικά συναισθήματα» ($r=-0,312$, $p=0,006$).

Πίνακας 41. Παράγοντες * Αριθμός παιδιών, Συσχετίσεις Pearson (στρατιωτικός)

Συσχετίσεις Pearson	Αριθμός παιδιών
Συναδελφικές Σχέσεις	$r=0,078$, $p=0,503$
Σχέσεις με τον προϊστάμενο	$r=0,126$, $p=0,281$
Φύση καθαυτής εργασίας	$r=0,197$, $p=0,090$
Συνθήκες εργασίας	$r=0,027$, $p=0,821$
Πληρωμή και προαγωγικές ευκαιρίες	$r=0,155$, $p=0,186$
Συναισθηματική εξάντληση	$r=0,014$, $p=0,908$
Αποπροσωποποίηση	$r=-0,055$, $p=0,642$
Προσωπική επίτευξη	$r=0,137$, $p=0,243$
Θετικά συναισθήματα	$r=0,133$, $p=0,255$
Αρνητικά συναισθήματα	$r=-0,312^{**}$, $p=0,006$

** $p<0,01$

Χρόνια προϋπηρεσίας

Στον Πίνακα 42 παρουσιάζονται οι συσχετίσεις Pearson μεταξύ των παραγόντων και των ετών προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση των ερωτηθέντων που εργάζονται σε στρατιωτικό βρεφονηπιακό σταθμό. Από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι τα χρόνια προϋπηρεσίας συσχετίζονται αρνητικά με τον παράγοντα «Συναδελφικές Σχέσεις» ($r=-0,229$, $p=0,048$).

Πίνακας 42. Παράγοντες * Χρόνια προϋπηρεσίας, Συσχετίσεις Pearson (στρατιωτικός)

Συσχετίσεις Pearson	Χρόνια προϋπηρεσίας
Συναδελφικές Σχέσεις	$r=-0,229^*$, $p=0,048$
Σχέσεις με τον προϊστάμενο	$r=0,084$, $p=0,474$
Φύση καθαυτής εργασίας	$r=0,113$, $p=0,334$
Συνθήκες εργασίας	$r=-0,145$, $p=0,216$
Πληρωμή και προαγωγικές ευκαιρίες	$r=-0,066$, $p=0,575$
Συναισθηματική εξάντληση	$r=-0,095$, $p=0,418$
Αποπροσωποποίηση	$r=-0,024$, $p=0,839$
Προσωπική επίτευξη	$r=0,218$, $p=0,060$
Θετικά συναισθήματα	$r=0,225$, $p=0,052$
Αρνητικά συναισθήματα	$r=-0,089$, $p=0,448$

* $p<0,05$

Αριθμός παιδαγωγικού προσωπικού

Στον Πίνακα 43 παρουσιάζονται οι συσχετίσεις Pearson μεταξύ των παραγόντων και του αριθμού του παιδαγωγικού προσωπικού που εργάζεται σε στρατιωτικό βρεφονηπιακό σταθμό. Από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι δεν υπάρχει συσχέτιση του αριθμού του παιδαγωγικού προσωπικού με κανένα παράγοντα ($p\geq 0,120$).

Πίνακας 43. Παράγοντες * Αριθμός εκπαιδευτικού προσωπικού, Συσχετίσεις Pearson (στρατιωτικός)

Συσχετίσεις Pearson	Αριθμός εκπαιδευτικού προσωπικού
Συναδελφικές Σχέσεις	$r=-0,008$, $p=0,947$
Σχέσεις με τον προϊστάμενο	$r=-0,181$, $p=0,120$
Φύση καθαυτής εργασίας	$r=-0,046$, $p=0,696$
Συνθήκες εργασίας	$r=-0,040$, $p=0,732$
Πληρωμή και προαγωγικές ευκαιρίες	$r=-0,149$, $p=0,202$
Συναισθηματική εξάντληση	$r=0,057$, $p=0,629$
Αποπροσωποποίηση	$r=0,103$, $p=0,379$
Προσωπική επίτευξη	$r=-0,104$, $p=0,373$
Θετικά συναισθήματα	$r=0,041$, $p=0,724$
Αρνητικά συναισθήματα	$r=0,134$, $p=0,252$

Βασικός τίτλος σπουδών

Στον Πίνακα 44 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των ελέγχων ANOVA των παραγόντων ως προς το βασικό τίτλο σπουδών των ερωτηθέντων που εργάζονται σε στρατιωτικό βρεφονηπιακό σταθμό. Από τα αποτελέσματα προκύπτει πως δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μέσω των τιμών σε κανένα παράγοντα ($p \geq 0,354$).

Πίνακας 44. Παράγοντες * Βασικός τίτλος σπουδών, ANOVA (στρατιωτικό)

Παράγοντας	Στατιστικό	p
Συναδελφικές Σχέσεις	F (2,72) = 0,764	0,470
Σχέσεις με τον προϊστάμενο	F (2,72) = 0,245	0,783
Φύση καθαρής εργασίας	F (2,72) = 0,534	0,588
Συνθήκες εργασίας	F (2,72) = 0,375	0,689
Πληρωμή και προαγωγικές ευκαιρίες	F (2,72) = 0,649	0,525
Συναισθηματική εξάντληση	F (2,72) = 0,355	0,702
Αποπροσωποποίηση	F (2,72) = 0,909	0,408
Προσωπική επίτευξη	F (2,72) = 0,083	0,920
Θετικά συναισθήματα	F (2,72) = 1,055	0,354
Αρνητικά συναισθήματα	F (2,72) = 0,072	0,930

Επίπεδο εκπαίδευσης (ανώτερος τίτλος σπουδών)

Στον Πίνακα 45 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των ελέγχων ANOVA των παραγόντων ως προς το επίπεδο εκπαίδευσης των ερωτηθέντων που εργάζονται σε στρατιωτικό βρεφονηπιακό σταθμό. Από τα αποτελέσματα προκύπτει πως υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μέσω των τιμών στους παράγοντες «Πληρωμή και προαγωγικές ευκαιρίες» ($F(3,70)=3,929$, $p=0,012 < 0,05$) και «Προσωπική επίτευξη» ($F(3,70)=3,100$, $p=0,032 < 0,05$).

Πίνακας 45. Παράγοντες * Επίπεδο εκπαίδευσης, ANOVA (στρατιωτικός)

Παράγοντας	Στατιστικό	p
Συναδελφικές Σχέσεις	F (3,70) = 1,369	0,259
Σχέσεις με τον προϊστάμενο	F (3,70) = 0,207	0,891
Φύση καθαρής εργασίας	F (3,70) = 0,889	0,451
Συνθήκες εργασίας	F (3,70) = 0,948	0,422
Πληρωμή και προαγωγικές ευκαιρίες	F (3,70) = 3,929	0,012
Συναισθηματική εξάντληση	F (3,70) = 1,230	0,305
Αποπροσωποποίηση	F (3,70) = 0,312	0,817
Προσωπική επίτευξη	F (3,70) = 3,100	0,032
Θετικά συναισθήματα	F (3,70) = 0,792	0,503
Αρνητικά συναισθήματα	F (3,70) = 0,515	0,673

Συγκεκριμένα, από τους Πίνακες 46-48 (και τα Γραφήματα 35-36) προκύπτει ότι:

- Στον παράγοντα «Πληρωμή και προαγωγικές ευκαιρίες» η μέση τιμή των ερωτηθέντων με μεταδευτεροβάθμια (Ι.Ε.Κ.) εκπαίδευση (Μ.Ο.=3,55) είναι στατιστικά μεγαλύτερη από την μέση τιμή των ερωτηθέντων με δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Μ.Ο.=3,01) ($p=0,042$) πανεπιστημιακή εκπαίδευση (Α.Ε.Ι.-Τ.Ε.Ι.) (Μ.Ο.=3,19) ($p=0,039$) και με μεταπτυχιακό (Μ.Ο.=2,67) ($p=0,002$). Επιπλέον, η μέση τιμή των ατόμων με πανεπιστημιακή εκπαίδευση (Α.Ε.Ι.-Τ.Ε.Ι.) (Μ.Ο.=3,19) είναι στατιστικά μεγαλύτερη ($p=0,033$) από την αντίστοιχη των κατόχων μεταπτυχιακού (Μ.Ο.=2,67)
- Στον παράγοντα «Προσωπική επίτευξη» η μέση τιμή των ερωτηθέντων με μεταδευτεροβάθμια (Ι.Ε.Κ.) εκπαίδευση (Μ.Ο.=5,64) είναι στατιστικά μεγαλύτερη από την μέση τιμή των ερωτηθέντων με δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Μ.Ο.=4,52) ($p=0,004$).

Πίνακας 46. Παράγοντες * Επίπεδο εκπαίδευσης, ANOVA (στατ. σημαντικά) (στρατιωτικός)

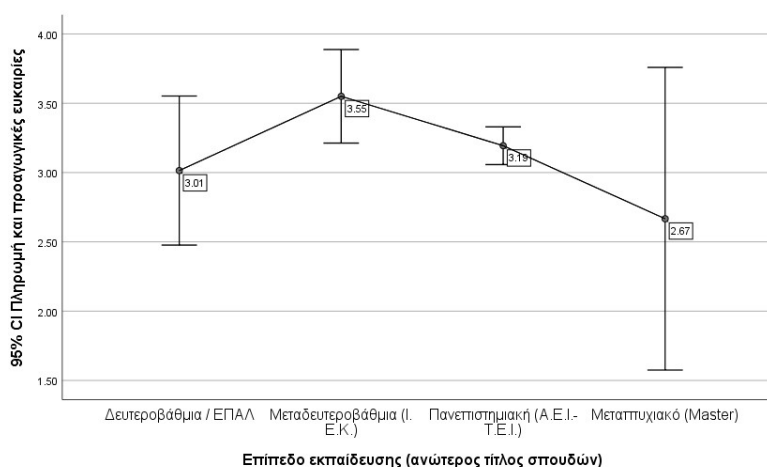
Παράγοντας	Επίπεδο	N	M.O.	df1	df2	F	p
Πληρωμή και προαγωγικές ευκαιρίες	Δευτεροβάθμια / ΕΠΑΛ	7	3,01	3	70	3,929	0,012
	Μεταδευτεροβάθμια (Ι.Ε.Κ.)	14	3,55				
	Πανεπιστημιακή (Α.Ε.Ι.- Τ.Ε.Ι.)	47	3,19				
	Μεταπτυχιακό (Master)	6	2,67				
Προσωπική επίτευξη	Δευτεροβάθμια / ΕΠΑΛ	7	4,52	3	70	3,100	0,032
	Μεταδευτεροβάθμια (Ι.Ε.Κ.)	14	5,64				
	Πανεπιστημιακή (Α.Ε.Ι.- Τ.Ε.Ι.)	47	5,16				
	Μεταπτυχιακό (Master)	6	5,27				

Πίνακας 47. «Πληρωμή και προαγωγικές ευκαιρίες» * Επίπεδο εκπαίδευσης, LSD post hoc (στρατιωτικός)

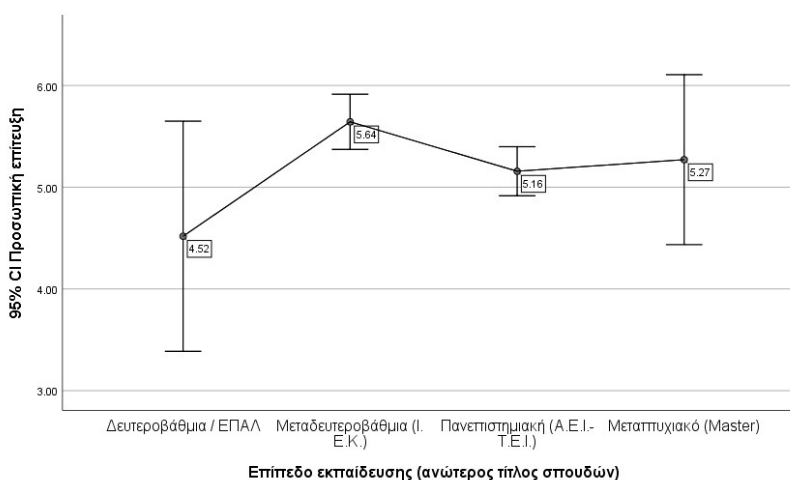
Παράγοντας	Επίπεδο (I)	Επίπεδο (J)	Μέσες διαφορές (I-J)	p
Πληρωμή και προαγωγικές ευκαιρίες	Δευτεροβάθμια / ΕΠΑΛ	Μεταδευτεροβάθμια (Ι.Ε.Κ.)	-0,54*	0,042
		Πανεπιστημιακή (Α.Ε.Ι.- Τ.Ε.Ι.)	-0,18	0,430
		Μεταπτυχιακό (Master)	0,35	0,266
	Μεταδευτεροβάθμια (Ι.Ε.Κ.)	Δευτεροβάθμια / ΕΠΑΛ	0,54*	0,042
		Πανεπιστημιακή (Α.Ε.Ι.- Τ.Ε.Ι.)	0,36*	0,039
		Μεταπτυχιακό (Master)	0,88*	0,002
	Πανεπιστημιακή (Α.Ε.Ι.- Τ.Ε.Ι.)	Δευτεροβάθμια / ΕΠΑΛ	0,18	0,430
		Μεταδευτεροβάθμια (Ι.Ε.Κ.)	-0,36*	0,039
		Μεταπτυχιακό (Master)	0,53*	0,033
	Μεταπτυχιακό (Master)	Δευτεροβάθμια / ΕΠΑΛ	-0,35	0,266
		Μεταδευτεροβάθμια (Ι.Ε.Κ.)	-0,88*	0,002
		Πανεπιστημιακή (Α.Ε.Ι.- Τ.Ε.Ι.)	-0,53*	0,033

Πίνακας 48. «Προσωπική επίτευξη» * Επίπεδο εκπαίδευσης, LSD post hoc (στρατιωτικός)

Παράγοντας	Επίπεδο (I)	Επίπεδο (J)	Μέσες διαφορές (I-J)	p
Προσωπική επίτευξη	Δευτεροβάθμια / ΕΠΑΛ	Μεταδευτεροβάθμια (Ι.Ε.Κ.)	-1,13*	0,004
		Πανεπιστημιακή (Α.Ε.Ι.- Τ.Ε.Ι.)	-0,64	0,056
		Μεταπτυχιακό (Master)	-0,75	0,100
	Μεταδευτεροβάθμια (Ι.Ε.Κ.)	Δευτεροβάθμια / ΕΠΑΛ	1,13*	0,004
		Πανεπιστημιακή (Α.Ε.Ι.- Τ.Ε.Ι.)	0,49	0,053
		Μεταπτυχιακό (Master)	0,37	0,351
	Πανεπιστημιακή (Α.Ε.Ι.- Τ.Ε.Ι.)	Δευτεροβάθμια / ΕΠΑΛ	0,64	0,056
		Μεταδευτεροβάθμια (Ι.Ε.Κ.)	-0,49	0,053
		Μεταπτυχιακό (Master)	-0,11	0,747
	Μεταπτυχιακό (Master)	Δευτεροβάθμια / ΕΠΑΛ	0,75	0,100
		Μεταδευτεροβάθμια (Ι.Ε.Κ.)	-0,37	0,351
		Πανεπιστημιακή (Α.Ε.Ι.- Τ.Ε.Ι.)	0,11	0,747



Γράφημα 35. Error bars «Πληρωμή και προαγωγικές ευκαιρίες» * Επίπεδο εκπαίδευσης (στρατιωτικός)



Γράφημα 36. Error bars «Προσωπική επίτευξη» * Επίπεδο εκπαίδευσης (στρατιωτικός)

Δήμος που εδρεύει ο βρεφονηπιακός σταθμός

Στον Πίνακα 49 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των ελέγχων ANOVA των παραγόντων ως προς τον δήμο που εδρεύει ο στρατιωτικός βρεφονηπιακός σταθμός στον οποίο εργάζονται οι ερωτηθέντες. Από τα αποτελέσματα προκύπτει πως υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μέσω των τιμών στους παράγοντες «Συναδελφικές Σχέσεις» ($F(16,58)=2,256$, $p=0,013<0,05$) και «Φύση καθαυτής εργασίας» ($F(16,58)=2,300$, $p=0,011<0,05$).

**Πίνακας 49. Παράγοντες * Δήμος, ANOVA
(στρατιωτικός)**

Παράγοντας	Στατιστικό	p
Συναδελφικές Σχέσεις	$F(16,58)=2,256$	0,013
Σχέσεις με τον προϊστάμενο	$F(16,58)=1,215$	0,285
Φύση καθαυτής εργασίας	$F(16,58)=2,300$	0,011
Συνθήκες εργασίας	$F(16,58)=1,403$	0,173
Πληρωμή και προαγωγικές ευκαιρίες	$F(16,58)=1,549$	0,114
Συναισθηματική εξάντληση	$F(16,58)=1,380$	0,184
Αποπροσωποποίηση	$F(16,58)=0,948$	0,522
Προσωπική επίτευξη	$F(16,58)=0,372$	0,984
Θετικά συναισθήματα	$F(16,58)=1,115$	0,363
Αρνητικά συναισθήματα	$F(16,58)=0,791$	0,689

Συγκεκριμένα, από τον Πίνακα 50 (και τα Γραφήματα 37-38) προκύπτει ότι:

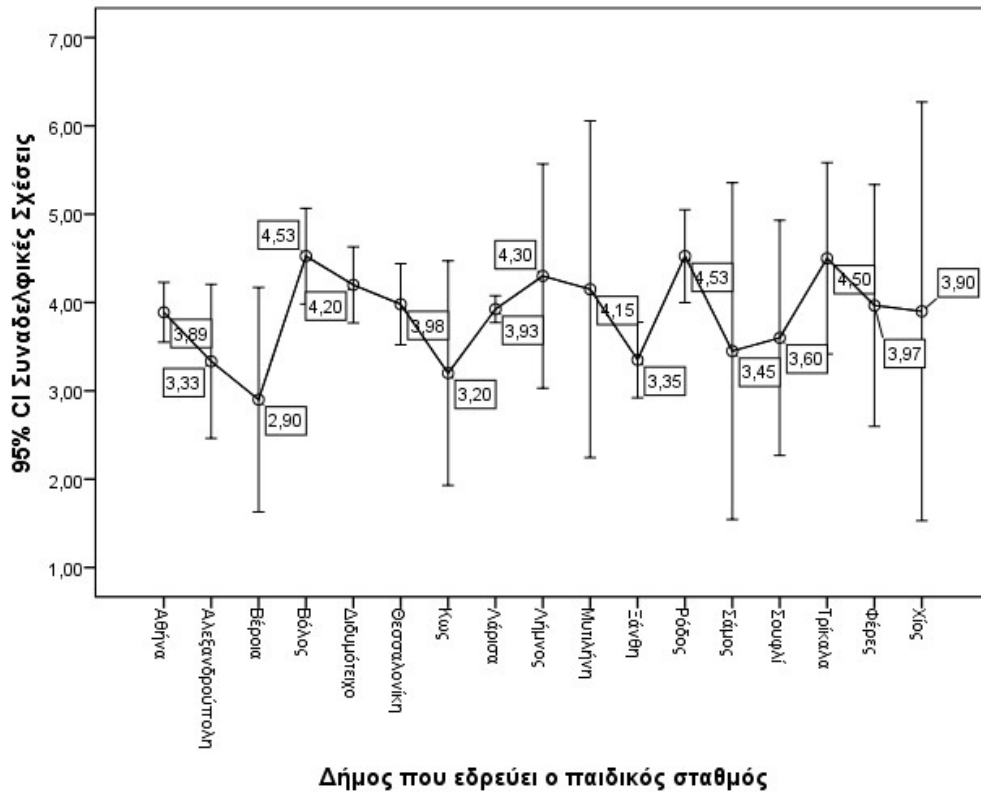
- Στον παράγοντα «Συναδελφικές Σχέσεις», η μέση τιμή των ερωτηθέντων που ο παιδικός σταθμός στον οποίο εργάζονται εδρεύει στους δήμους Βόλου (Μ.Ο.=4,53) και Ρόδου, (Μ.Ο.=4,53) ήταν στατιστικά μεγαλύτερη από τη μέση τιμή αυτών που εδρεύει στους δήμους Αθήνας (Μ.Ο.=3,89) ($p=0,046$), Αλεξανδρούπολης (Μ.Ο.=3,33) ($p=0,008$), Βέροιας (Μ.Ο.=2,90) ($p=0,002$), Κω (Μ.Ο.=3,20) ($p=0,009$), Ξάνθης (Μ.Ο.=3,35) ($p=0,002$), Σάμου (Μ.Ο.=3,45) ($p=0,032$) και Σουφλίου (Μ.Ο.=3,60) ($p=0,024$). Επίσης, η μέση τιμή των ερωτηθέντων που ο βρεφονηπιακός σταθμός στον οποίο εργάζονται εδρεύει στο δήμο Τρικάλων (Μ.Ο.=4,50), ήταν στατιστικά μεγαλύτερη από τη μέση τιμή αυτών που εδρεύει στους δήμους Αλεξανδρούπολης (Μ.Ο.=3,33) ($p=0,014$), Βέροιας (Μ.Ο.=2,90) ($p=0,003$), Κω (Μ.Ο.=3,20) ($p=0,014$), Ξάνθης (Μ.Ο.=3,35) ($p=0,006$), Σάμου (Μ.Ο.=3,45) ($p=0,046$) και Σουφλίου (Μ.Ο.=3,60) ($p=0,041$). Ακόμη, η μέση τιμή των ερωτηθέντων που

ο βρεφονηπιακός σταθμός στον οποίο εργάζονται εδρεύει στους δήμους Λήμνου (M.O.=4,30), Διδυμότειχου (M.O.=4,20), Θεσσαλονίκης (M.O.=3,98) και Αθήνας (M.O.=3,89), ήταν στατιστικά μεγαλύτερη από τη μέση τιμή αυτών που εδρεύει στους δήμους Βέροιας (M.O.=2,90) ($p=0,016$, $p=0,014$, $p=0,017$, $p=0,022$) και Ξάνθης (M.O.=3,35) ($p=0,044$, $p=0,038$, $p=0,035$, $p=0,048$). Τέλος, η μέση τιμή των ερωτηθέντων που ο βρεφονηπιακός σταθμός στον οποίο εργάζονται εδρεύει στους δήμους Μυτιλήνης (M.O.=4,15), Φερών (M.O.=3,97) και Λάρισας (M.O.=3,93) ήταν στατιστικά μεγαλύτερη από τη μέση τιμή αυτών που εδρεύει στο δήμο Βέροιας (M.O.=2,90) ($p=0,031$, $p=0,043$, $p=0,041$).

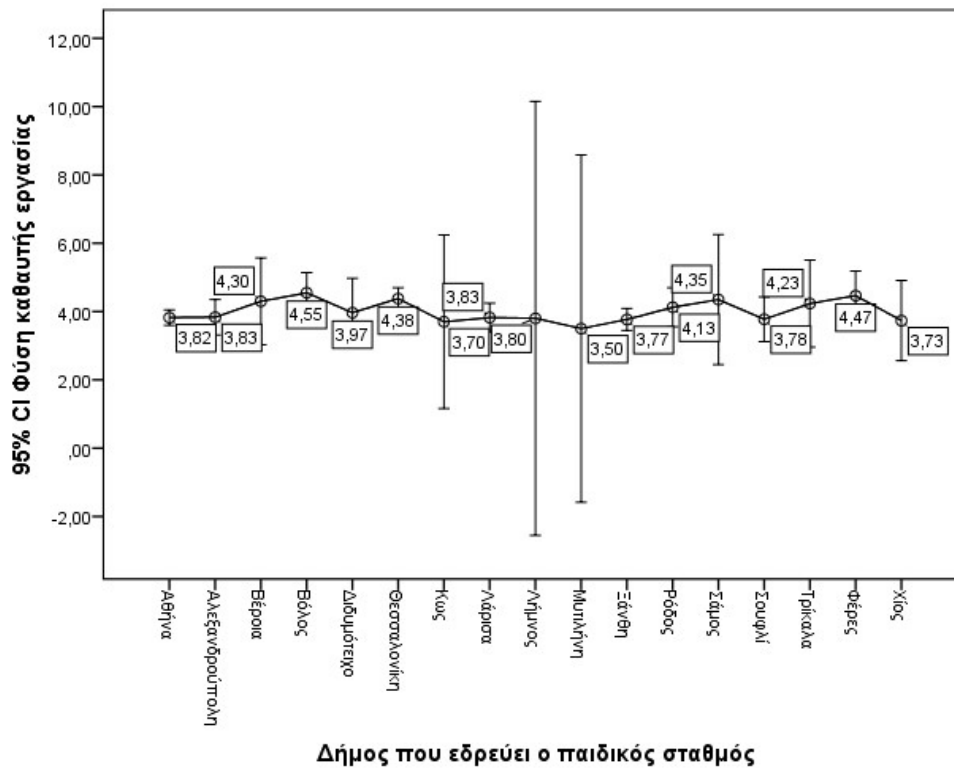
- Στον παράγοντα «Φύση καθαυτής εργασίας», η μέση τιμή των ερωτηθέντων που ο βρεφονηπιακός σταθμός στον οποίο εργάζονται εδρεύει στο δήμο Βόλου (M.O.=4,55) ήταν στατιστικά μεγαλύτερη από τη μέση τιμή αυτών που εδρεύει στους δήμους Αθήνας (M.O.=3,82) ($p=0,002$), Αλεξανδρούπολης (M.O.=3,83) ($p=0,026$), Κω (M.O.=3,70) ($p=0,020$), Λάρισας (M.O.=3,83) ($p=0,016$), Λήμνου (M.O.=3,80) ($p=0,040$), Μυτιλήνης (M.O.=3,50) ($p=0,005$), Ξάνθης (M.O.=3,77) ($p=0,005$), Σουφλίου (M.O.=3,78) ($p=0,010$) και Χίου (M.O.=3,73) ($p=0,012$). Επίσης, η μέση τιμή των ερωτηθέντων που ο βρεφονηπιακός σταθμός στον οποίο εργάζονται εδρεύει στο δήμο Φερών (M.O.=4,47), ήταν στατιστικά μεγαλύτερη από τη μέση τιμή αυτών που εδρεύει στους δήμους Αθήνας (M.O.=3,82) ($p=0,015$), Κω (M.O.=3,70) ($p=0,046$), Λάρισας (M.O.=3,83) ($p=0,046$), Μυτιλήνης (M.O.=3,50) ($p=0,013$), Ξάνθης (M.O.=3,77) ($p=0,019$), Σουφλίου (M.O.=3,78) ($p=0,032$) και Χίου (M.O.=3,73) ($p=0,033$). Επιπρόσθετα, η μέση τιμή των ερωτηθέντων που ο βρεφονηπιακός σταθμός στον οποίο εργάζονται εδρεύει στο δήμο Θεσσαλονίκης (M.O.=4,38), ήταν στατιστικά μεγαλύτερη από τη μέση τιμή αυτών που εδρεύει στους δήμους Αθήνας (M.O.=3,82) ($p=0,001$), Αλεξανδρούπολης (M.O.=3,83) ($p=0,048$), Κω (M.O.=3,70) ($p=0,037$), Λάρισας (M.O.=3,83) ($p=0,026$), Μυτιλήνης (M.O.=3,50) ($p=0,008$), Ξάνθης (M.O.=3,77) ($p=0,005$), Σουφλίου (M.O.=3,78) ($p=0,016$) και Χίου (M.O.=3,73) ($p=0,020$). Τέλος η μέση τιμή των ερωτηθέντων που ο βρεφονηπιακός σταθμός στον οποίο εργάζονται εδρεύει στο δήμο Σάμου (M.O.=4,35), ήταν στατιστικά μεγαλύτερη από τη μέση τιμή αυτών που εδρεύει στο δήμο Μυτιλήνης (M.O.=3,50) ($p=0,043$).

**Πίνακας 50. Παράγοντες * Δήμος, ANOVA (στατ. σημαντικά)
(στρατιωτικός)**

Παράγοντας	Δήμος	N	M.O.	df1	df2	F	p
Συναδελφικές Σχέσεις	Αθήνα	18	3,89	16	58	2,256	0,013
	Αλεξανδρούπολη	3	3,33				
	Βέροια	2	2,90				
	Βόλος	4	4,53				
	Διδυμότειχο	3	4,20				
	Θεσσαλονίκη	10	3,98				
	Κως	2	3,20				
	Λάρισα	4	3,93				
	Λήμνος	2	4,30				
	Μυτιλήνη	2	4,15				
	Ξάνθη	6	3,35				
	Ρόδος	4	4,53				
	Σάμος	2	3,45				
	Σουφλί	4	3,60				
	Τρίκαλα	3	4,50				
	Φέρες	3	3,97				
Χίος	3	3,90					
Φύση καθαυτής εργασίας	Αθήνα	18	3,82	16	58	2,300	0,011
	Αλεξανδρούπολη	3	3,83				
	Βέροια	2	4,30				
	Βόλος	4	4,55				
	Διδυμότειχο	3	3,97				
	Θεσσαλονίκη	10	4,38				
	Κως	2	3,70				
	Λάρισα	4	3,83				
	Λήμνος	2	3,80				
	Μυτιλήνη	2	3,50				
	Ξάνθη	6	3,77				
	Ρόδος	4	4,13				
	Σάμος	2	4,35				
	Σουφλί	4	3,78				
	Τρίκαλα	3	4,23				
	Φέρες	3	4,47				
Χίος	3	3,73					



Γράφημα 37. Error bars «Συναδελφικές Σχέσεις» * Δήμος (στρατιωτικός)



Γράφημα 38. Error bars «Φύση καθατής εργασίας» * Δήμος (στρατιωτικός)

Αριθμός παιδιών στην τάξη

Στον Πίνακα 51 παρουσιάζονται οι συσχετίσεις Pearson μεταξύ των παραγόντων και του αριθμού παιδιών στην τάξη των ερωτηθέντων που εργάζονται σε στρατιωτικό βρεφονηπιακό σταθμό. Από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι δεν υπάρχει συσχέτιση του αριθμού των παιδιών με κανένα παράγοντα ($p \geq 0,192$).

Πίνακας 51. Παράγοντες * Αριθμός παιδιών στην τάξη, Συσχετίσεις Pearson (στρατιωτικός)

Συσχετίσεις Pearson	Αριθμός παιδιών στην τάξη
Συναδελφικές Σχέσεις	$r=0,152, p=0,192$
Σχέσεις με τον προϊστάμενο	$r=0,113, p=0,332$
Φύση καθαρής εργασίας	$r=-0,056, p=0,636$
Συνθήκες εργασίας	$r=-0,087, p=0,460$
Πληρωμή και προαγωγικές ευκαιρίες	$r=0,126, p=0,281$
Συναισθηματική εξάντληση	$r=0,037, p=0,750$
Αποπροσωποποίηση	$r=0,067, p=0,567$
Προσωπική επίτευξη	$r=-0,081, p=0,489$
Θετικά συναισθήματα	$r=0,020, p=0,867$
Αρνητικά συναισθήματα	$r=0,073, p=0,536$

Περιοχή έδρας βρεφονηπιακού σταθμού

Στον Πίνακα 52 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των ελέγχων ANOVA των παραγόντων ως προς την περιοχή έδρας που εδρεύει ο στρατιωτικός βρεφονηπιακός σταθμός στον οποίο εργάζονται οι ερωτηθέντες. Από τα αποτελέσματα προκύπτει πως δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μέσω των τιμών σε κανένα παράγοντα ($p \geq 0,331$).

Πίνακας 52. Παράγοντες * Περιοχή έδρας βρεφονηπιακού σταθμού, ANOVA (στρατιωτικός)

Παράγοντας	Στατιστικό	p
Συναδελφικές Σχέσεις	$F(2,72) = 0,564$	0,571
Σχέσεις με τον προϊστάμενο	$F(2,72) = 0,417$	0,661
Φύση καθαρής εργασίας	$F(2,72) = 0,865$	0,425
Συνθήκες εργασίας	$F(2,72) = 1,124$	0,331
Πληρωμή και προαγωγικές ευκαιρίες	$F(2,72) = 0,275$	0,760
Συναισθηματική εξάντληση	$F(2,72) = 0,728$	0,486
Αποπροσωποποίηση	$F(2,72) = 0,465$	0,630
Προσωπική επίτευξη	$F(2,72) = 0,544$	0,583
Θετικά συναισθήματα	$F(2,72) = 0,046$	0,955
Αρνητικά συναισθήματα	$F(2,72) = 0,456$	0,636

7.2.3. 2^ο Ερευνητικό Ερώτημα

Διαφέρει η σχέση της επαγγελματικής ικανοποίησης με την επαγγελματική εξουθένωση και το συναίσθημα (θετικό- αρνητικό) μέσα στο χώρο της εργασίας, ανάμεσα παιδαγωγούς που υπηρετούν σε Βρεφονηπιακούς Σταθμούς του Στρατού Ξηράς και σε παιδαγωγούς των Δημοτικών Βρεφονηπιακών Σταθμών;

Δημόσιος Βρεφονηπιακός Σταθμός

Στον Πίνακα 53 παρουσιάζονται οι συσχετίσεις Pearson μεταξύ των παραγόντων της επαγγελματικής ικανοποίησης με τους παράγοντες της επαγγελματικής εξουθένωσης και των θετικών και αρνητικών συναισθημάτων στην εργασία των ερωτηθέντων που εργάζονται σε δημόσιο παιδικό σταθμό. Από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι:

Ο παράγοντας «Συναδελφικές Σχέσεις» συσχετίζεται

- Θετικά με τον παράγοντα:
 - «Θετικά συναισθήματα» ($r=0,322$, $p=0,002$)
- Αρνητικά με τους παράγοντες:
 - «Συναισθηματική εξάντληση» ($r=-0,354$, $p=0,001$)
 - «Αποπροσωποποίηση» ($r=-0,498$, $p<0,001$)
 - «Αρνητικά συναισθήματα» ($r=-0,325$, $p=0,002$)

Ο παράγοντας «Σχέσεις με τον προϊστάμενο» συσχετίζεται

- Θετικά με τον παράγοντα:
 - «Θετικά συναισθήματα» ($r=0,420$, $p<0,001$)
- Αρνητικά με τους παράγοντες:
 - «Συναισθηματική εξάντληση» ($r=-0,440$, $p<0,001$)
 - «Αποπροσωποποίηση» ($r=-0,377$, $p<0,001$)
 - «Αρνητικά συναισθήματα» ($r=-0,388$, $p<0,001$)

Ο παράγοντας «Φύση καθαυτής εργασίας» συσχετίζεται

- Θετικά με τους παράγοντες:
 - «Προσωπική επίτευξη» ($r=0,250$, $p=0,017$)
 - «Θετικά συναισθήματα» ($r=0,293$, $p=0,005$)
- Αρνητικά με τους παράγοντες:
 - «Συναισθηματική εξάντληση» ($r=-0,368$, $p<0,001$)
 - «Αρνητικά συναισθήματα» ($r=-0,247$, $p=0,019$)

Ο παράγοντας «Συνθήκες εργασίας» συσχετίζεται

- Θετικά με τους παράγοντες:
 - «Προσωπική επίτευξη» ($r=0,247$, $p=0,019$)
 - «Θετικά συναισθήματα» ($r=0,513$, $p<0,001$)
- Αρνητικά με τους παράγοντες:
 - «Συναισθηματική εξάντληση» ($r=-0,549$, $p<0,001$)
 - «Αποπροσωποποίηση» ($r=-0,352$, $p=0,001$)
 - «Αρνητικά συναισθήματα» ($r=-0,450$, $p<0,001$)

Ο παράγοντας «Πληρωμή και προαγωγικές ευκαιρίες» συσχετίζεται

- Θετικά με τον παράγοντα:
 - «Θετικά συναισθήματα» ($r=0,310$, $p=0,003$)
- Αρνητικά με τους παράγοντες:
 - «Συναισθηματική εξάντληση» ($r=-0,270$, $p=0,010$)
 - «Αρνητικά συναισθήματα» ($r=-0,253$, $p=0,016$)

**Πίνακας 53. Επαγγελματική ικανοποίηση * Επαγγελματική εξουθένωση και
Συναίσθημα, Συσχετίσεις Pearson
(δημόσιος)**

Συσχετίσεις Pearson	Συναισθηματική εξάντληση	Αποπροσωποποίηση	Προσωπική επίτευξη	Θετικά συναισθήματα	Αρνητικά συναισθήματα
Συναδελφικές Σχέσεις	$r=-0,354^{**}$, $p=0,001$	$r=-0,498^{***}$, $p<0,001$	$r=0,144$, $p=0,175$	$r=0,322^{**}$, $p=0,002$	$r=-0,325^{**}$, $p=0,002$
Σχέσεις με τον προϊστάμενο	$r=-0,440^{**}$, $p<0,001$	$r=-0,377^{***}$, $p<0,001$	$r=0,165$, $p=0,120$	$r=0,420^{***}$, $p<0,001$	$r=-0,388^{***}$, $p<0,001$
Φύση καθαυτής εργασίας	$r=-0,368^{***}$, $p<0,001$	$r=-0,189$, $p=0,074$	$r=0,250^*$, $p=0,017$	$r=0,293^{**}$, $p=0,005$	$r=-0,247^*$, $p=0,019$
Συνθήκες εργασίας	$r=-0,549^{***}$, $p<0,001$	$r=-0,352^{**}$, $p=0,001$	$r=0,247^*$, $p=0,019$	$r=0,513^{***}$, $p<0,001$	$r=-0,450^{***}$, $p<0,001$
Πληρωμή και προαγωγικές ευκαιρίες	$r=-0,270^{**}$, $p=0,010$	$r=-0,181$, $p=0,088$	$r=0,167$, $p=0,116$	$r=0,310^{**}$, $p=0,003$	$r=-0,253^*$, $p=0,016$

* $p<0,05$

** $p<0,01$

*** $p<0,001$

Βρεφονηπιακός Σταθμός Στρατού Ξηράς

Στον Πίνακα 54 παρουσιάζονται οι συσχετίσεις Pearson μεταξύ των παραγόντων της επαγγελματικής ικανοποίησης με τους παράγοντες της επαγγελματικής εξουθένωσης και των θετικών και αρνητικών συναισθημάτων στην εργασία των ερωτηθέντων που εργάζονται σε στρατιωτικό παιδικό σταθμό. Από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι:

Ο παράγοντας «Συναδελφικές Σχέσεις» συσχετίζεται

- Θετικά με τους παράγοντες:
 - «Προσωπική επίτευξη» ($r=0,298$, $p=0,009$)
 - «Θετικά συναισθήματα» ($r=0,415$, $p<0,001$)
- Αρνητικά με τους παράγοντες:
 - «Συναισθηματική εξάντληση» ($r=-0,411$, $p<0,001$)
 - «Αποπροσωποποίηση» ($r=-0,236$, $p=0,041$)
 - «Αρνητικά συναισθήματα» ($r=-0,297$, $p=0,010$)

Ο παράγοντας «Σχέσεις με τον προϊστάμενο» συσχετίζεται

- Θετικά με τους παράγοντες:
 - «Προσωπική επίτευξη» ($r=0,298$, $p=0,009$)
 - «Θετικά συναισθήματα» ($r=0,667$, $p<0,001$)
- Αρνητικά με τους παράγοντες:
 - «Συναισθηματική εξάντληση» ($r=-0,421$, $p<0,001$)
 - «Αρνητικά συναισθήματα» ($r=-0,524$, $p<0,001$)

Ο παράγοντας «Φύση καθαυτής εργασίας» συσχετίζεται

- Θετικά με τους παράγοντες:
 - «Προσωπική επίτευξη» ($r=0,467$, $p<0,001$)
 - «Θετικά συναισθήματα» ($r=0,531$, $p<0,001$)
- Αρνητικά με τους παράγοντες:
 - «Συναισθηματική εξάντληση» ($r=-0,471$, $p<0,001$)
 - «Αρνητικά συναισθήματα» ($r=-0,370$, $p=0,001$)

Ο παράγοντας «Συνθήκες εργασίας» συσχετίζεται

- Θετικά με τους παράγοντες:
 - «Προσωπική επίτευξη» ($r=0,269$, $p=0,019$)
 - «Θετικά συναισθήματα» ($r=0,392$, $p=0,001$)

- Αρνητικά με τους παράγοντες:
 - «Συναισθηματική εξάντληση» ($r=-0,616$, $p<0,001$)
 - «Αρνητικά συναισθήματα» ($r=-0,361$, $p=0,001$)

Ο παράγοντας «Πληρωμή και προαγωγικές ευκαιρίες» συσχετίζεται

- Θετικά με τους παράγοντες:
 - «Προσωπική επίτευξη» ($r=0,367$, $p=0,001$)
 - «Θετικά συναισθήματα» ($r=0,294$, $p=0,010$)
- Αρνητικά με τους παράγοντες:
 - «Συναισθηματική εξάντληση» ($r=-0,457$, $p<0,001$)
 - «Αρνητικά συναισθήματα» ($r=-0,285$, $p=0,013$)

**Πίνακας 54. Επαγγελματική ικανοποίηση * Επαγγελματική εξουθένωση και
Συναίσθημα, Συσχετίσεις Pearson
(στρατιωτικός)**

Συσχετίσεις Pearson	Συναισθηματική εξάντληση	Αποπροσωποποίηση	Προσωπική επίτευξη	Θετικά συναίσθηματα	Αρνητικά συναίσθηματα
Συναδελφικές Σχέσεις	$r=-0,411^{***}$, $p<0,001$	$r=-0,236^*$, $p=0,041$	$r=0,298^{**}$, $p=0,009$	$r=0,415^{***}$, $p<0,001$	$r=-0,297^{**}$, $p=0,010$
Σχέσεις με τον προϊστάμενο	$r=-0,421^{***}$, $p<0,001$	$r=-0,203$, $p=0,080$	$r=0,298^{**}$, $p=0,009$	$r=0,667^{***}$, $p<0,001$	$r=-0,524^{***}$, $p<0,001$
Φύση καθαρής εργασίας	$r=-0,471^{***}$, $p<0,001$	$r=-0,144$, $p=0,219$	$r=0,467^{***}$, $p<0,001$	$r=0,531^{***}$, $p<0,001$	$r=-0,370^{**}$, $p=0,001$
Συνθήκες εργασίας	$r=-0,616^{***}$, $p<0,001$	$r=-0,141$, $p=0,228$	$r=0,269^*$, $p=0,019$	$r=0,392^{**}$, $p=0,001$	$r=-0,361^{**}$, $p=0,001$
Πληρωμή και προαγωγικές ευκαιρίες	$r=-0,457^{***}$, $p<0,001$	$r=-0,210$, $p=0,070$	$r=0,367^{**}$, $p=0,001$	$r=0,294^*$, $p=0,010$	$r=-0,285^*$, $p=0,013$

* $p<0,05$

** $p<0,01$

*** $p<0,001$

7.2.4. 3^ο Ερευνητικό Ερώτημα

Διαφοροποιείται η προβλεπτική ικανότητα των διαστάσεων της επαγγελματικής εξουθένωσης και του συναισθήματος (θετικό-αρνητικό) στο χώρο της εργασίας, στις διαστάσεις της επαγγελματικής ικανοποίησης μεταξύ των παιδαγωγών που υπηρετούν σε Βρεφονηπιακούς Σταθμούς του Στρατού Ξηράς και παιδαγωγών των Δημοτικών Βρεφονηπιακών Σταθμών;

Δημόσιος Βρεφονηπιακός Σταθμός

Συναδελφικές Σχέσεις

Ο Πίνακας 55 παρουσιάζει τα αποτελέσματα του πολλαπλού μοντέλου παλινδρόμησης, με εξαρτημένη μεταβλητή τον παράγοντα «Συναδελφικές Σχέσεις» και ανεξάρτητες μεταβλητές τους παράγοντες της επαγγελματικής εξουθένωσης και το συναίσθημα των εργαζομένων σε δημόσιο σταθμό. Προκύπτει ότι η αρχική υπόθεση της μη προσαρμογής του μοντέλου απορρίφθηκε ($F(5,84)=7,042, p<0,001$). Η προσαρμογή του μοντέλου θεωρείται καλή, καθώς $AdjR^2=0,253>0,250$. Επίσης, στατιστικά σημαντικοί θεωρήθηκαν οι συντελεστές του σταθερού όρου ($t=6,166, p<0,001$), καθώς και του παράγοντα «Αποπροσωποποίηση» ($t=-3,887, p<0,001$). Ακόμη, δεν υπήρξε πολυσυγγραμμικότητα ($VIF<10$). Το πολλαπλό μοντέλο παλινδρόμησης προσδιορίζεται από την μαθηματική εξίσωση:

$$\begin{aligned} \text{Συναδελφικές Σχέσεις} = & 4,515 - 0,036 * \text{Συναισθηματική εξάντληση} - \\ & 0,343 * \text{Αποπροσωποποίηση} - 0,180 * \text{Προσωπική επίτευξη} + \\ & 0,150 * \text{Θετικά συναισθήματα} - 0,176 * \text{Αρνητικά συναισθήματα} \end{aligned}$$

Πίνακας 55. Αποτελέσματα του πολλαπλού μοντέλου παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή τον παράγοντα «Συναδελφικές Σχέσεις» και ανεξάρτητες τους παράγοντες της επαγγελματικής εξουθένωσης και το συναίσθημα (δημόσιος)

Εξαρτημένη	R	R ²	AdjR ²	F(5,84)	p
Συναδελφικές Σχέσεις	0,543	0,295	0,253	7,042	<0,001
Ανεξάρτητη	B	Beta	t	p	VIF
Σταθερός όρος	4,515	-	6,166	<0,001	-
Συναισθηματική εξάντληση	-0,036	-0,056	-0,428	0,670	2,010
Αποπροσωποποίηση	-0,343	-0,443	-3,887	<0,001	1,551
Προσωπική επίτευξη	-0,180	-0,209	-1,784	0,078	1,634
Θετικά συναισθήματα	0,150	0,129	1,009	0,316	1,956
Αρνητικά συναισθήματα	-0,176	-0,134	-1,122	0,265	1,706

Σχέσεις με τον προϊστάμενο

Ο Πίνακας 56 παρουσιάζει τα αποτελέσματα του πολλαπλού μοντέλου παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή τον παράγοντα «Σχέσεις με τον προϊστάμενο» και ανεξάρτητες τους παράγοντες της επαγγελματικής εξουθένωσης και το συναίσθημα των εργαζομένων σε δημόσιο σταθμό. Προκύπτει ότι η αρχική υπόθεση της μη προσαρμογής του μοντέλου απορρίφθηκε ($F(5,84)=6,841$, $p<0,001$). Η προσαρμογή του μοντέλου θεωρείται μέτρια, καθώς $0,100<AdjR^2=0,247<0,250$. Επίσης, στατιστικά σημαντικοί θεωρήθηκαν οι συντελεστές του σταθερού όρου ($t=5,745$, $p<0,001$), καθώς και του παράγοντα «Θετικά συναισθήματα» ($t=2,091$, $p=0,040$), ενώ δεν υπήρξε πολυσυγγραμμικότητα ($VIF<10$). Το πολλαπλό μοντέλο παλινδρόμησης προσδιορίζεται από την μαθηματική εξίσωση:

$$\begin{aligned} \text{Σχέσεις με τον προϊστάμενο} &= 3,762 - 0,090 * \text{Συναισθηματική εξάντληση} - \\ & 0,124 * \text{Αποπροσωποποίηση} - 0,160 * \text{Προσωπική επίτευξη} + \\ & 0,277 * \text{Θετικά συναισθήματα} - 0,224 * \text{Αρνητικά συναισθήματα} \end{aligned}$$

Πίνακας 56. Αποτελέσματα του πολλαπλού μοντέλου παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή τον παράγοντα «Σχέσεις με τον προϊστάμενο» και ανεξάρτητες τους παράγοντες της επαγγελματικής εξουθένωσης και το συναίσθημα (δημόσιος)

Εξαρτημένη	R	R ²	AdjR ²	F(5,84)	p
Σχέσεις με τον προϊστάμενο	0,538	0,289	0,247	6,841	<0,001
Ανεξάρτητη	B	Beta	t	p	VIF
Σταθερός όρος	3,762	-	5,745	<0,001	-
Συναισθηματική εξάντληση	-0,090	-0,156	-1,198	0,234	2,010
Αποπροσωποποίηση	-0,124	-0,179	-1,566	0,121	1,551
Προσωπική επίτευξη	-0,160	-0,209	-1,774	0,080	1,634
Θετικά συναισθήματα	0,277	0,269	2,091	0,040	1,956
Αρνητικά συναισθήματα	-0,224	-0,192	-1,598	0,114	1,706

Φύση καθαρής εργασίας

Ο Πίνακας 57 παρουσιάζει τα αποτελέσματα του πολλαπλού μοντέλου παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή τον παράγοντα «Φύση καθαρής εργασίας» και ανεξάρτητες τους παράγοντες της επαγγελματικής εξουθένωσης και το συναίσθημα των εργαζομένων σε δημόσιο σταθμό. Προκύπτει ότι η αρχική υπόθεση της μη προσαρμογής του μοντέλου απορρίφθηκε ($F(5,84)=3,066$, $p=0,014$). Η προσαρμογή του μοντέλου θεωρείται μέτρια, καθώς

0,100<AdjR²=0,104<0,250. Επίσης, στατιστικά σημαντικοί θεωρήθηκαν οι συντελεστές του σταθερού όρου (t=3,326, p<0,001), καθώς και του παράγοντα «Συναισθηματική εξάντληση» (t=-2,143, p=0,035), ενώ δεν υπήρξε πολυσυγγραμμικότητα (VIF<10). Το πολλαπλό μοντέλο παλινδρόμησης προσδιορίζεται από την μαθηματική εξίσωση:

$$\begin{aligned} \text{Φύση καθαρής εργασίας} = & 3,326 - 0,170 * \text{Συναισθηματική εξάντληση} + \\ & 0,036 * \text{Αποπροσωποποίηση} + 0,091 * \text{Προσωπική επίτευξη} + \\ & 0,069 * \text{Θετικά συναισθήματα} - 0,008 * \text{Αρνητικά συναισθήματα} \end{aligned}$$

Πίνακας 57. Αποτελέσματα του πολλαπλού μοντέλου παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή τον παράγοντα «Φύση καθαρής εργασίας» και ανεξάρτητες τους παράγοντες της επαγγελματικής εξουθένωσης και το συναίσθημα (δημόσιος)

Εξαρτημένη	R	R ²	AdjR ²	F(5,84)	p
Φύση καθαρής εργασίας	0,393	0,154	0,104	3,066	0,014
Ανεξάρτητη	B	Beta	t	p	VIF
Σταθερός όρος	3,326	-	4,793	<0,001	-
Συναισθηματική εξάντληση	-0,170	-0,305	-2,143	0,035	2,010
Αποπροσωποποίηση	0,036	0,054	0,431	0,667	1,551
Προσωπική επίτευξη	0,091	0,122	0,953	0,343	1,634
Θετικά συναισθήματα	0,069	0,069	0,490	0,625	1,956
Αρνητικά συναισθήματα	-0,008	-0,007	-0,054	0,957	1,706

Συνθήκες εργασίας

Ο Πίνακας 58 παρουσιάζει τα αποτελέσματα του πολλαπλού μοντέλου παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή τον παράγοντα «Συνθήκες εργασίας» και ανεξάρτητες τους παράγοντες της επαγγελματικής εξουθένωσης και το συναίσθημα των εργαζομένων σε δημόσιο σταθμό. Προκύπτει ότι η αρχική υπόθεση της μη προσαρμογής του μοντέλου απορρίφθηκε (F(5,84)=10,391, p<0,001). Η προσαρμογή του μοντέλου θεωρείται καλή, καθώς AdjR²=0,345>0,250. Επίσης, στατιστικά σημαντικοί θεωρήθηκαν οι συντελεστές του σταθερού όρου (t=5,159, p<0,001), καθώς και των παραγόντων «Συναισθηματική εξάντληση» (t=-2,327, p=0,022) και «Θετικά συναισθήματα» (t=2,645, p=0,010), ενώ δεν υπήρξε πολυσυγγραμμικότητα (VIF<10). Το πολλαπλό μοντέλο παλινδρόμησης προσδιορίζεται από την μαθηματική εξίσωση:

Συνθήκες εργασίας =3,282-0,170*Συναισθηματική εξάντληση-
 0,026*Αποπροσωποποίηση-0,105*Προσωπική επίτευξη+
 0,341*Θετικά συναισθήματα-0,227*Αρνητικά συναισθήματα

Πίνακας 58. Αποτελέσματα του πολλαπλού μοντέλου παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή τον παράγοντα «Συνθήκες εργασίας» και ανεξάρτητες τους παράγοντες της επαγγελματικής εξουθένωσης και το συναίσθημα (δημόσιος)

Εξαρτημένη	R	R ²	AdjR ²	F(5,84)	p
Συνθήκες εργασίας	0,618	0,382	0,345	10,391	<0,001
Ανεξάρτητη	B	Beta	t	p	VIF
Σταθερός όρος	3,282	-	5,159	<0,001	-
Συναισθηματική εξάντληση	-0,170	-0,283	-2,327	0,022	2,010
Αποπροσωποποίηση	-0,026	-0,036	-0,336	0,737	1,551
Προσωπική επίτευξη	-0,105	-0,132	-1,200	0,234	1,634
Θετικά συναισθήματα	0,341	0,317	2,645	0,010	1,956
Αρνητικά συναισθήματα	-0,227	-0,187	-1,665	0,100	1,706

Πληρωμή και προαγωγικές ευκαιρίες

Ο Πίνακας 59 παρουσιάζει τα αποτελέσματα του πολλαπλού μοντέλου παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή τον παράγοντα «Πληρωμή και προαγωγικές ευκαιρίες» και ανεξάρτητες τους παράγοντες της επαγγελματικής εξουθένωσης και το συναίσθημα των εργαζομένων σε δημόσιο σταθμό. Προκύπτει ότι η αρχική υπόθεση της μη προσαρμογής του μοντέλου δεν μπορεί να απορριφθεί ($F(5,84)=2,225, p=0,059>0,05$), ενώ δεν υπήρξε πολυσυγγραμμικότητα ($VIF<10$).

Πίνακας 59: Αποτελέσματα του πολλαπλού μοντέλου παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή τον παράγοντα «Πληρωμή και προαγωγικές ευκαιρίες» και ανεξάρτητες τους παράγοντες της επαγγελματικής εξουθένωσης και το συναίσθημα (δημόσιος)

Εξαρτημένη	R	R ²	AdjR ²	F(5,84)	p
Πληρωμή και προαγωγικές ευκαιρίες	0,342	0,117	0,064	2,225	0,059
Ανεξάρτητη	B	Beta	t	p	VIF
Σταθερός όρος	2,592	-	3,295	0,001	-
Συναισθηματική εξάντληση	-0,049	-0,078	-0,540	0,591	2,010
Αποπροσωποποίηση	0,005	0,006	0,048	0,962	1,551
Προσωπική επίτευξη	-0,037	-0,045	-0,342	0,733	1,634
Θετικά συναισθήματα	0,261	0,235	1,635	0,106	1,956
Αρνητικά συναισθήματα	-0,158	-0,125	-0,935	0,352	1,706

Βρεφονηπιακός Σταθμός Στρατού Ξηράς

Συναδελφικές Σχέσεις

Ο Πίνακας 60 παρουσιάζει τα αποτελέσματα του πολλαπλού μοντέλου παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή τον παράγοντα «Συναδελφικές Σχέσεις» και ανεξάρτητες τους παράγοντες της επαγγελματικής εξουθένωσης και το συναίσθημα των εργαζομένων σε στρατιωτικό βρεφονηπιακό σταθμό. Προκύπτει ότι η αρχική υπόθεση της μη προσαρμογής του μοντέλου απορρίφθηκε ($F(5,69)=4,435$, $p=0,001$). Η προσαρμογή του μοντέλου θεωρείται μέτρια, καθώς $0,100 < \text{AdjR}^2 = 0,188 < 0,250$. Επίσης, στατιστικά σημαντικοί θεωρήθηκαν οι συντελεστές του σταθερού όρου ($t=3,687$, $p < 0,001$), καθώς και του παράγοντα «Συναισθηματική εξάντληση» ($t=-2,035$, $p=0,046$), ενώ δεν υπήρξε πολυσυγγραμμικότητα ($\text{VIF} < 10$). Το πολλαπλό μοντέλο παλινδρόμησης προσδιορίζεται από την μαθηματική εξίσωση:

$$\begin{aligned} \text{Συναδελφικές Σχέσεις} = & 3,035 - 0,152 * \text{Συναισθηματική εξάντληση} - \\ & 0,112 * \text{Αποπροσωποποίηση} + 0,020 * \text{Προσωπική επίτευξη} + \\ & 0,266 * \text{Θετικά συναισθήματα} + 0,005 * \text{Αρνητικά συναισθήματα} \end{aligned}$$

Πίνακας 60. Αποτελέσματα του πολλαπλού μοντέλου παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή τον παράγοντα «Συναδελφικές Σχέσεις» και ανεξάρτητες τους παράγοντες της επαγγελματικής εξουθένωσης και το συναίσθημα (στρατιωτικός)

Εξαρτημένη	R	R²	AdjR²	F(5,69)	p
Συναδελφικές Σχέσεις	0,493	0,243	0,188	4,435	0,001
Ανεξάρτητη	B	Beta	t	p	VIF
Σταθερός όρος	3,035	-	3,687	<0,001	-
Συναισθηματική εξάντληση	-0,152	-0,259	-2,035	0,046	1,474
Αποπροσωποποίηση	-0,112	-0,099	-0,800	0,427	1,384
Προσωπική επίτευξη	0,020	0,026	0,193	0,848	1,639
Θετικά συναισθήματα	0,266	0,258	1,945	0,056	1,605
Αρνητικά συναισθήματα	0,005	0,004	0,030	0,976	1,611

Σχέσεις με τον προϊστάμενο

Ο Πίνακας 61 παρουσιάζει τα αποτελέσματα του πολλαπλού μοντέλου παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή τον παράγοντα «Σχέσεις με τον προϊστάμενο» και ανεξάρτητες τους παράγοντες της επαγγελματικής εξουθένωσης και το συναίσθημα των εργαζομένων σε στρατιωτικό βρεφονηπιακό σταθμό. Προκύπτει ότι η αρχική υπόθεση της μη προσαρμογής του

μοντέλου απορρίφθηκε ($F(5,69)=13,706$, $p<0,001$). Η προσαρμογή του μοντέλου θεωρείται άριστη, καθώς $AdjR^2=0,462>0,400$. Επίσης, στατιστικά σημαντικοί θεωρήθηκαν οι συντελεστές του σταθερού όρου ($t=4,019$, $p<0,001$), καθώς και των παραγόντων «Θετικά συναισθήματα» ($t=5,008$, $p<0,001$) και «Αρνητικά συναισθήματα» ($t=-2,189$, $p=0,032$), ενώ δεν υπήρξε πολυσυγγραμμικότητα ($VIF<10$). Το πολλαπλό μοντέλο παλινδρόμησης προσδιορίζεται από την μαθηματική εξίσωση:

$$\begin{aligned} & \text{Σχέσεις με τον προϊστάμενο} = 2,456 - 0,049 * \text{Συναισθηματική εξάντληση} + \\ & 0,007 * \text{Αποπροσωποποίηση} - 0,055 * \text{Προσωπική επίτευξη} + \\ & 0,508 * \text{Θετικά συναισθήματα} - 0,296 * \text{Αρνητικά συναισθήματα} \end{aligned}$$

Πίνακας 61. Αποτελέσματα του πολλαπλού μοντέλου παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή τον παράγοντα «Σχέσεις με τον προϊστάμενο» και ανεξάρτητες τους παράγοντες της επαγγελματικής εξουθένωσης και το συναίσθημα (στρατιωτικός)

Εξαρτημένη	R	R ²	AdjR ²	F(5,69)	p
Σχέσεις με τον προϊστάμενο	0,706	0,498	0,462	13,706	<0,001
Ανεξάρτητη	B	Beta	t	p	VIF
Σταθερός όρος	2,456	-	4,019	<0,001	-
Συναισθηματική εξάντληση	-0,049	-0,091	-0,884	0,380	1,474
Αποπροσωποποίηση	0,007	0,007	0,070	0,945	1,384
Προσωπική επίτευξη	-0,055	-0,080	-0,732	0,466	1,639
Θετικά συναισθήματα	0,508	0,541	5,008	<0,001	1,605
Αρνητικά συναισθήματα	-0,296	-0,237	-2,189	0,032	1,611

Φύση καθαυτής εργασίας

Ο Πίνακας 62 παρουσιάζει τα αποτελέσματα του πολλαπλού μοντέλου παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή τον παράγοντα «Φύση καθαυτής εργασίας» και ανεξάρτητες τους παράγοντες της επαγγελματικής εξουθένωσης και το συναίσθημα των εργαζομένων σε στρατιωτικό βρεφονηπιακό σταθμό. Προκύπτει ότι η αρχική υπόθεση της μη προσαρμογής του μοντέλου απορρίφθηκε ($F(5,69)=9,096$, $p<0,001$). Η προσαρμογή του μοντέλου θεωρείται καλή, καθώς $AdjR^2=0,354>0,250$. Επίσης, στατιστικά σημαντικοί θεωρήθηκαν οι συντελεστές του σταθερού όρου ($t=4,532$, $p<0,001$), καθώς και των παραγόντων «Προσωπική επίτευξη»

($t=2,372$, $p=0,020$) και «Θετικά συναισθήματα» ($t=2,625$, $p=0,011$), ενώ δεν υπήρξε πολυσυγγραμμικότητα ($VIF<10$). Το πολλαπλό μοντέλο παλινδρόμησης προσδιορίζεται από την μαθηματική εξίσωση:

$$\begin{aligned} \text{Φύση καθαρής εργασίας} &= 2,435 - 0,094 * \text{Συναισθηματική εξάντληση} + \\ & 0,118 * \text{Αποπροσωποποίηση} + 0,157 * \text{Προσωπική επίτευξη} + \\ & 0,234 * \text{Θετικά συναισθήματα} - 0,047 * \text{Αρνητικά συναισθήματα} \end{aligned}$$

Πίνακας 62. Αποτελέσματα του πολλαπλού μοντέλου παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή τον παράγοντα «Φύση καθαρής εργασίας» και ανεξάρτητες τους παράγοντες της επαγγελματικής εξουθένωσης και το συναίσθημα (στρατιωτικός)

Εξαρτημένη	R	R ²	AdjR ²	F(5,69)	p
Φύση καθαρής εργασίας	0,630	0,397	0,354	9,096	<0,001
Ανεξάρτητη	B	Beta	t	p	VIF
Σταθερός όρος	2,435	-	4,532	<0,001	-
Συναισθηματική εξάντληση	-0,094	-0,219	-1,929	0,058	1,474
Αποπροσωποποίηση	0,118	0,143	1,301	0,197	1,384
Προσωπική επίτευξη	0,157	0,284	2,372	0,020	1,639
Θετικά συναισθήματα	0,234	0,311	2,625	0,011	1,605
Αρνητικά συναισθήματα	-0,047	-0,047	-0,393	0,696	1,611

Συνθήκες εργασίας

Ο Πίνακας 63 παρουσιάζει τα αποτελέσματα του πολλαπλού μοντέλου παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή τον παράγοντα «Συνθήκες εργασίας» και ανεξάρτητες τους παράγοντες της επαγγελματικής εξουθένωσης και το συναίσθημα των εργαζομένων σε στρατιωτικό βρεφονηπιακό σταθμό. Προκύπτει ότι η αρχική υπόθεση της μη προσαρμογής του μοντέλου απορρίφθηκε ($F(5,69)=9,059$, $p<0,001$). Η προσαρμογή του μοντέλου θεωρείται καλή, καθώς $AdjR^2=0,353>0,250$. Επίσης, στατιστικά σημαντικοί θεωρήθηκαν οι συντελεστές του σταθερού όρου ($t=5,170$, $p<0,001$), καθώς και του παράγοντα «Συναισθηματική εξάντληση» ($t=-4,813$, $p<0,001$), ενώ δεν υπήρξε πολυσυγγραμμικότητα ($VIF<10$). Το πολλαπλό μοντέλο παλινδρόμησης προσδιορίζεται από την μαθηματική εξίσωση:

Συνθήκες εργασίας=3,894-0,329*Συναισθηματική εξάντληση+
 0,032*Αποπροσωποποίηση-0,019*Προσωπική επίτευξη+
 0,130*Θετικά συναισθήματα-0,086*Αρνητικά συναισθήματα

Πίνακας 63. Αποτελέσματα του πολλαπλού μοντέλου παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή τον παράγοντα «Συνθήκες εργασίας» και ανεξάρτητες τους παράγοντες της επαγγελματικής εξουθένωσης και το συναίσθημα (στρατιωτικός)

Εξαρτημένη	R	R ²	AdjR ²	F(5,69)	p
Συνθήκες εργασίας	0,630	0,396	0,353	9,059	<0,001
Ανεξάρτητη	B	Beta	t	p	VIF
Σταθερός όρος	3,894	-	5,170	<0,001	-
Συναισθηματική εξάντληση	-0,329	-0,547	-4,813	<0,001	1,474
Αποπροσωποποίηση	0,032	0,027	0,247	0,805	1,384
Προσωπική επίτευξη	-0,019	-0,025	-0,210	0,834	1,639
Θετικά συναισθήματα	0,130	0,123	1,036	0,304	1,605
Αρνητικά συναισθήματα	-0,086	-0,061	-0,515	0,608	1,611

Πληρωμή και προαγωγικές ευκαιρίες

Ο Πίνακας 64 παρουσιάζει τα αποτελέσματα του πολλαπλού μοντέλου παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή τον παράγοντα «Πληρωμή και προαγωγικές ευκαιρίες» και ανεξάρτητες τους παράγοντες της επαγγελματικής εξουθένωσης και το συναίσθημα των εργαζομένων σε στρατιωτικό βρεφονηπιακό σταθμό. Προκύπτει ότι η αρχική υπόθεση της μη προσαρμογής του μοντέλου απορρίφθηκε ($F(5,69)=4,564$, $p=0,001$). Η προσαρμογή του μοντέλου θεωρείται μέτρια, καθώς $0,100 < \text{AdjR}^2 = 0,194 < 0,250$. Επίσης, στατιστικά σημαντικοί θεωρήθηκαν οι συντελεστές του σταθερού όρου ($t=3,692$, $p < 0,001$), καθώς και του παράγοντα «Συναισθηματική εξάντληση» ($t=-2,762$, $p=0,007$), ενώ δεν υπήρξε πολυσυγγραμμικότητα ($\text{VIF} < 10$). Το πολλαπλό μοντέλο παλινδρόμησης προσδιορίζεται από την μαθηματική εξίσωση:

Πληρωμή και προαγωγικές ευκαιρίες=2,795-0,190*Συναισθηματική εξάντληση+
 0,023*Αποπροσωποποίηση+0,133*Προσωπική επίτευξη+
 0,024*Θετικά συναισθήματα-0,030*Αρνητικά συναισθήματα

Πίνακας 64: Αποτελέσματα του πολλαπλού μοντέλου παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή τον παράγοντα «Πληρωμή και προαγωγικές ευκαιρίες» και ανεξάρτητες τους παράγοντες της επαγγελματικής εξουθένωσης και το συναίσθημα (στρατιωτικός)

Εξαρτημένη	R	R²	AdjR²	F(5,69)	p
Πληρωμή και προαγωγικές ευκαιρίες	0,499	0,249	0,194	4,564	0,001
Ανεξάρτητη	B	Beta	t	p	VIF
Σταθερός όρος	2,795	-	3,692	<0,001	-
Συναισθηματική εξάντληση	-0,190	-0,350	-2,762	0,007	1,474
Αποπροσωποποίηση	-0,023	-0,022	-0,179	0,859	1,384
Προσωπική επίτευξη	0,133	0,190	1,424	0,159	1,639
Θετικά συναισθήματα	0,024	0,025	0,192	0,849	1,605
Αρνητικά συναισθήματα	-0,030	-0,023	-0,177	0,860	1,611

8. ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Συμπεράσματα

8.1. Συζήτηση

Στην παρούσα ερευνητική μελέτη συμμετέχουν 165 παιδαγωγοί βρεφονηπιακών σταθμών στην πλειοψηφία τους γυναίκες, μέσης ηλικίας 40 περίπου ετών, έγγαμες με 1 ή 2 παιδιά. Οι συμμετέχοντες έχουν κατά μέσο όρο 14 χρόνια προϋπηρεσίας, στο σταθμό που εργάζονται υπηρετούν, κατά μέσο όρο, 6 άτομα παιδαγωγικού προσωπικού και φιλοξενούνται περίπου 16 παιδιά ανά τάξη. Σχετικά με την εκπαίδευσή τους, δηλώνουν πως έχουν ως βασικό τίτλο σπουδών αυτόν του νηπιαγωγού, του βρεφονηπιοκόμου ή του βοηθού βρεφονηπιοκόμου. Συναφώς, η πλειονότητα των ερωτηθέντων είχε πανεπιστημιακή εκπαίδευση από Α.Ε.Ι ή Τ.Ε.Ι. Αναφορικά με το δήμο στον οποίο εδρεύει ο παιδικός σταθμός, στον οποίο εργάζονται οι ερωτηθέντες, το 25% είχε έδρα στην Αθήνα και το 12% τη Θεσσαλονίκη. Το δείγμα ήταν σχεδόν ισόποσα κατανομημένο σε παιδαγωγούς που εργάζονται σε δημόσιο και στρατιωτικό παιδικό σταθμό. Στις μισές περίπου περιπτώσεις, η περιοχή της έδρας του παιδικού σταθμού είναι ο τόπος καταγωγής και μόνιμης κατοικίας των ερωτηθέντων.

Σχετικά με την εργασιακή ικανοποίηση, οι ερωτηθέντες αρχικά δήλωσαν πως είναι **αρκετά ικανοποιημένοι με τις συναδελφικές σχέσεις** που επικρατούν στην εργασία τους. Συγκεκριμένα, οι παιδαγωγοί δήλωσαν πως οι συνάδελφοί τους τους βοηθούν, είναι πρόσχαροι στο να συνεργαστούν, μοιράζονται ιδέες και πηγές μαζί τους και νοιάζονται για αυτούς. Επίσης, αισθάνονται ενθάρρυνση και υποστήριξη από τους συναδέλφους τους, ενώ οι συνεργάτες τους μοιράζονται τις προσωπικές τους ανησυχίες μαζί τους. Επιπλέον, οι συνάδελφοί τους δεν είναι επικριτικοί με την απόδοσή τους, είναι εύκολο να γνωριστούν με αυτούς, ενώ οι παιδαγωγοί δεν αισθάνονται πως οι συνάδελφοί τους είναι ανταγωνιστικοί, ούτε ότι δε μπορούν να τους εμπιστευτούν. Κατά τους Edinger και Edinger (2018), οι συνάδελφοι είναι ένα από τα βασικά κοινωνικά κεφάλαια για τους εκπαιδευτικούς. Είναι εκείνοι με τους οποίους θα συνεργαστούν, θα μοιραστούν τα προβλήματα στην εργασία και σε αυτούς θα αναζητήσουν υποστήριξη. Ακόμα και ο βαθμός εγκατάλειψης της εργασίας μειώνεται όταν υπάρχει η ικανοποίηση από την εργασία, ειδικά εκείνη που προέρχεται από την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών και τη συνεργασία με τους συναδέλφους.

Επιπρόσθετα, δήλωσαν πως είναι **ικανοποιημένοι σε μέτριο έως αρκετό βαθμό στις σχέσεις τους με τον προϊστάμενο**. Συγκεκριμένα, αναφέρουν ότι ο προϊστάμενος σέβεται την εργασία τους, είναι διακριτικός, τους ενθαρρύνει να δοκιμάζουν νέες ιδέες και ζητάει τη γνώμη τους.

Επίσης, δεν τους κάνει να νιώθουν ανεπαρκείς, δεν είναι απρόβλεπτος, δεν τους επιτηρεί πολύ στενά και ούτε είναι πολύ απασχολημένος για να μην ξέρει τι κάνουν, ενώ παράλληλα δήλωσαν ότι μπορούν να βασιστούν σε αυτόν. Σύμφωνα με τους Rhoades και Eisenberger (2002), η συμπεριφορά του άμεσου προϊστάμενου αποτελεί την εικόνα του οργανισμού. Η θεωρία της οργανωτικής υποστήριξης, εκτιμά ότι οι εργαζόμενοι, σε οποιονδήποτε οργανισμό, αναπτύσσουν πεποιθήσεις κατά πόσο τους εκτιμά ο οργανισμός και κατά πόσο ενδιαφέρεται για την ευημερία τους, ενώ η υποστήριξη που εκλαμβάνουν από τον προϊστάμενο συνεπάγεται την οργανωσιακή υποστήριξη.

Οι παιδαγωγοί δήλωσαν **αρκετά ικανοποιημένοι με τη φύση της καθαρής εργασίας**. Συγκεκριμένα, αναφέρουν πως νιώθουν ότι συμβάλλουν σημαντικά στις ζωές των μαθητών τους, καθώς και πως η δουλειά τους είναι συναρπαστική, απαιτητική και τους δίνει αίσθημα πληρότητας. Επίσης, αισθάνονται ότι οι γονείς των μαθητών τους, τους σέβονται και πως έχουν τον έλεγχο για τα περισσότερα πράγματα που επηρεάζουν την ικανοποίησή τους. Ακόμη, δήλωσαν πως η δουλειά τους, τους προσφέρει αρκετή ποικιλία, είναι πολύ δημιουργική και ταιριάζει στα προσόντα και τις δεξιότητές τους. Μελέτες δείχνουν ότι η εργασιακή ικανοποίηση από τη φύση της εργασίας, επηρεάζει τον ενθουσιασμό των εκπαιδευτικών (Weiqi, 2007) και τις σχέσεις τους με τους μαθητές τους (Van den Berg, 2002). Η ικανοποίηση από τη φύση της εργασίας σχετίζεται με τη δημιουργικότητα που τους επιτρέπεται, τη σχέση τους με τους γονείς και τους μαθητές, αλλά και τον έλεγχο των εκπαιδευτικών στη δημιουργία του κλίματος της τάξης (Klassen & Chiu, 2010).

Συμπληρωματικά, οι παιδαγωγοί δήλωσαν **μέτρια έως αρκετά ικανοποιημένοι με τις συνθήκες εργασίας**. Αναφέρουν πως γνωρίζουν πάντα που να βρουν τα υλικά που χρειάζονται, ότι ο παιδικός σταθμός ανταποκρίνεται στα στάνταρ που θέτουν οι ίδιοι για την υγιεινή και την καθαριότητα και ότι οι πρακτικές και οι διαδικασίες που εφαρμόζονται είναι ξεκάθαρες. Ωστόσο, δηλώνουν ότι χρειάζονται νέο εξοπλισμό ή υλικά για να κάνουν τη δουλειά τους. Επιπλέον, θεωρούν πως ο σταθμός δεν είναι θορυβώδης, ούτε έχει μουντή διακόσμηση, ενώ υπάρχουν και μέρη του, στα οποία οι ερωτηθέντες μπορούν να κάνουν μια ιδιωτική συζήτηση. Τέλος, αναφέρουν ότι δεν νιώθουν πολύ ζορισμένοι στην εργασία τους. Η κατανόηση του ρόλου του σχολικού πλαισίου ή των συνθηκών εργασίας ενός σχολείου είναι σημαντικός, καθώς αυτό το πλαίσιο μπορεί να αλλάξει και να βελτιωθεί, βελτιώνοντας έτσι την εργασιακή ικανοποίηση. Οι παιδαγωγοί έχουν ανάγκη από ένα οργανωμένο και καθαρό περιβάλλον, με τεκμηριωμένες διαδικασίες και τον κατάλληλο εξοπλισμό, ώστε να εκτελείται το πρόγραμμα με επάρκεια (Skaalvik & Skaalvik, 2011).

Τέλος, οι παιδαγωγοί δήλωσαν πως είναι σε **μέτριο βαθμό ικανοποιημένοι από την πληρωμή τους αλλά και τις προαγωγικές ευκαιρίες που έχουν από την εργασία**. Στα αρνητικά, συγκαταλέγεται το γεγονός πως οι ευκαιρίες τους για εξέλιξη είναι περιορισμένες, ενώ στα θετικά το ότι δεν βρίσκονται σε μια αδιέξοδη δουλειά και δεν νιώθουν ότι θα μπορούσαν να αντικατασταθούν στο πόστο που κατέχουν. Σε έρευνα του 2021 για την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα, οι συμμετέχοντες δήλωσαν σε μέτριο βαθμό ικανοποιημένοι από τις αποδοχές τους αλλά σε μικρό βαθμό ικανοποιημένοι από τις προαγωγικές ευκαιρίες που έχουν στην εργασία τους (Βουτσινά, 2021). Προηγούμενα εμπειρικά ευρήματα, προτείνουν ότι μέσω των ανταμοιβών, όπως η αμοιβή, οι προαγωγές, ο εμπλουτισμός της εργασίας και η επιρροή στις πολιτικές, οι εργαζόμενοι αισθάνονται ότι αναγνωρίζεται η αξία τους και η εργασία τους έχει νόημα (Rhoades & Eisenberger, 2002).

Αναφορικά με την επαγγελματική εξουθένωση δήλωσαν πως **αισθάνονται συναισθηματικά εξαντλημένοι μια φορά το μήνα το λιγότερο**. Συγκεκριμένα, αναφέρουν ότι η δουλειά τους δεν τους προκαλεί συναισθηματική εξάντληση και εξουθένωση και γενικότερα δεν αισθάνονται κουρασμένοι όταν έχουν να αντιμετωπίσουν άλλη μια μέρα στη δουλειά. Επίσης, δε νιώθουν ότι έχουν φτάσει στα όρια τους, ενώ το να δουλεύουν όλη μέρα με ανθρώπους δεν τους προκαλεί ένταση. Ακόμη, αισθάνονται πως δεν είναι απογοητευμένοι με τη δουλειά τους και ότι δεν τους δημιουργεί ένταση το να εργάζονται στενά με τους μαθητές τους. Οι Skaalvik και Skaalvik (2010), δηλώνουν ότι οι εκπαιδευτικοί δεν αισθάνονται επαγγελματική εξάντληση όταν αισθάνονται αποτελεσματικοί, καθώς η αποτελεσματικότητα μεσολαβεί στις επιπτώσεις διαφόρων μεταβλητών που σχετίζονται με το στρες, όπως το εργασιακό άγχος. Η παραγωγική συνεργασία με εκπαιδευτικούς και μαθητές αυξάνει την εργασιακή ικανοποίηση και μειώνει την εργασιακή εξουθένωση και τη συναισθηματική εξάντληση (Chan et al, 2008).

Επίσης, οι ερωτηθέντες δήλωσαν πως **δεν αισθάνονται ποτέ αποπροσωποποίηση ή αισθάνονται μόνο μερικές φορές το χρόνο ή λιγότερο**. Ιδιαίτερα, αναφέρουν ότι από τότε που άρχισαν να διδάσκουν δε νιώθουν λιγότερο ευαίσθητοι προς τους ανθρώπους, δεν ανησυχούν ότι η δουλειά τους κάνει όλο και πιο σκληρούς συναισθηματικά, ενώ δεν αδιαφορούν για το τι συμβαίνει σε μερικούς μαθητές τους. Επιπλέον, δεν αισθάνονται ότι οι μαθητές τους, τους επιρρίπτουν ευθύνες για μερικά από τα προβλήματά τους, ούτε ότι οι ίδιοι συμπεριφέρονται απρόσωπα σε μερικούς από τους μαθητές, σαν να είναι αντικείμενα. Σε παρόμοια έρευνα, οι Benita et al (2018), αναφέρουν ότι η αποπροσωποποίηση των εκπαιδευτικών μετριάστηκε από αυτόνομα κίνητρα για διδασκαλία, μόνο στο βαθμό που το αυτόνομο κίνητρο των εκπαιδευτικών ήταν υψηλό και η υποστήριξη του διευθυντή και της κοινότητας προστατεύουν από την

αποπροσωποποίηση. Με άλλα λόγια, η σχέση που έχουν οι εκπαιδευτικοί με τους συναδέλφους, τους μαθητές και την κοινότητα τους προστατεύει από την αποπροσωποποίηση και την αποστασιοποίηση από το επάγγελμα και τις ανάγκες των μαθητών τους (Benita et al, 2018).

Τέλος, δήλωσαν πως **αισθάνονται προσωπική επίτευξη μερικές φορές την εβδομάδα**. Συγκεκριμένα, αναφέρουν πως αισθάνονται ότι επηρεάζουν θετικά τη ζωή των μαθητών τους μέσα από τη διδασκαλία τους, δημιουργούν εύκολα άνετη ατμόσφαιρα με τους μαθητές τους, έχουν πετύχει αξιόλογα πράγματα σε αυτό το επάγγελμα και στο τέλος της ημέρας έχουν καλή διάθεση που δούλεψαν στενά με τους μαθητές τους. Ακόμη, δηλώνουν πως μπορούν εύκολα να καταλάβουν πως αισθάνονται οι μαθητές τους για διάφορα πράγματα, αντιμετωπίζουν πολύ αποτελεσματικά τα προβλήματα των μαθητών τους και αισθάνονται γεμάτοι ενέργεια. Τέλος, θεωρούν πως στη δουλειά τους αντιμετωπίζουν ήρεμα τα προβλήματα συναισθηματικής φύσης. Οι Skaalvik και Skaalvik (2010), ορίζουν την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών ως τις συναισθηματικές αντιδράσεις τους στον διδακτικό τους ρόλο. Δηλαδή, όταν ο διδακτικός ρόλος έχει αποτελέσματα, οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν πιο αποτελεσματικά τα προβλήματα και τις ανάγκες των μαθητών τους. Όταν βλέπουν ότι ο εκπαιδευτικός ρόλος εκπληρώνεται, τότε αισθάνονται αυτοπεποίθηση και ικανοποίηση. Οι εκπαιδευτικοί με υψηλά επίπεδα πεποιθήσεων αυτοαποτελεσματικότητας είναι πιο πιθανό να είναι σε θέση να δημιουργήσουν τις προϋποθέσεις και να προωθήσουν τα διαπροσωπικά δίκτυα που τρέφουν και συντηρούν την εργασιακή τους ικανοποίηση (Carpaga et al, 2006).

Όσον αφορά τα συναισθήματα που αισθάνονται οι ερωτηθέντες στην εργασία τους, προέκυψε ότι **αισθάνονται αρκετά θετικά συναισθήματα και λίγα έως καθόλου αρνητικά συναισθήματα**. Συγκεκριμένα, σχετικά με τα θετικά συναισθήματα δήλωσαν πως αισθάνονται πολύ δραστήριοι, χαρούμενοι, δυνατοί, ενθουσιασμένοι, γεμάτοι ενέργεια, ήρεμοι, γαλήνιοι και συνεπαρμένοι.

Η έρευνα δείχνει ότι ένα θετικό σχολικό πλαίσιο είναι σημαντικό για τη δουλειά του εκπαιδευτικού, προσφέροντας εργασιακή ικανοποίηση (Day et al., 2007). Η εργασιακή ικανοποίηση δημιουργεί θετικά συναισθήματα όπως χαρά, πληρότητα και γαλήνη (Klassen & Chiu, 2010).

Στην σύγκριση της εργασιακής ικανοποίησης, επαγγελματική εξουθένωσης και των συναισθημάτων ανάμεσα στους παιδαγωγούς που εργάζονται σε δημόσιους βρεφονηπιακούς σταθμούς και στους ΒΝΣ του στρατού ξηράς προέκυψαν σημαντικές διαφορές.

Ιδιαίτερα, αναδείχθηκε πως οι παιδαγωγοί των βρεφονηπιακών σταθμών του Στρατού Ξηράς, ήταν περισσότερο ικανοποιημένοι από τις συναδελφικές σχέσεις και τις σχέσεις με τον προϊστάμενο, καθώς και με την καθαυτή φύση της εργασίας και τις εργασιακές συνθήκες από ότι οι εκπαιδευτικοί των δημόσιων σταθμών. Επίσης, προέκυψε πως οι παιδαγωγοί των ΒΝΣ του Στρατού Ξηράς ένιωσαν μεγαλύτερο αίσθημα προσωπικής επίτευξης και θετικά συναισθήματα στην εργασία τους, από ότι οι παιδαγωγοί των δημόσιων σταθμών. Καθώς δεν έχει υπάρξει παρόμοια έρευνα στην Ελλάδα, τα ευρήματα συγκρίθηκαν με έρευνα για την ικανοποίηση των παιδαγωγών που εργάζονται σε ιδιωτικούς και δημόσιους παιδικούς σταθμούς. Στην έρευνα των Papanastasiou και Zembylas (2005), οι εκπαιδευτικοί των ιδιωτικών παιδικών σταθμών ήταν περισσότερο ικανοποιημένοι με τη φύση της εργασίας, τις εργασιακές συνθήκες, το αίσθημα επίτευξης και τις σχέσεις με συναδέλφους και γονείς, αλλά λιγότεροι ικανοποιημένοι με το ωράριο εργασίας και τις οικονομικές απολαβές.

Στο 1^ο ερευνητικό ερώτημα μελετήθηκε το κατά πόσο διαφοροποιούνται οι απόψεις βάσει του δημογραφικού και επαγγελματικού προφίλ των παιδαγωγών που υπηρετούν στους Βρεφονηπιακούς Σταθμούς του Στρατού Ξηράς, σε σύγκριση με τους συναδέλφους τους που εργάζονται στους Δημοτικούς Βρεφονηπιακούς Σταθμούς.

Αρχικά, όσον αφορά **το φύλο** των ερωτηθέντων, εφόσον υπήρχαν μόνο γυναίκες εκπαιδευτικοί στους δημόσιους σταθμούς, διαφοροποίηση παρατηρήθηκε μόνο στους εκπαιδευτικούς του Στρατού Ξηράς. Συγκεκριμένα, προέκυψε πως οι γυναίκες εκπαιδευτικοί αισθάνονται ελάχιστα περισσότερο αποπροσωποποίηση σε σύγκριση με τους άνδρες εκπαιδευτικούς των ΒΝΣ του Στρατού Ξηράς. Σε έρευνα των Marinković et al (2019), που παρουσιάστηκε στο 15^ο συνέδριο εφαρμοσμένης ψυχολογίας, αναφέρεται ότι οι άνδρες εκπαιδευτικοί, σε κάθε βαθμίδα της εκπαίδευσης, τείνουν να παρουσιάζουν περισσότερα χαρακτηριστικά αποπροσωποποίησης από τις γυναίκες εκπαιδευτικούς (Marinković et al., 2019).

Επίσης, σχετικά με **την ηλικία**, αναδείχθηκε πως επιδρά στην αποπροσωποποίηση των εκπαιδευτικών δημόσιων σταθμών και συγκεκριμένα οι νεότεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί εμφάνισαν πιο έντονη αποπροσωποποίηση, από ότι οι μεγαλύτεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί. Σύμφωνα με τους Bisadze και Japaridze (2014), η αποπροσωποποίηση τείνει να είναι πιο έντονη στις ηλικίες 36-44, καθώς οι μικρότεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί τείνουν να μην έχουν επαρκή πείρα και οι μεγαλύτεροι είναι πιο κοντά στη συνταξιοδότηση. Από τη μεριά των παιδαγωγών των σταθμών του Στρατού Ξηράς, η ηλικία επηρέασε τα αισθήματα προσωπικής επίτευξης τους, με τους παιδαγωγούς μεγαλύτερης ηλικίας να αισθάνονται περισσότερο προσωπική επίτευξη από ότι οι νεότεροι σε ηλικία συνάδελφοί τους. Αντίστοιχα, η Minicozzi (2016), αναφέρει ότι

οι μεγαλύτεροι σε ηλικία παιδαγωγοί παιδικών σταθμών, μέσα από την εμπειρία και τη δυνατότητα προσαρμογής σε δύσκολες καταστάσεις στην τάξη, αισθάνονται μεγαλύτερο αίσθημα προσωπικής επίτευξης και αποτελεσματικότητας (Minicozzi, 2016).

Ακόμη, αναδείχθηκε πως ενώ **η οικογενειακή κατάσταση** δεν επηρεάζει τους παιδαγωγούς δημόσιων σταθμών, αντίθετα επηρεάζει τους παιδαγωγούς των στρατιωτικών βρεφονηπιακών σταθμών. Συγκεκριμένα, αναδείχθηκε πως οι παιδαγωγοί των ΒΝΣ του ΣΞ που είναι παντρεμένοι, είναι περισσότερο ικανοποιημένοι με την καθαυτή φύση της εργασίας τους, σε σχέση με όσους βρίσκονται σε συμβίωση. Επιπλέον, προέκυψε ότι **ο αριθμός των παιδιών που έχουν στην οικογένεια** οι παιδαγωγοί δημόσιων βρεφονηπιακών σταθμών δεν τους επηρεάζει, σε αντίθεση με τους παιδαγωγούς των στρατιωτικών παιδικών σταθμών. Συγκεκριμένα, οι παιδαγωγοί των ΒΝΣ του ΣΞ που έχουν περισσότερα παιδιά, εμφανίζουν λιγότερα αρνητικά συναισθήματα στην εργασία τους σε σχέση με τους συναδέλφους τους που έχουν λιγότερα παιδιά στην οικογένεια τους.

Αναφορικά **με τα χρόνια προϋπηρεσίας**, αναδείχθηκε πως επηρεάζουν τόσο τους παιδαγωγούς δημόσιων όσο και τους παιδαγωγούς στρατιωτικών βρεφονηπιακών σταθμών. Για τους εργαζόμενους σε δημοσίους σταθμούς, αναδείχθηκε πως όσο περισσότερα χρόνια προϋπηρεσίας διαθέτουν, τόσο περισσότερο ικανοποιημένοι ήταν με τις συναδελφικές τους σχέσεις. Κατά τους Klassen & Chiu, (2010), οι πιο έμπειροι εκπαιδευτικοί τείνουν να δημιουργούν καλύτερα δίκτυα υποστήριξης με τους συναδέλφους. Το αποτέλεσμα ήταν αντίθετο για τους στρατιωτικούς σταθμούς, όπου χαμηλότερα επίπεδα ικανοποίησης από τις συναδελφικές σχέσεις παρατηρήθηκαν στους παιδαγωγούς με τα περισσότερα χρόνια προϋπηρεσίας. Ίσως, εδώ να παρατηρείται η ίδια κατάσταση, όπως με τους ιδιωτικούς παιδικούς σταθμούς, όπου οι Papanastasiou και Zembylas (2005), αναφέρουν ότι η αδυναμία των εκπαιδευτικών να σχηματίσουν συλλόγους και οργανώσεις, έχει αρνητικό αντίκτυπο στις σχέσεις τους και γενικά στην εργασιακή ικανοποίηση. Τέλος, για τους παιδαγωγούς δημόσιων σταθμών, παρατηρήθηκε πως αυτοί που έχουν πιο πολλά χρόνια προϋπηρεσίας εμφανίζουν λιγότερη αποπροσωποποίηση. Τα χρόνια υπηρεσίας σχετίζονται αντίστροφα με την αποπροσωποποίηση και σύμφωνα με τους Bisadze & Japaridze (2014), οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα χρόνια υπηρεσίας τείνουν να διαχειρίζονται καλύτερα θέματα που πιθανώς θα προκαλούσαν αποστασιοποίηση σε έναν άπειρο εκπαιδευτικό.

Επιπρόσθετα, προέκυψε πως ο **αριθμός του παιδαγωγικού προσωπικού** επηρεάζει τους παιδαγωγούς των δημόσιων σταθμών αλλά όχι των παιδικών σταθμών του ΣΞ. Συγκεκριμένα, προέκυψε ότι, όταν στους δημόσιους παιδικούς σταθμούς ο αριθμός του εκπαιδευτικού

προσωπικού είναι μεγάλος, τότε είναι μεγάλη και η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από τις συναδελφικές τους σχέσεις και τις σχέσεις με τον προϊστάμενο, την καθαυτή φύση της εργασίας, τις συνθήκες εργασίας, την πληρωμή και τις προαγωγικές ευκαιρίες, ενώ παράλληλα οι παιδαγωγοί αισθάνονται περισσότερο θετικά συναισθήματα και λιγότερο συναισθηματική εξάντληση. Αυτό είναι αναμενόμενο, καθώς ο αριθμός του προσωπικού επηρεάζει τη λειτουργικότητα και την αποδοτικότητα του οργανισμού και εντέλει του εκπαιδευτικού. Οι καλύτερα επανδρωμένες εγκαταστάσεις είναι πιο υποστηρικτικές για τον εκπαιδευτικό, ο οποίος βιώνει μεγαλύτερη ικανοποίηση από την εργασία του (Papanastasiou & Zembylas, 2005).

Επιπροσθέτως, ο **βασικός τίτλος σπουδών** έπαιξε ρόλο μόνο στους παιδαγωγούς των δημόσιων βρεφονηπιακών σταθμών. Συγκεκριμένα, προέκυψε πως οι εργαζόμενοι των δημόσιων σταθμών που είχαν πτυχίο νηπιαγωγού ήταν περισσότερο ικανοποιημένοι με τις σχέσεις με τον προϊστάμενο από ότι όσοι είχαν πτυχίο βοηθού βρεφονηπιοκόμου.

Το **επίπεδο εκπαίδευσης** επηρέασε όλους τους παιδαγωγούς και από τα δύο είδη σταθμών, με διαφορετικό τρόπο. Για τους παιδαγωγούς των δημόσιων σταθμών, αναδείχθηκε πως όσοι είχαν πανεπιστημιακή εκπαίδευση και μεταπτυχιακό ήταν περισσότερο ικανοποιημένοι με τις σχέσεις με τον προϊστάμενο. Ωστόσο, οι κάτοχοι μεταπτυχιακού είχαν περισσότερη συναισθηματική εξάντληση και περισσότερα αρνητικά συναισθήματα στην εργασίας τους. Κατά τους Hoque et al. (2020), το επίπεδο εκπαίδευσης του εκπαιδευτικού, σχετίζεται με την κατανόηση των μεθόδων που χρησιμοποιούν οι ανώτεροι, αλλά και με τις απαιτήσεις τους για την δική τους απόδοση και στάση. Συνεπώς, οι σχέσεις τους με τους ανώτερους τείνουν να τους προσφέρουν μεγαλύτερη ικανοποίηση, αλλά από την άλλη, η μη σωστή χρήση πρακτικών επίβλεψης τους φέρνει πιο κοντά στη συναισθηματική εξάντληση. Τα αποτελέσματα για τους παιδαγωγούς των στρατιωτικών βρεφονηπιακών σταθμών, ανέδειξαν πως όσοι είχαν μεταδευτεροβάθμια εκπαίδευση ήταν περισσότερο ικανοποιημένοι με την πληρωμή τους και τις προαγωγικές ευκαιρίες, ενώ είχαν και πιο έντονο το αίσθημα της προσωπικής επίτευξης. Αν και όπως αναφέρθηκε, δεν υπάρχουν αντίστοιχες μελέτες, έρευνα του 2009 για τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν τα παιδιά στρατιωτικών των ΗΠΑ σε όλο τον κόσμο, έδειξε ότι με 63% των εκπαιδευτικών να έχουν μεταπτυχιακό δίπλωμα, οι εκπαιδευτικοί του στρατού είναι ικανοποιημένοι από τα προγράμματα εκπαίδευσης και από την προσφορά τους (USA Department of Defence, 2009).

Τέλος, όσον αφορά τον **Δήμο** που εδρεύει ο σταθμός, αυτό επηρέασε μονάχα τους παιδαγωγούς των σταθμών του Στρατού Ξηράς. Συγκεκριμένα, αναδείχθηκε πως οι παιδαγωγοί των ΒΝΣ του

ΣΕ με έδρα το Βόλο, τη Ρόδο, τα Τρίκαλα, τη Λήμνο, το Διδυμότειχο και τη Μυτιλήνη ήταν περισσότερο ικανοποιημένοι από τις συναδελφικές σχέσεις και οι εκπαιδευτικοί των ΒΝΣ του ΣΕ με έδρα το Βόλο, τις Φέρες, τη Θεσσαλονίκη, τη Σάμο, τη Βέροια, τα Τρίκαλα και τη Ρόδο ήταν περισσότερο ικανοποιημένοι από την καθαυτή φύση της εργασίας.

Στο 2^ο ερευνητικό ερώτημα μελετήθηκε το κατά πόσο η επαγγελματική ικανοποίηση σχετίζεται με τη διάσταση της επαγγελματικής εξουθένωσης και το συναίσθημα (θετικό-αρνητικό), μέσα στο χώρο της εργασίας, σε παιδαγωγούς που υπηρετούν σε Βρεφονηπιακούς Σταθμούς του Στρατού Ξηράς και παιδαγωγούς των Δημοτικών Βρεφονηπιακών Σταθμών.

Αρχικά, προέκυψε πως τόσο στους παιδαγωγούς δημόσιων όσο και στρατιωτικών σταθμών, **τα υψηλά επίπεδα ικανοποίησης με τις συναδελφικές σχέσεις** συνδέονται με σπάνια εμφάνιση συναισθημάτων εξάντλησης, αποπροσωποποίησης και αρνητικών συναισθημάτων, ενώ αντίθετα συνδέονται με την ύπαρξη έντονων θετικών συναισθημάτων. Ιδιαίτερα για τους παιδαγωγούς των στρατιωτικών σταθμών, παρατηρήθηκε ότι τα υψηλά επίπεδα ικανοποίησης με τις συναδελφικές σχέσεις συνδέονται με το έντονο συναίσθημα επίτευξης. Σύμφωνα με τους Edinger και Edinger (2018), η ανάπτυξη ισχυρού κοινωνικού δικτύου και σχέσεων υποστήριξης με τους συναδέλφους και τους επόπτες, ενισχύει την επαγγελματική και συναισθηματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και αυξάνει τα θετικά συναισθήματα, καθώς και το αίσθημα επίτευξης.

Επιπρόσθετα, προέκυψε πως τόσο στους παιδαγωγούς δημόσιων όσο και στρατιωτικών σταθμών, **τα υψηλά επίπεδα ικανοποίησης με τις σχέσεις με τον προϊστάμενο** συνδέονται με σπάνια εμφάνιση συναισθημάτων εξάντλησης και αρνητικών συναισθημάτων, ενώ αντίθετα συνδέονται με την ύπαρξη έντονων θετικών συναισθημάτων. Ιδιαίτερα για τους παιδαγωγούς δημόσιων σταθμών, παρατηρήθηκε ότι τα υψηλά επίπεδα ικανοποίησης με τις σχέσεις με τον προϊστάμενο συνδέονται με σπάνια εμφάνιση συναισθημάτων αποπροσωποποίησης, ενώ για τους παιδαγωγούς των στρατιωτικών σταθμών συνδέονται με το έντονο συναίσθημα επίτευξης. Κατά τους Hoque et al. (2020), οι σχέσεις με τον προϊστάμενο σχετίζονται άμεσα με τις εποπτικές πρακτικές-κατευθυντική, τη συνεργατική και μη κατευθυντική προσέγγιση και είναι αναμενόμενο να σχετίζονται με την ύπαρξη θετικών συναισθημάτων, υψηλό αίσθημα επίτευξης και υψηλά επίπεδα δέσμευσης με τον οργανισμό.

Επίσης, αναδείχθηκε πως τόσο στους παιδαγωγούς δημόσιων όσο και στρατιωτικών βρεφονηπιακών σταθμών, **τα υψηλά επίπεδα ικανοποίησης με την καθαυτή φύση της εργασίας** συνδέονται με σπάνια εμφάνιση συναισθημάτων εξάντλησης και αρνητικών

συναισθημάτων, ενώ αντίθετα συνδέονται με την ύπαρξη έντονων θετικών συναισθημάτων και συναισθημάτων προσωπικής επίτευξης. Όπως αναφέρουν οι Kafetsios και Zampetakis (2008), οι πιο ικανοποιημένοι εκπαιδευτικοί από την φύση της εργασίας, έχουν πιο θετικά συναισθήματα και μικρότερη συναισθηματική εξάντληση, καθώς η θετική επίδραση προδιαθέτει τους ανθρώπους σε γνώσεις, συναισθήματα και ενέργειες που προάγουν την οικοδόμηση προσωπικών και κοινωνικών πόρων σχετικά με την εργασία τους.

Επιπλέον, προέκυψε πως τόσο για τους παιδαγωγούς δημόσιων όσο και στρατιωτικών παιδικών σταθμών, **τα υψηλά επίπεδα ικανοποίησης με τις συνθήκες εργασίας** συνδέονται με σπάνια εμφάνιση συναισθημάτων εξάντλησης και αρνητικών συναισθημάτων, ενώ αντίθετα συνδέονται με την ύπαρξη έντονων θετικών συναισθημάτων και συναισθημάτων προσωπικής επίτευξης. Ιδιαίτερα για τους παιδαγωγούς δημόσιων σταθμών, παρατηρήθηκε ότι τα υψηλά επίπεδα ικανοποίησης με τις συνθήκες εργασίας συνδέονται με σπάνιο συναίσθημα αποπροσωποποίησης. Όπως αναφέρθηκε, οι Klassen και Chiu (2010), συνδέουν την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών τόσο με τη φύση της εργασίας, όσο και με τις εργασιακές συνθήκες και τονίζουν ότι η συναισθηματική εξάντληση, τα αρνητικά συναισθήματα και η τάση αποπροσωποποίησης, είναι πιο σπάνια σε εκπαιδευτικούς που παρουσιάζουν υψηλά επίπεδα ικανοποίησης από τη φύση της εργασίας και τις εργασιακές συνθήκες. Επίσης οι Skaalvik και Skaalvik (2010), συνδέουν τις συνθήκες εργασίας με ένα οργανωμένο περιβάλλον που διευκολύνει το έργο του εκπαιδευτικού και στηρίζει τις προσπάθειες για εισαγωγή καινοτόμων εκπαιδευτικών πρακτικών, αυξάνοντας την συναισθηματική ικανοποίησης των εκπαιδευτικών.

Τέλος, αναδείχθηκε ότι τόσο για τους παιδαγωγούς δημόσιων όσο και στρατιωτικών σταθμών, **τα υψηλά επίπεδα ικανοποίησης με την πληρωμή και τις προαγωγικές ευκαιρίες** συνδέονται με σπάνια εμφάνιση συναισθημάτων εξάντλησης και αρνητικών συναισθημάτων, ενώ αντίθετα συνδέονται με την ύπαρξη έντονων θετικών συναισθημάτων. Ιδιαίτερα για τους παιδαγωγούς στρατιωτικών σταθμών παρατηρήθηκε ότι συνδέονται και με το έντονο συναίσθημα επίτευξης. Όπως αναφέρουν και οι Papanastasiou και Zembylas (2005), αλλά και οι Rhoades και Eisenberger (2002), το επίπεδο ανταμοιβών αποδεικνύει στους εκπαιδευτικούς ότι η εργασία τους αναγνωρίζεται, προσφέροντάς τους θετικά συναισθήματα και σπάνια εμφάνιση συναισθηματικής εξάντλησης.

Στο 3^ο ερευνητικό ερώτημα ερευνήθηκε το κατά πόσο οι διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης και το συναίσθημα (θετικό-αρνητικό) στο χώρο της εργασίας, αποτελούν προβλεπτικούς παράγοντες των διαστάσεων της επαγγελματικής ικανοποίησης στους

παιδαγωγούς που υπηρετούν σε Βρεφονηπιακούς Σταθμούς του Στρατού Ξηράς και στους παιδαγωγούς των Δημοτικών Βρεφονηπιακών Σταθμών.

Αρχικά, αναδείχθηκε πως όσο λιγότερη αποπροσωποίηση εμφανίζουν οι παιδαγωγοί των δημόσιων βρεφονηπιακών σταθμών, τόσο πιο ικανοποιημένοι είναι **με τις συναδελφικές σχέσεις**. Από την άλλη, όσο λιγότερη συναισθηματική εξάντληση εμφανίζουν οι παιδαγωγοί των βρεφονηπιακών σταθμών του Στρατού Ξηράς, **τόσο πιο ικανοποιημένοι είναι με τις συναδελφικές τους σχέσεις**.

Η έρευνα των Edinger και Edinger (2018), εστίασε στην ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από τις συναδελφικές τους σχέσεις, τονίζοντας τη σημασία της υποστήριξης του συγκεκριμένου κοινωνικού δικτύου για την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και την ύπαρξη θετικών συναισθημάτων. Η δημιουργία υποστηρικτικού κοινωνικού δικτύου εντός του σχολείου, απομακρύνει την πιθανότητα συναισθηματικής εξάντλησης και ενισχύει τη σχέση μεταξύ της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και της εργασιακής ικανοποίησης.

Επίσης, προέκυψε πως όσο πιο έντονα εμφανίζουν στην εργασία τους οι παιδαγωγοί των δημόσιων και στρατιωτικών βρεφονηπιακών σταθμών θετικά συναισθήματα, τόσο πιο **ικανοποιημένοι είναι με τις σχέσεις με τον προϊστάμενο**, συναίσθημα το οποίο ενισχύεται στους παιδαγωγούς των βρεφονηπιακών σταθμών του Στρατού Ξηράς με λιγότερα αρνητικά συναισθήματα. Ομοίως, κατά τους Spilt et al. (2011), η ευημερία και η θετική αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών, αυξάνει την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών για όλες τις σχέσεις τους στον οργανισμό, και η αύξηση της ικανοποίησης για τη σχέση τους με τον προϊστάμενο οδηγεί σε λιγότερο άγχος και συναισθηματική εξάντληση. Η έρευνα των Kafetsios και Zampetakis (2008) έχει αναφέρει ότι τα συναισθήματα και η ικανότητα συναισθηματικής ρύθμισης στους εκπαιδευτικούς, αποτελούν ισχυρούς προβλεπτικούς παράγοντες για την επαγγελματική ικανοποίηση και τις διαστάσεις που συνδέονται με αυτήν (Kafetsios & Zampetakis, 2008).

Ακόμη, αναδείχθηκε πως όσο λιγότερη συναισθηματική εξάντληση έχουν οι παιδαγωγοί των δημόσιων βρεφονηπιακών σταθμών τόσο πιο ικανοποιημένοι **είναι με την καθαυτή φύση της εργασίας**. Παρόμοια, όσο πιο έντονα θετικά συναισθήματα και συναισθήματα προσωπικής επίτευξης εμφανίζουν οι παιδαγωγοί των βρεφονηπιακών σταθμών του Στρατού Ξηράς, τόσο πιο ικανοποιημένοι είναι με **την καθαυτή φύση της εργασίας**. Όπως αναφέρουν οι Kafetsios και Zampetakis (2008), οι εκπαιδευτικοί με θετικά συναισθήματα και μικρότερη συναισθηματική εξάντληση είναι πιο ικανοποιημένοι με την καθαυτή φύση της εργασίας, καθώς η θετική επίδραση προδιαθέτει τους ανθρώπους σε γνώσεις, συναισθήματα και ενέργειες

που προάγουν την οικοδόμηση προσωπικών και κοινωνικών πόρων σχετικά με την εργασία τους.

Επιπλέον, προέκυψε πως όσο λιγότερη συναισθηματική εξάντληση έχουν οι παιδαγωγοί των δημόσιων και στρατιωτικών βρεφονηπιακών σταθμών, **τόσο πιο ικανοποιημένοι είναι με τις συνθήκες εργασίας**, συναίσθημα το οποίο ενισχύεται στους παιδαγωγούς των δημόσιων βρεφονηπιακών σταθμών με περισσότερα θετικά συναισθήματα. Το ίδιο αναφέρουν οι Kafetsios και Zampetakis (2007) για τις συνθήκες εργασίας, καθώς οι εκπαιδευτικοί με μικρότερη συναισθηματική εξάντληση και θετικά συναισθήματα, είναι περισσότερο δημιουργικοί στις στρατηγικές διεύρυνσης και οικοδόμησης στο εργασιακό περιβάλλον. Μάλιστα οι Kroupis et al. (2017), αναφέρουν ότι το εργασιακό πλαίσιο είναι ο πρώτος τομέας που επηρεάζεται από τη συναισθηματική εξάντληση των εκπαιδευτικών, καθώς οι εκπαιδευτικοί με θετικά συναισθήματα εργάζονται για την ανάπτυξη ενός περιβάλλοντος που περιορίζει τα επίπεδα εξουθένωσης και αυξάνει την εργασιακή ικανοποίηση.

Τέλος, αναδείχθηκε πως όσο λιγότερη συναισθηματική εξάντληση έχουν οι παιδαγωγοί των βρεφονηπιακών σταθμών του Στρατού Ξηράς **τόσο πιο ικανοποιημένοι είναι με την πληρωμή και τις προαγωγικές ευκαιρίες** που προσφέρει η εργασία τους. Οι Kroupis et al. (2017) καταλήγουν ότι η συναισθηματική εξάντληση αποτελεί προβλεπτικός παράγοντας για την ικανοποίηση από τις ανταμοιβές.

8.2. Σύνοψη

Στο σύνολο του δείγματος, οι παιδαγωγοί δήλωσαν αρκετά ικανοποιημένοι από την φύση της εργασίας και τις συναδελφικές σχέσεις, μέτρια ως αρκετά από τις σχέσεις με τον προϊστάμενο και τις συνθήκες εργασίας και μέτρια ικανοποιημένοι από την πληρωμή και τις προαγωγικές ευκαιρίες. Παρατηρήθηκαν υψηλά επίπεδα προσωπικής επίτευξης, χαμηλά συναισθηματικής εξάντλησης και πολύ χαμηλά επίπεδα αποπροσωποποίησης. Οι παιδαγωγοί εκδηλώνουν συχνά θετικά συναισθήματα στην εργασία τους και σπάνια αρνητικά. Οι παιδαγωγοί των σταθμών του Στρατού Ξηράς ήταν περισσότερο ικανοποιημένοι από τις συναδελφικές σχέσεις και τις σχέσεις με τον προϊστάμενο, καθώς και με τη καθαυτή φύση της εργασίας και τις εργασιακές συνθήκες, από ότι οι παιδαγωγοί των δημόσιων σταθμών. Παράλληλα, αναφέρουν μεγαλύτερο αίσθημα προσωπικής επίτευξης και θετικά συναισθήματα στην εργασία τους από ότι οι παιδαγωγοί των δημόσιων βρεφονηπιακών σταθμών. Τα αποτελέσματα και στις 2 ομάδες διαφοροποιήθηκαν ανάλογα με την ηλικία, τα έτη προϋπηρεσίας και το επίπεδο εκπαίδευσης. Οι απόψεις των

παιδαγωγών των δημοσίων σταθμών διαφοροποιήθηκαν ανάλογα με το φύλο, τον αριθμό του παιδαγωγικού προσωπικού και τον βασικό τίτλο σπουδών. Οι απόψεις των παιδαγωγών των στρατιωτικών σταθμών διαφοροποιήθηκαν ανάλογα με την οικογενειακή κατάσταση, τον αριθμό παιδιών και τον Δήμο υπηρεσίας. Στους δημόσιους και στρατιωτικούς βρεφονηπιακούς σταθμούς η ύπαρξη θετικών συναισθημάτων και η χαμηλή συναισθηματική εξάντληση αναδείχτηκαν οι σημαντικότεροι προβλεπτικοί παράγοντες της ικανοποίησης. Η χαμηλή συναισθηματική εξάντληση βελτίωσε περισσότερο τα επίπεδα της ικανοποίησης στους στρατιωτικούς βρεφονηπιακούς σταθμούς.

9. ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Περιορισμοί-Μελλοντική έρευνα

Η παρούσα μελέτη υπόκειται σε ορισμένους περιορισμούς. Αρχικά, εντοπίζονται μεθοδολογικοί περιορισμοί, που αφορούν στη χρήση ερωτηματολογίων αυτοαναφοράς και στηρίζονται σε υποκειμενικές κρίσεις. Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας εξήχθησαν σύμφωνα με την πλειοψηφική άποψη γυναικών, μέσης ηλικίας 40 περίπου ετών, έγγαμες με 1 ή 2 παιδιά, με 14 περίπου χρόνια προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση, που εργάζονται σε βρεφονηπιακό σταθμό όπου υπηρετούν κατά μέσο όρο 6 άτομα και υπάρχουν 16 παιδιά στην τάξη. Ακόμη στο 40% των περιπτώσεων οι παιδαγωγοί εργάζονται στην Αθήνα ή την Θεσσαλονίκη, ενώ στις μισές περιπτώσεις, η περιοχή της έδρας του παιδικού σταθμού είναι ο τόπος καταγωγής και μόνιμης κατοικίας των ερωτηθέντων. Επίσης, το μέγεθος του δείγματος δεν ήταν επαρκώς μεγάλο, καθώς οδήγησε σε ορισμένες περιπτώσεις, σε συγκρίσεις μέσω τιμών μικρών δειγμάτων κάτω των 30. Συμπληρωματικά, η παρούσα έρευνα δεν είναι πειραματική, καθώς τα 2 δείγματα των παιδαγωγών δημόσιων και στρατιωτικών σταθμών δεν εμφάνισαν την ίδια κατανομή στα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά. Το γεγονός αυτό σημαίνει ότι πιθανές διαφορές μεταξύ των ομάδων να οφείλονται και σε τρίτους εξωγενείς παράγοντες. Τέλος, ένας ακόμη περιορισμός είναι η χαμηλής εγκυρότητας εννοιολογικής κατασκευής στο ερωτηματολόγιο της εργασιακής ικανοποίησης, το οποίο δεν έχει σταθμιστεί στην Ελλάδα και είναι η πρώτη φορά που χρησιμοποιείται σε ελληνικό δείγμα παιδαγωγών.

Οι προτάσεις για μελλοντική έρευνα συνοψίζονται στις εξής:

- Πραγματοποίηση πειραματικής έρευνας, στην οποία οι 2 ομάδες που θα συγκριθούν να είναι πλήρως εξομοιωμένες στα δημογραφικά και επαγγελματικά τους χαρακτηριστικά.
- Χρήση διαφορετικού ερωτηματολογίου μέτρησης της εργασιακής ικανοποίησης, υψηλότερης εγκυρότητας.
- Πραγματοποίηση ποιοτικής έρευνας, με κύρια μέθοδο συλλογής δεδομένων τη συνέντευξη, όπου οι ίδιοι οι παιδαγωγοί θα έχουν τη δυνατότητα να εκφράσουν τις απόψεις, τα συναισθήματα και τις προτάσεις τους, με στόχο την διερεύνηση και την εις βάθος κατανόηση της επαγγελματικής ικανοποίησης, εξουθένωσης και του συναισθήματος τους.

ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Ξενογλώσση

- Abraham, R. (1999). Emotional intelligence in organizations: A conceptualization. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, 125(2), 209–224.
- Akhtara, S. N., Hashmib, M. A., & Naqvic, S. I. (2010). A comparative study of job satisfaction in public and private school teachers at secondary level. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2(1), 4222 – 4228.
- Allport, G.W. (1954). *The Nature of Prejudice*, Addison-Wesley, Reading, MA.
- Amati, M., Tomasetti, M., Ciuccarelli, M., Mariotti, L., Tarquini, L. M., Bracci, M. & Santarelli, L. (2010). Relationship of job satisfaction psychological distress and stress related biological parameters among healthy nurses: A longitudinal study. *Journal of Occupational Health*, 52, pp. 31-38.
- Anita, C. K., Norbert, K. S. (2013). Changes in situational and dispositional factors as predictors of job satisfaction. *Journal of Vocational Behavior*, 83(1), pp. 88-98.
- Antoniou, A. S., Polychroni, F., & Vlachakis, A. N. (2006). Gender and age differences in occupational stress and professional burnout between primary and highschool teachers in Greece. *Journal of Managerial Psychology*, 21 (7), 682-690.
- Antoniou, A. S., Koronaiou, P. (2018). Investigating burnout/occupational stress in relation to emotional intelligence and coping strategies in Greek nurses. *Dialogues in Clinical Neuroscience & Mental Health*, 1(1), 38-51.
- Arens, A. K., & Morin, A. J. (2016). Relations between teachers' emotional exhaustion and students' educational outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 108(6), pp. 800-813.
- Armenta, C., Fritz, M. & Lyubomirsky, S., (2017). Functions of Positive Emotions: Gratitude as a Motivator of Self-Improvement and Positive Change. *Emotion Review*. 9. 183-190.
- Armstrong, P. (2015). *Effective Schools Partnerships and Collaboration for School Improvement: A Review*. UK Department for Education.
- Ashforth, B. E., & Humphrey, R. H. (1995). Emotion in the workplace: A reappraisal. *Human Relations*, 48, 97 - 125.
- Ashkanasy, N. & Daus, C. (2002). Emotion in the Workplace: The New Challenge for Managers. *Academy of Management Executive*.16.
- Averill, J. R. (1980). A constructivist view of emotion. In R. Plutchik and H. Kellerman (Eds.), *Emotion: Theory Research, and Experience*, 305–39. San Diego (California): Academic Press.
- Bandura, A.: Social cognitive theory. In R. Vasta (Ed.), *Annals of Child Development*, 6. Six theories of child development (pp. 1–60). Greenwich, CT: JAI Press: 1989.

- Barsade, S. G., Brief, A. P., & Spataro, S. E. (2003). The affective revolution in Organizational Behaviour: The emergence of a paradigm. In Greenberg, J. (Ed). *Organizational behaviour. The state of the science* (2nd Ed.), 3-51, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Basinska, B.A., Wiciak, I., Daderman, A.M. (2014). Fatigue and burnout in police officers: the mediating role of emotions, *Policing: An International Journal of Police Strategies and Management*, Volume 37, Number 3, 665-680.
- Beatty, B. (2000). The emotions of educational leadership: Breaking the silence. *International Journal of Leadership in Education*, 3(4), 331-358.
- Becker, E.S., Goetz, T., Morger, V., & Rallenucci, J. (2014). The importance of teachers' emotions and instructional behavior for their students' emotions. An experience sampling analysis. *Teaching and Teacher Education*, 43, 15–26.
- Beilock, S.L., Gunderson, E.A., Ramirez, G., & Levine, S.C. (2010). Female teachers' math anxiety affects girls' math achievement. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 107(5), 1860–1863.
- Benita, M., Butler, R., & Shibaz, L. (2018). Outcomes and Antecedents of Teacher Depersonalization: The Role of Intrinsic Orientation for Teaching. *Journal of Educational Psychology*, 111(6).
- Bindhu, C. M., & Sudheeshkumar, P. K. (2006). *Job satisfaction and stress coping skills of primary school teachers*. Department of Education, University of Calicut, Kerala, India, ERIC Document Reproduction Service No.ED492585.
- Bisadze, M., & Japaridze, M. (2014). Personal and social aspects of teacher burnout in Georgia. *Problems of Education in the 21st century*, 59.
- Bloom, P. J. (2010). *Measuring work attitudes in the early childhood setting: Technical manual for the Early Childhood Job Satisfaction Survey and the Early Childhood Work Environment Survey*. Wheeling: McCormick Center for Early Childhood Leadership, National Louis University.
- Boudreaux, E., Mandry, C., & Brantley, P. J. (1997). Stress, job satisfaction, coping, and psychological distress among emergency medical technicians. *Prehospital and Disaster Medicine*, 12(4), 9-16.
- Bowling, N. A., Eschleman, K. J. & Wang, Q. (2010). A meta-analytic examination of the relationship between job satisfaction and subjective well-being. *J. Occup. Organ. Psychol.* 83, 915–934. doi: 10.1348/096317909X 478557.
- Bradberry, T., & Greaves, J. (2006). *The emotional intelligence quick book: Everything you need to know to put your EQ to work*. New York: Simon and Schuster.
- Brackett, M.A., Palomera, R., Mojsa-Kaja, J., Reyes, M.R., & Salovey, P. (2010). Emotion-regulation ability, burnout, and job satisfaction among British secondary-school teachers. *Psychology in the Schools*, 47(4), 406–417.
- Brennan, K. (2006). The managed teacher: Emotional labour, education, and technology. *Educational Insights*, 10.

- Brief, A.P., Burker, M.J. George, J.M., Robinson, B.S. & Webster, J. (1988). Should negative affectivity remain an unmeasured variable in the study of job stress? *Journal of Applied Psychology*, 73, 193-198.
- Brief, A.P., Weiss HM. (2002). Organizational behaviour: affect in the workplace, *Annual Review of Psychology*, 279–307.
- Brigido, M., Borrachero, A. B., Bermejo, M. L., & Mellado, V. (2013). Prospective primary teachers' self-efficacy and emotions in science teaching. *European Journal of Teacher Education*, 36(2), 200-217.
- British Psychological Society. (2014). *BPS Code of Human Research Ethics* (2nd ed.). <https://www.bps.org.uk/news-and-policy/bps-code-human-research-ethics-2nd-edition-2014>.
- Brotheridge, C. M., & Grandey, A. A. (2002). Emotional labor and burnout: Comparing two perspectives of people work. *Journal of vocational behavior*, 60 (1), 17-39.
- Bryson, A., Forth, J., & Stokes, L. (2014). *Does worker wellbeing affect workplace performance?* Department for Business, Innovation and Skills, UK Government.
- Burchinal, M., Howes, C., Pianta, R., Bryant, D., Early, D., Clifford, R., & Barbarin, O. (2008). Predicting child outcomes at the end of kindergarten from the quality of pre-kindergarten teacher-child interactions and instruction. *Applied Developmental Science*, 12(3), 140-153.
- Burke, M. J., Brief, A. P., George, J. M., Roberson, L., & Webster, J. (1989). Measuring affect at work: Confirmatory analyses of competing mood structures with conceptual linkage to cortical regulatory systems. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1091–1102.
- Burke, R. J., & Greenglass, E. (1993). Work stress, role conflict, social support and psychological burnout among teachers. *Psychological reports*, 73(2), 371-380.
- Caldwell, C., & Dixon, R. D. (2010). Love, forgiveness, and trust: Critical values of the modern leader. *Journal of Business Ethics*, 93(1), 91-101.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P., & Malone, P. S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of school psychology*, 44(6), 473-490.
- Card, D., Mas, A., Moretti, E., & Saez, E. (2012). Inequality at work: The effect of peer salaries on job satisfaction. *American Economic Review*, 102(6), 2881-3003.
- Carrell, M. R., & Dittrich, J. E. (1978). Equity theory: The recent literature, methodological considerations, and new directions. *Academy of Management Review*, 3(2), 202-210.
- Cannon, W. B. (1927). The James-Lange theory of emotions: a critical examination and an alternative theory. By Walter B. Cannon, 1927. *The American Journal of Psychology*, 39(1–4), 106–124. <https://doi.org/10.2307/1422695>.
- Cassidy, D. J., Lower, J. K., Kintner-Duffy, V. L., Hegde, A. V. & Shim, J. (2011). The day-to-day reality of teacher turnover in preschool classrooms: An analysis of classroom context and teacher, director, and parent perspectives. *Journal of Research in Childhood Education*, 25(1).

- Chan, W.Y., Lau, S., Nie, Y., Lim, S., & Hogan, D. (2008). Organizational and personal predictors of teacher commitment: The mediating role of teacher efficacy and identification with school. *American Educational Research Journal*, 45, 597–630.
- Chang, M-L. (2009). An Appraisal Perspective of Teacher Burnout: Examining the Emotional Work of Teachers. *Educational Psychology Review*, 21(3), 193-218.
- Chen, J. (2016). Understanding teacher emotions: The development of a teacher emotion inventory. *Teaching and Teacher Education*, 55, 68-77.
- Ciarrochi, J. V., Chan, A. Y., & Caputi, P. (2000). A critical evaluation of the emotional intelligence construct. *Personality and individual differences*, 28(3), 539-561.
- Clunies-Ross, P., Little, E., & Kienhuis, M. (2008). Self-reported and actual use of proactive and reactive classroom management strategies and their relationship with teacher stress and student behaviour. *Educational Psychology*, 28(6), 693-710.
- Clutterbuck, D. (2003). *Managing Work-life Balance: A Guide for HR in Achieving Organisational and Individual Change*. London: CIPD.
- Cohen L., Manion L. & Morrison K. (2007). *Research Methods in Education*. New York: Routledge Falmer.
- Connolly, J. J., & Viswesvaran, C. (2000). The role of affectivity in job satisfaction: A meta-analysis. *Personality and Individual Differences*, 29, 265–281.
- Cropanzano, R., James, K. & Konovsky, M. A. (1993). Dispositional affectivity as a predictor of work attitudes and job performance, *Journal of Organizational Behavior*, 14, 595-606.
- Creswell, J.W. (2013) *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. 4th Edition, SAGE Publications, Inc., London.
- Darwin, C. (1872). *The expression of the emotions in man and animals*. London: John Murray.
- Darwin, C., & Prodger, P. (1998). *The expression of the emotions in man and animals*. Oxford University Press, USA.
- Daus, C. S. (2001). Rate mood and employee emotional expression in a customer service scenario: Interactions and implications for performance review outcomes, *Journal of Quality Management*, 6, 349 - 370.
- Davidescu, A. A-M., Apostu, S-A., Paul, A., & Casuneanu, I. (2020). Work Flexibility, Job Satisfaction, and Job Performance among Romanian Employees-Implications for Sustainable Human Resource Management. *Sustainability*, 12(15), 6086.
- Davis, K. Y., & Newstrom, J. W. (1999). *Comportamiento Humano en al Trabajo: Comportamiento Organizacional*. 10th ed. McGraw – Hill: Mexico City.
- Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Harris, A., Leithwood, K., Penlington, C., et al. (2007). *The impact of school leadership on pupil outcomes: interim report*. DCSFRR018. Nottingham: DfES Publications.
- Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Harris, A., Leithwood, K., Gu, Q., Brown, E., Ahtaridou, E. & Kington, A. (2009). The impact of school leadership on pupil outcomes. *Final report*.

- De Stasio, S., Fiorilli, C., Benevene, P., Uusitalo-Malmivaara, L., & Chiacchio, C. D. (2017). Burnout in special needs teachers at kindergarten and primary school: Investigating the role of personal resources and work wellbeing. *Psychology in the Schools, 54*(5), 472-486.
- Dicke, T., Elling, J., Schmeck, A., & Leutner, D. (2015). Reducing reality shock: The effects of classroom management skills training on beginning teachers. *Teaching and Teacher Education, 48*.
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychol Bull, 95*, 542–575.
- Diener, E., & Seligman, M. E. P. (2004). Beyond money: Toward an economy of wellbeing. *Psychological Science in the Public Interest, 5*.
- Drakopoulos S. A., & Grimani K. (2013). Injury-related absenteeism and job satisfaction: Insight from Greek and UK data. *International Journal of Human Resource Management, 24*(18), 3496–3511.
- Duyar, I., Gumus, S., & Sukru Bellibas, M. (2013). Multilevel analysis of teacher work attitudes: The influence of principal leadership and teacher collaboration. *102 International Journal of Educational Management, 27*(7), 700-719.
- Dworkin, A. G., Saha, L. J., & Hill, A. N. (2003). Teacher burnout and perceptions of a democratic school environment. *International Education Journal, 4*(2), 108-120.
- Edelwich, J., & Brodsky, A. (1980). *Burn-out: stages of disillusionment in the helping professions*. New York: Human Sciences Press.
- Edinger, S. K., & Edinger, M. J. (2018). Improving teacher job satisfaction: The roles of social capital, teacher efficacy, and support. *The Journal of Psychology, 152*(8), 573-593.
- Eirín-Nemiña, R., Sanmiguel-Rodríguez, A., & Rodríguez-Rodríguez, J. (2022). Professional satisfaction of physical education teachers. *Sport, Education and Society, 27*(1), 85-98.
- Ekman, P. (1972). Universals and cultural differences in facial expressions of emotion. In J. Cole (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation, 19*, 207–282. Lincoln: University of Nebraska Press.
- Ekman, P. (1997). Should we call it expression or communication? *Innovations in Social Science Research, 10* (4), 333-344.
- Ekman, P., & Cordaro, D. (2011). *What is meant by calling emotions basic*. *Emotion Review, 3*(4), 364–370. <https://doi.org/10.1177/1754073911410740>.
- Ekman, P. (2016). What scientists who study emotion agree about. *Perspectives on psychological science, 11*(1), 31-34.
- Emmer, E. T. (1994). Teacher emotions and classroom management. *Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, L.A.*
- Erb, C. S. (2002). The emotional whirlpool of beginning teachers' work. In *annual meeting of the Canadian Society of Studies in Education, Toronto, Canada*.
- Estrada, C. A., Isen, A. M. & Young, M. J. (1994). Positive affect improves creative problem - solving and influences reported source of practice satisfaction in physicians. *Motivation and Emotion, 18*, 285 - 299.

- Eyupoglu, S. Z., & Saner, T. (2009). The relationship between job satisfaction and academic rank: a study of academicians in Northern Cyprus. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 686-691.
- Faragher E. B., Cass M., & Cooper C. L. (2005). The relationship between job satisfaction and health: A meta-analysis. *Occupational and Environmental Medicine*, 62, 105-112.
- Farouk, S. (2012). What can the self-conscious emotion of guilt tell us about primary school teachers' moral purpose and the relationships they have with their pupils? *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 18(4), 491-507.
- Feldman Barrett, L. & J.A. Russell, (1998). Independence and bipolarity in the structure of current affect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 967-984.
- Field, A. (2017). *Discovering Statistics Using IBM SPSS (5th edition)*. Sage Publications Ltd.
- Fisher, C.D. (2000). Mood and emotions while working: missing pieces of job satisfaction? *Journal of Organizational Behaviour*, 21, 185–202.
- Fredrickson, B. L. (1998). What Good Are Positive Emotions? *Review of general psychology: journal of Division 1, of the American Psychological Association*, 2(3), 300–319.
- Fredrickson, B., & Levenson, R. (1998). Positive emotions speed recovery from the cardiovascular sequelae of negative emotions. *Cognition and emotion*, 12 (2), 191 - 220.
- Fredrickson, B. L., Mancuso, R. A., Branigan, C., & Tugade, M. M. (2000). The Undoing Effect of Positive Emotions. *Motivation and Emotion*, 24, 237-258.
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology. The broaden-and-build theory of positive emotions. *The American psychologist*, 56(3), 218–226.
- Fredrickson, B. L. (2003). The value of positive emotions. *American Scientist*, 91, 330 – 335.
- Fredrickson, B. L. & Joiner, T. (2001). Positive Emotions Trigger Upward Spirals Toward Emotional Well-Being. *Psychological Science*, 13(2), 172 - 175.
- Frenzel, A. C., Götz, T., Stephens, E. J., & Jacob, B. (2011). Antecedents and effects of teachers' emotional experiences: An integrated perspective and empirical test. In *Advances in teacher emotion research*, 129–151, Heidelberg: Springer, Boston, MA.
- Frenzel, A.C. (2014). Teacher Emotions. In E. A. Linnenbrink-Garcia, & R. Pekrun, *International Handbook of Emotions in Education*, 494-519. New York: Routledge.
- Frenzel, A.C., Pekrun, R., Goetz, T., Daniels, L.M., Durksen, T., Becker-Kurz, B., & Klassen, R. (2016). Measuring Teachers' Enjoyment, Anger, and Anxiety: The Teacher Emotions Scales (TES). *Contemporary Educational Psychology*, 46.
- Frey, B. S. & Stutzer A. (2002). *Happiness and Economics*. Princeton and Oxford: Princeton University Press.
- Freudenberger, H.J. (1974). Staff burn out. *Journal of Social Issues*, 30, 159-165.
- Freudenberger, H. J. (1975). The staff burn-out syndrome in alternative institutions. *Psychotherapy: Theory, Research & Practice*, 12(1), 73.
- Frijda, N.H. (1993). Moods, emotion episodes, and emotions. In M. Lewis & J. M. Haviland (Eds.), *Handbook of emotions*, 381–403, The Guilford Press.

- Frost, P.J. (2003). *Toxic Emotions at Work*. Boston: *Harvard Bus. Sch. Press*, Boston, MA, USA.
- Ganzach Y. (2003). Intelligence, education, and facets of job satisfaction. *Work and Occupations*, 30(1), 97-122.
- George, J. (1989). Mood and absence. *Journal of Applied Psychology*, 74, 317-324.
- George, J. M. & Brief, A. P. (1996). Negative affectivity and coping with job loss, *Academy of Management Review*, 21, 7 - 9.
- Gerber, E.R. (1985). Rage and obligation: Samoan emotion in conflict. In: White G, Kirkpatrick J, editors. *Person, self, and experience: exploring Pacific ethnopsychologies*. University of California Press, 121–167.
- Ghanizadeh, A., Jahedizadeh, S., & Boylan, M. (2016). EFL teachers' teaching style, creativity, and burnout: A path analysis approach. *Cogent Education*, 3(1).
- Gold, Y., & Bachelor, P. (2001). Signs of burnout are evident for practice teachers during the teacher training period. *Education*, 108(4), 564-555.
- Grandey, A. A. . (2003). When "the show must go on": Surface acting and deep acting as determinants of emotional exhaustion and peer-rated service delivery. *Academy of Management Journal*, 46(1), 86-96.
- Gray-Stanley, J. A., & Muramatsu, N. (2011). Work stress, burnout, and social and personal resources among direct care workers. *Research in developmental disabilities*, 32(3), 1065-1074.
- Hackman, J.R. & Oldham, G.R., (1976). Motivation through the design of work: test of a theory. *Organizational Behavior and Human Performance*, 16, 250-279.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2004). Self-reported depression in nonfamilial caregivers: prevalence and associations with caregiver behavior in child-care settings. *Early Childhood Research Quarterly*, 19(2), 297-318.
- Hanaken, J.J., Bakker, A.B., & Schaufeli, W.B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology*, 43, 495 – 513.
- Hanebuth, D. (2008). Background of absenteeism. In K. Heinitz, *Psychology in organizations – Issues from an applied area*, 115-134, Frankfurt: Peter Lang.
- Hakanen, J. J., Bakker, A. B., & Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of school psychology*, 43(6), 495-513.
- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14(8), 835–854.
- Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: Teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education*, 16, 811–826.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (1998). *What's Worth Fighting for Out There ?* Teachers College Press, PO Box 20, Williston, VT 05495-0020 (paperback: ISBN-0-8077-3752-6).
- Harré, R. (1986). An outline of the social constructionist viewpoint. In R. Harré (Ed.), *The social construction of emotions*, 2–14, Oxford (England): Basil Blackwell.

- Hochschild, A. R., (1983). *The managed heart: commercialization of human feeling*. Berkeley CA, University of California Press.
- Hongying, S. (2007). Literature Review of Teacher Job Satisfaction, *Chinese Education and Society*, 40(5), 11–16.
- Hoppock, R. (1935). *Job Satisfaction*, Harper and Brothers, New York.
- Hoque, K.E., Kenayathulla, H.B., Subramaniam, M.V., & Islam, R. (2020). Relationships Between Supervision and Teachers' Performance and Attitude in Secondary Schools in Malaysia. *SAGE Open*.
- Huei-Jane, W., & Wu, Y. I. (2001). A study on elementary school teachers job satisfaction and its relationship with their social network, Job Characteristics. *Bulletin of Educational Research*, 46, 147-180.
- Immordino-Yang, M. H. (2015). *Emotions, learning, and the brain: Exploring the educational implications of affective neuroscience (the Norton series on the social neuroscience of education)*. WW Norton & Company.
- Immordino-Yang, M. H. & Damasio, A. (2007). We Feel, Therefore We Learn: The Relevance of Affective and Social Neuroscience to Education. *Mind, Brain, and Education*, 1, 3–10.
- Inovatova, S. (2021). The job satisfaction: A review of widely used measures & indexes. *PalArch's Journal of Archaeology of Egypt / Egyptology*, 18(2), 456-464.
- Irving P. G., & Montes S. D. (2009). Met expectations: The effects of expected and delivered inducements on employee satisfaction. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 82(2), 431-451.
- Isen, A.M. (1987). Positive affect, cognitive processes and social behavior. *Advances in Experimental Social Psychology*, 20, 203- 253.
- Isen, A. M., Daubman, K. A. & Nowicki, G. P. (1987). Positive affect facilitates creative problem solving. *Journal of Personality & Psychology*, 52, 1122-1131.
- Iverson, R. D. & Deery, S. J. (2001). Understanding the «personological» basis of employee withdrawal: the influence of affective disposition on employee tardiness, early departure and absenteeism, *Journal of Applied psychology*, 86, 856-879.
- Izard, C. E. (1992). Basic emotions, relations among emotions, and emotion-cognition relations. *Psychological Review*, 99(3), 561–565. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.99.3.561>.
- Izard, C. E. (2010). The many meanings/ aspects of emotion: Emotion definitions, function, activations and regulation. *Emotion Review*, 2, 363-37.
- Jakimiuk, B. (2014). Factors and work conditions shaping the development of professional identity of IT teachers in Poland. *Revista Fuentes*, 15, 213-236.
- James, W. (1884). What is an Emotion?. *Mind, os-IX(34)*, 188-205.
- Jennings, P. A. (2015). Early childhood teachers' well-being, mindfulness, and self-compassion in relation to classroom quality and attitudes towards challenging students. *Mindfulness*, 6(4), 732-743.

- Johnson, S. M., & Birkeland, S. (2003). Pursuing a "sense of success": New teacher explain their career decisions. *American Educational Research Journal*, 40 (3), 581-617.
- Johnson, S., Cooper, C., Cartwright, S., Donald, I., Taylor, P., & Millet, C. (2005). The experience of work-related stress across occupation. *Journal of Managerial Psychology*, 5(1), 2-5.
- Judge, T.A. (1992). The dispositional perspective in human resources research. In Ferris, G.R. & Rowland, K.M. (Eds.), *Research in Personnel and Human Resources Management*, 10, 31-72, Greenwich, CT: JAI Press.
- Judge, T. A., Watanabe, S. (1993). Another Look at the Job Satisfaction - Life Satisfaction Relationship. *Journal of Applied Psychology*, 78(6), 939-948.
- Kafetsios, K. & Loumakou, M. (2007). A comparative evaluation of the effects of trait emotional intelligence and emotion regulation on affect at work and job satisfaction. *International Journal of Work Organization and Emotion*, 2, (I), 71-87.
- Kafetsios, K. & Zampetakis, L. A. (2008). Emotional Intelligence and Job Satisfaction: Testing the Mediatory Role of Positive and Negative Affect at Work, 44, 712–22.
- Kafetsios, K., Nezelek, J. B., & Vassiou, A. (2011). A Multilevel Analysis of Relationships Between Leaders' and Subordinates' Emotional Intelligence and Emotional Outcomes. *Journal of Applied Social Psychology*, 41(5), 1121 – 1144.
- Kahill, S., (1988). Symptoms of professional burnout: a review of the empirical evidence». *Canadian psychology*, 29, 284-297.
- Kakkos, N., Trivellas, P. & Filippou, K. (2010). Exploring the link between job motivation, work stress and job satisfaction. *Evidence from the banking industry. 7th International Conference on Enterprise Systems, Accounting and Logistics*, 211-230.
- Kaliski, B.S. (2007). *Encyclopedia of Business and Finance*, Thompson Gale, Detroit, *Search in*, p. 446.
- Kantas, A. (1996). The occupational burnout syndrome of teachers and health profession employees. *Psychology*, 3, 71-85.
- Kantas, A., Vassilaki, E. (1997), Burnout in Greek teachers: Main findings and validity of the Maslach Burnout Inventory. *Work & Stress*, 11(1), 94 – 100.
- Kelchtermans, G. (2011). Vulnerability in teaching: The moral and political roots of structural conditions. In C. Day, & J. C.-K. Lee, *New understanding of teacher's work: Emotions and educational change*, 65-84, New York: Springer.
- Kim, Y. (2012). Music therapists' job satisfaction, collective self-esteem, and burnout. *The Arts in Psychotherapy*, 39(1), 66-71.
- Kimura, Y. (2010). Expressing Emotions in Teaching: Inducement, Suppression, and Disclosure as Caring Profession. *Educational Studies in Japan: International Yearbook*, 5, 63–78.
- 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, 741-756.
- Kleinginna, P. R., & Kleinginna, A. M. (1981). A categorized list of motivation definitions, with a suggestion for a consensual definition. *Motivation and Emotion*, 5(3), 263–291.

- Kokkinos, C. M. (2006). Factor structure and psychometric properties of the Maslach Burnout Inventory – Educators Survey among elementary and secondary school teachers in Cyprus. *Stress and Health*, 22(1), 25 – 33.
- Kokkinos, C., Davazoglou, A., (2009). Special education teachers under stress: evidence from a Greek national study. *Educational Psychology*, 29 (4), 407–42.
- Konstantinou, A. K., Bonotis, K., Sokratous, M., Siokas, V., & Dardiotis, E. (2018). Burnout evaluation and potential predictors in a Greek cohort of mental health nurses. *Archives of Psychiatric Nursing*, 32(3), 449-456.
- Koulierakis, G., Daglas, G., Grudzien, A., & Kosifidis, I. (2018). Burnout and quality of life among Greek municipal preschool and kindergarten teaching staff. *Education 3-13*, 47(4), 426- 436.
- Koustelios, A., Bagiatis, K. (1997). The employee satisfaction inventory (ESI): development GL of a scale to measure satisfaction of Greek employees. *Educational and Psychological measurement*, 57, 469-476.
- Koustelios, A.D., (2001). Personal characteristics and job satisfaction of Greek teachers, *International Journal of Educational Management*, Vol. 15 No. 7, pp. 354-358. <https://doi.org/10.1108/EUM0000000005931>.
- Koustelios, A., Theodorakis, N. & Goulimaris, D. (2004). Role ambiguity, role conflict and job satisfaction among physical education teachers in Greece. *International Journal of Educational Management*, 18(2), 87-92.
- 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.
- Kroupis, I., Kourtessis, T., Kouli, O., Terzis, G., Derri, V., & Mavrommatis, G. (2017). Job satisfaction and burnout among Greek P.E. teachers. A comparison of educational sectors, level and gender. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 12(34), 5-14.
- Kunter, M., Tsai, Y.M., Klusmann, U., Brunner, M., Krauss, S. & Baumert, J. (2008). Students’ and mathematics teachers’ perceptions of teacher enthusiasm and instruction. *Learning and Instruction*, 18, 468–482.
- Kuppens, P. & Realo, A. & Diener, Ed. (2008). The Role of Positive and Negative Emotions in Life Satisfaction Judgment Across Nations. *Journal of personality and social psychology*, 95, 66-75.
- Kwantes, C. T. (2010). The facets of job satisfaction: A nine-nation comparative study of construct equivalence. *Applied Multivariate Research*, 13(2), 145-159.
- Kyriacou, 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.
- Lange, C. G. (1885). The mechanism of the emotions. *The Classical Psychologists*, 672-684.
- Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and adaptation*. New York: Oxford University Press.

- Lee, J. C. K., Huang, Y. X. H., Law, E. H. F., & Wang, M. H. (2013). Professional identities and emotions of teachers in the context of curriculum reform: A Chinese perspective. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 41(3), 271-287.
- Leithwood, K., Jantzi, D., & Steinbach, R. (2001). Maintaining emotional balance. *Educational Horizons*, 15, 73-82.
- Linnan, L., Arandia, G., Bateman, L. A., Vaughn, A., Smith, N., & Ward, D. (2017). The health and working conditions of women employed in child care. *International journal of environmental research and public health*, 14(3), 283.
- Liu C., Borg I., & Spector P. E. (2004). Measurement equivalence of the German job satisfaction survey used in a multinational organization: Implications of Schwartz's culture model. *The Journal of Applied Psychology*, 89(6).
- Locke, E.A., (1976). The Nature and Causes of Job Satisfaction. In: M.P. Dunnette, ed., *Handbook of Industrial and Organizational Psychology*, Chicago: Rand McNally, 1297-1350.
- Locke, E.A. & Latham, G.P. (1990). *A theory of goal setting and task performance*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Louw, D., George, E., & Esterhuyse, K. (2011). Burnout amongst urban secondary school teachers in Namibia. *SA Journal of Industrial Psychology*, 37(1), 01-07.
- Luk, A.L., Chan, B.P.S., Cheong, S.W., Ko, S.K. (2010). An exploration of the burnout situation on teachers in two schools in Macau. *Social Indicators Research*, 93(3), 489–502.
- Lucas, R.E., Diener, E. & Suh, E. (1996). Discriminant validity of well-being measures. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71, 616–628.
- Lyubomirsky, S., King, L. & Diener, E. (2005). The benefits of frequent positive affect: Does the happiness lead to success? *Psychological Bulletin*, 131(6), 803-855.
- Ma X., & MacMillan R. B. (1999). Influences of workplace conditions on teachers' job satisfaction. *The Journal of Educational Research*, 93(1), 39-47.
- MacIntosh E. W., & Doherty A. (2010). The influence of organizational culture on job satisfaction and intention to leave. *Sport Management Review*, 13, 106-117.
- Mafini C., & Poee D. R. (2013). The relationship between employee satisfaction and organizational performance: Evidence from a South African government department. *SA Journal of Industrial Psychology*, 39(1), 49-58.
- Marinković, N., Mirković, B., & Zečević, I. (2019). The relation between socio-demographic characteristics and burnout of primary school teachers. *International Thematic Proccedia*, 35-51.
- Mashburn, A. J., Pianta, R. C., Barbarin, O. A., Bryant, B. Hamre, B. K., Downer, J. T., Burchinal, M., Early, D., & Howes, C. (2008). Measures of classroom quality in prekindergarten and children's development of academic, language, and social skills. *Child Development*, 79(3), 732-749.
- Maslach, C. and Pines, A. (1977). The Burnout Syndrome in the Day-care Setting, *Child Care Quarterly*, 6(2), 100-113.

- Maslach, C., & Pines, A. *The effects of class size on staff burn-out in child care centers*. Unpublished manuscript, 1976.
- Maslach, C. (1982). *Burnout: the cost of caring*. Englewood Cliffs, Prentice Hall, New Jersey.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 2, 99-113.
- Maslach, C. J., & Susan, E. (1986). Manual for Maslach Burnout Inventory. Palo Alto, Consulting Psychologists Press, California.
- Maslach, C., Jackson, S. E., Leiter, M. P., Schaufeli, W. B., & Schwab, R. L. (1986). Maslach burnout inventory, 21, 3463–3464.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual review of psychology*, 52(1), pp. 397-422.
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (2008). *The truth about burnout: How organizations cause personal stress and what to do about it*. John Wiley & Sons.
- Maslach, C., Leiter, M. P., & Schaufeli, W. B. (2008). Measuring burnout. In C. L. Cooper, & S. Cartwright, *The Oxford handbook of organizational well-being*, 86-108. Oxford: Oxford University Press.
- McLeod, S. A., (2007). *What is reliability?* Simply Psychology.
- McLeod, S. A. (2013). *What is validity?* Simply Psychology.
- McLeod, S. A., (2017). *Experimental design*. Simply Psychology.
- Meeusen, V., Van Dam, K., Van Zundert, A. & Knape, J. (2010). Job satisfaction amongst Dutch nurse anesthetists: the influence of emotions on events. *International Nursing Review*, 57, 85-91.
- Menon, M. E., Papanastasiou, E., & Zembylas, M. (2008). Examining the Relationship of Job Satisfaction to Teacher and Organisational Variables: Evidence from Cyprus. *International Studies in Educational Administration (Commonwealth Council for Educational Administration & Management (CCEAM))*, 36(3), 75-86.
- Mertler, C. A. (2016). Should I stay or should I go? Understanding teacher motivation, job satisfaction, and perceptions of retention among Arizona teachers. *110 International Research in Higher Education*, 1(2), 34–45.
- Mitchell, R. L. C. & Phillips, L. H. (2007). The psychological, neurochemical and functional neuroanatomical mediators of the effects of positive and negative mood on executive functions. *Neuropsychologia*, 45(4).
- Minicozzi, L.L. (2016). The garden is thorny: Teaching kindergarten in the age of accountability. *Global Studies of Childhood*, 6(3), 299-310.
- Moen, P., Kelly, E. L., & Lam, J. (2013). Healthy work revisited: Does reducing time strain promote women's and men's well-being? *Journal of Occupational Health Psychology*, 18(2), 157-172.
- Morris, C.A.S., Denham, S.A., Bassett, H.H., & Curby, T.W. (2013). Relations among Teachers' Emotion Socialization Beliefs and Practices, and Preschoolers' Emotional Competence. *Early Education and Development*, 24(7), 979–999.

- Morris, J. A., & Feldman, D. C. (1996). The dimensions, antecedents, and consequences of emotional labor. *Academy of management review*, 21(4), 986-1010.
- Montgomery, A., Panagopolou, E., Wildt, M. & Meenks, R. (2006). Work-Family Interference, Emotional Labor and Burnout. *Journal of Managerial Psychology*, 21, 36-51.
- Mountzoglou, A. (2010). The Greek Nurses' job satisfaction scale: development and psychometric assessment. *Journal of Nursing Measurement*, 18(1), 60.
- Mount, M., Iliis, R., & Johnson, E. (2006). Relationship of personality traits and counterproductive work behaviors: The mediating effects of job satisfaction. *Personnel Psychology*, 59, 591-622.
- Moyle, R. (1995). Singing from the Heart? in: Barwick et al. (eds): The Essence of Singing and the substance of song. *Sydney. Oceania Monographs*, 46, 53-58.
- Muijs, D. (2011). *Doing Quantitative Research in Education with SPSS*. UK: SAGE.
- Nagar, K. (2012). Organizational Commitment and Job Satisfaction among Teachers during Times of Burnout. *Vikalpa: The Journal for Decision Makers*, 37(2).
- Naude, L., Van den Bergh, T. J., & Kruger, I. S. (2014). Learning to like learning: an appreciative inquiry into emotions in education. *Social Psychology of Education*, 17(2), 211-228.
- Naylor, J. (1999). *Management*. Harlow: Prentice Hall.
- Neville, B. (2013). The enchanted loom. In M. Newberry, A. Gallant, & P. Riley, *Emotion and school: Understanding how the hidden curriculum influences relationships, leadership, teaching and learning*, 3-23, Bingley, UK: Emerald.
- Newsham G., Jay Brand C. D., Veitch J., Aries M., & Charles K. (2009). Linking indoor environment conditions to job satisfaction: A field study. *Building Research and Information*, 37(2), 129-147.
- Nias, J. (1996). Thinking about feeling: The emotions in teaching. *Cambridge journal of education*, 26 (3), 293-306.
- Okpara, J. O. & Wynn, P. (2008). The impact of ethical climate on job satisfaction, and commitment in Nigeria: Implications for management development. *Journal of Management Development*, 27(9), 935-950.
- Ostroff, C. (1992). The relationship between satisfaction attitudes and performance: An Organizational Level Analysis. *Journal of Applied Psychology* 1992, 77 (6), 963-974.
- Panksepp, J. (1982) The pleasure in brain substrates of foraging. *Behavioral and Brain Sciences*, 5, 71-72.
- Papanastasiou, E.C., & Zembylas, M. (2005). Job satisfaction variance among public and private kindergarten school teachers in Cyprus. *International Journal of Educational Research* 43(3), 147-167.
- Parkinson, B. (1995). *Ideas and realities of emotion*. London: Routledge.
- Parrott, W. (2001). *Emotions in social psychology: Key readings in social psychology*. Philadelphia, PA: Psychology Press.

- Ratner, C. (1989). A social constructionist critique of the naturalistic theory of emotion. *Journal of Mind and Behavior*, 211-230.
- Palomera, R., Fernández-Berrocal, P., & Brackett, M.A. (2008). Emotional intelligence as a basic competency in pre-service teacher training: some evidence. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 15(6), 437–454.
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W. & Perry, R. P. (2002). Positive emotions in education. In E. Frydenberg (Ed.), *Beyond coping: Meeting goals, visions, and challenges*, 149–173, Oxford University Press.
- Pekrun, R., Goetz, T., Perry, R. P., Kramer, K., Hochstadt, M., & Molfenter, S. (2004). Beyond test anxiety: Development and validation of the Test Emotions Questionnaire (TEQ). *Anxiety, Stress & Coping*, 17(3), 287-316.
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18(4), 315-341.
- Pines, A.M. & Aronson, E., (1988), *Career burnout causes and cures*. Freepress, New York.
- Pines, A., M., (1993). Burnout. In Goldberger, L. & Breznitz, S., (eds), *Handbook of stress*, (2nd ed.), 386-403. Free press, New York.
- Platsidou, M. (2010). Trait emotional intelligence of Greek special education teachers in relation to burnout and job satisfaction. *School Psychology International*, 31(1), 60-76.
- 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(1), 61–76.
- Postareff, L., & Lindblom-Ylänne, S. (2011). Emotions and confidence within teaching in higher education. *Studies in Higher education*, 36(7), 799-813.
- Rachiotis, G., Kourousis, C., Kamilaraki, M., Symvoulakis, E. K., Dounias, G., & Hadjichristodoulou, C. (2014). Medical Supplies Shortages and Burnout Among Greek Health Care Workers During Economic Crisis: a Pilot Study. *International Journal of Medical Sciences*, 11(5), 442.
- Rentzou, K. (2012). Examination of Work Environment Factors Relating to Burnout Syndrome of Greek Early Childhood Educators. *Child Care in Practice*, 18 (2), 165–181.
- Rentzou, K. (2015). Prevalence of burnout syndrome of Greek child care workers and kindergarten teachers. *Education 3-13*, 43(3), 249-262.
- Rhodes, C., Nevill, A., & Allan, J. (2004). Valluing and supporting 86 teachers: A survey of teacher satisfaction, dissatisfaction morale and retention within an English Local Education Authority. *Research in Education*, 71, 74-87.
- Rhoades, L. & Eisenberger, R. (2002). Perceived organizational support: A review of the literature. *Journal of Applied Psychology*, 87(4), 698-714
- Rodrigo-Ruiz, D. (2016). Effect of teachers' emotions on their students: Some evidence. *Journal of Education & Social Policy*, 3(4), 73-79.

- Rolls, E. T. (1986). *Neural systems involved in emotion in primates*. In R. Plutchik & H. Kellerman (Eds). *Emotion: Theory, research, and experience*. Vol. 3. *Biological foundations of emotion*. New York: Academic Press, Ch. 5, 125-143.
- Russell, J. A. & Carroll, J. M. (1999). On the bipolarity of positive and negative affect. *Psychological bulletin*, 125(1), 3-10.
- Russell, J. A. & Feldman Barrett, L. (1999). Core affect, prototypical emotional episodes, and other things called emotion. Dissecting the elephant. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 805-819.
- Rynes, S. L., Colbert, A. E., & Brown, K. G. (2002). HR professionals' beliefs about effective human resource practices: Correspondence between research and practice. *Human Resource Management*, 41, 149-174.
- Saiti, A. (2007) Main factors of job satisfaction among primary school educators: factor analysis of the Greek reality. *Management in Education*, 21(2), 23-27.
- Sarıçam, H., & Sakız, H. (2014). Burnout and teacher self-efficacy among teachers working in special education institutions in Turkey. *Educational Studies*, 40 (4), 423-437.
- Saunders, R. (2013). The role of teacher emotions in change: Experiences, patterns and implications for professional development. *Journal of Education Change*, 14, 303-333.
- Schachter, S., Singer, J. (1962). Cognitive, Social and Physiological Determinants of Emotional State. *Psychological Review*, 69, 379-399.
- Schaufeli, W. B., Salanova, M., González-Romá, V., & Bakker, A. B. (2002). The measurement of engagement and burnout: A two sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness studies*, 3(1), 71-92.
- Scherer, M. J. (2005). *Living in the state of stuck: How technology impacts the lives of people with disabilities (4th ed.)*. Cambridge, MA: Brookline Books.
- Schmidt, M., & Datnow, A. (2005). Teachers' sense-making about comprehensive school reform: The influence of emotions. *Teaching and teacher education*, 21(8), 949-965.
- Schultz, D.P., & Schultz, S.E. (2012). *Theories of Personality*. Cengage Learning.
- Schutz, P. A., Hong, J. Y., Cross, D. I., & Osbon, J. N. (2006). Reflections on investigating emotion in educational activity settings. *Educational Psychology Review*, 18(4), 343-360.
- Schutz, P. A. & Lanehart, S. L. (2002). Emotions in education. *Educational Psychologist*, 37(2), 67-68.
- Scott, C., & Sutton, R. (2009). Emotions and change during professional development for teachers: A mixed methods study. *Journal of Mixed Methods Research*, 3(2), 151-171.
- Seligman, M. E., & Schulman, P. (1986). Explanatory style as a predictor of productivity and quitting among life insurance sales agents. *Journal of personality and social psychology*, 50 (4), 832.
- Shen, H., Huang, C. (2012). Domestic migrant workers in China's hotel industry: An exploratory study of their life satisfaction and job burnout. *International Journal of Hospitality Management*, 31(4), 1283-1291.

- Shirom, A., Ezrachi, Y. (2003). On the discriminant validity of burnout, depression and anxiety: A re-examination of the burnout measure. *Anxiety, Stress and Coping*, 16(1), 83-97.
- Shuai, J., Yue, P., Li, L., Liu, F., Wang, S. (2014). Assessing the effects of an educational program for the prevention of work-related musculoskeletal disorders among school teachers. *BMC Public Health*.
- Siu, O.L., Cheung, F. & Lui, S. (2015). Linking Positive Emotions to Work Well-Being and Turnover Intention Among Hong Kong Police Officers: *The Role of Psychological Capital*. *J Happiness Stud*, 16, 367–380.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1059-1069.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2015). Job satisfaction, stress and coping strategies in the teaching profession-What do teachers say? *International Education Studies*, 8(3), 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(13), 1785-1799.
- Skinner, B., Leavey, G., & Rothi, D. (2019). Managerialism and teacher professional identity: impact on well-being among teachers in the UK. *Educational Review*, 73(1), 1–16. doi:10.1080/00131911.2018.1556205.
- Smith, E.R., Mackie, D.M. (2007). *Social Psychology* (3rd ed.). *Psychology Press*, Hove.
- Smith, D., Leng, G.W. (2003). Prevalence and Sources of Burnout in Singapore Secondary School Physical Education Teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, 22, 203-218.
- Spector, P. E. (1997). *Job satisfaction: Application, assessment, causes, and consequences*. London: Sage.
- Spilt, J.L., Koomen, H.M.Y., & Thijs, J.T. (2011). Teacher Wellbeing: The Importance of Teacher–Student Relationships. *Educational Psychology Review*, 23, 457-477.
- Staw, B. M. & Barsade, S. G. (1993). Affect and managerial performance: a test of the sadder but wiser vs. happier and smarter hypotheses, *Administrative Science Quarterly*, 38(2), 304 - 331.
- Staw, B. M., Sutton, R. I., & Pelled, L. H. (1994). Employee positive emotion and favorable outcomes at the workplace. *Organization Science*, 5(1), 51-71.
- Sutton, R. E. (2000). The emotional experiences of teachers. *Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association*, New Orleans, L.A.
- Sutton, R. E., & Wheatley, K. F. (2003). Teachers' emotions and teaching: A review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review*, 15, 327-358.
- Swaminathan S., & Jawahar P. D. (2013). Job satisfaction as a predictor of organizational citizenship behavior: An empirical study. *Global Journal of Business Research*, 7(1), 71-80.

- Talmor, R., Reiter, S., & Feigin, N. (2005). Factors relating to regular education teacher burnout in inclusive education. *European Journal of Special Needs Education, 20* (2), 215-229.
- Taxer, J. L., & Frenzel, A. (2015). Facets of teachers' emotional lives: A quantitative investigation of teachers' genuine, faked, and hidden emotions. *Teaching and Teacher Education, 49*, 78-88.
- Torres, D. G. (2019). Distributed leadership, professional collaboration, and teachers' job satisfaction in U.S. schools. *Teaching and Teacher Education, 79*, 111– 123.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and teacher education, 17*(7), 783-805.
- Tsigilis, N., Zachopoulou, E., & Grammatikopoulos, V. (2006). Job satisfaction and burnout among Greek early educators: A comparison between public and private sector employees. *Educational Research and Review, 1*(8), 256-261.
- Turner, J. C., Midgley, C., Meyer, D. K., Gheen, M., Anderman, E. M., Kang, Y., & Patrick, H. (2002). The classroom environment and students' reports of avoidance strategies in mathematics: A multi method study. *Journal of Educational Psychology, 94*, 88–106.
- Uitto, M., Jokikokko, K., & Estola, E. (2015). Virtual special issue on teachers and emotions in Teaching and teacher education (TATE) in 1985-2014. *Teaching and Teacher Education, 50*, 124-135.
- Unanue, W., Gómez, M.E., Cortez, D., Oyanedel, J.C. & Mendiburo-Seguel, A. (2017). Revisiting the Link between Job Satisfaction and Life Satisfaction: The Role of Basic Psychological Needs. *Frontiers in Psychology, 8*, 680. doi: 10.3389/fpsyg.2017.00680.
- Unterbrink, T., Hack, A., Pfeifer, R., Buhl-Griesshaber, V., Muller, U., Wesche, H., Frommhold, M., Scheuch, K., Seibt, R., Wirsching, M., & Bauer, J. (2007). Burnout and effort-reward imbalance in a sample of 949 German teachers. *International Archive of Occupational and Environmental Health, 80*, 433-441.
- USA Department of Defence. (2009). *Teaching the children of America's military families worldwide. Annual Report*. Washington DC: USA Department of Defence.
- Van den Berg, R. (2002). Teachers' meanings regarding educational practice. *Review of Educational Research, 72*, 577-625.
- Vandenbroeck, M., Lenaerts, K., & Beblavý, M. (2018). Benefits of early childhood education and care and the conditions for obtaining them. *European Expert Network on Economics of Education, 32*, 1-86.
- Vandenberghe, R., & Huberman, A.M. (1999). *Understanding and Preventing Teacher Burnout*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Vishalakshi, K.K. (2013). *Teacher effectiveness, emotional intelligence and self-esteem of secondary school teachers*. University Of Mysore.
- Wall, T., Russell, J. & Moore, N. (2017). Positive emotion in workplace impact: The case of a work-based learning project utilizing appreciative inquiry. *Journal of Work-Applied Management, 9*, 129-146.
- Warr, P. (1990). The measurement of well-being and other aspects of mental health. *Journal of Occupational Psychology, 63*, 193–210.

- Watson, D., & Tellegen, A. (1985). Toward a consensual structure of mood. *Psychological Bulletin*, 98, 219-235.
- Watson, D., Clark, L. A., & Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(6), 1063-1070.
- Weiqi, C. . (2007). The structure of secondary school teacher job satisfaction and its relationship with attrition and work enthusiasm. *Chinese Education and Society*, 40(5), 17-31.
- Weiss, E. M. (1999). Perceived workplace conditions and first year-year teachers' morale, career choice commitment, and planned retention: A secondary analysis. *Teaching and Teacher Education*, 15(8), 861-879.
- Weiss, H.M. & Cropanzano, R. (1996). Affective events theory: A theoretical discussion of the structure, causes and consequences of affective experiences at work. *Research in Organizational Behavior*, 18, 1-74.
- Werang, B.R., & Gede Agung, A.A. (2017). Teachers' job satisfaction, organizational commitment, and performance in Indonesia: A Study from Merauke District, Papua. *International Journal of Development and Sustainability*, 6(8), 700-711.
- Whitaker, R. C., Dearth-Wesley, T. & Gooze, R. A. (2015). Workplace stress and the quality of teacher–children relationships in Head Start. *Early Childhood Research Quarterly*, 30(1), 57-69.
- Whitebook, M. & Sakai, L. (2003). Turnover begets turnover: an examination of job and occupational instability among child care center staff. *Early Childhood Research Quarterly*, 18(3), 273-293.
- Willemse, B. M., Jonge, J. D., Smit, D., Depla, M. F. I. A. & Pot, A. M. (2012). The moderating role of decision authority and coworker- and supervisor support on the impact of job demands in nursing homes: A cross-sectional study. *International Journal of Nursing Studies*, 49(7), 822-833.
- Woods, P. & Jeffrey, B. (1996). *Teachable Moments: The Art of Teaching in Primary Schools*. Open University Press, Buckingham, England.
- World Health Organization, (2019). ICD-11, Ανακτήθηκε από : <http://id.who.int/icd/entity/129180281>.
- World Health Organization, (2019), Burn- out an "occupational phenomenon": International Classification of Diseases, Ανακτήθηκε από: <https://www.who.int/news/item/28-05-2019-burn-out-an-occupational-phenomenon-international-classification-of-diseases>.
- Worrell T. G., Skaggs G. E. & Brown M. B. (2006). School psychologists' job satisfaction: A 22-year perspective in the USA. *School Psychology International*, 27(2), 131-145.
- Wright, T. A., Bonett, D. G. & Sweeney, D. A. (1993). Mental-health and work performance: Results of a longitudinal-field study. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 66, 277-284.
- Wright, T. A. & Cropanzano, R. (1998). Emotional exhaustion as a predictor of job performance and voluntary turnover. *Journal of Applied Psychology*, 83, 486-493.
- Wright, M. & Custer, R., (1998). Why They Enjoy Teaching: The Motivation of Outstanding Technology Teachers. *Journal of Technology Education*, 9 (2), 60-77.

- Wright, P. M., Gardner, T. M., Moynihan, L. M. & Allen, M. R. (2005). The relationship between HR practices and firm performance: Examining causal order. *Personnel Psychology*, 58(2), 409-446.
- Yao, X., Yao, M., Zong, X., Li, Y., Li, X., Guo, F. & Cui, G. (2015). How school climate influence teachers' emotional exhaustion: The mediating role of emotional labor. *International Journal Environmental Research and Public Health*, 12, 12505–12517.
- Yin, H. B., Huang, S. & Wang, W. (2017). Work environment characteristics and teacher well-being: The mediation of emotion regulation strategies. *International Journal of Environment Research Public Health*, 13(12), 907-923.
- Zajonc, R.B. (1980). Feeling and thinking: Preferences need no inferences. *American psychologist*, 35(2), 151.
- Zapf, D. (2002). Emotion work and psychological wellbeing: A review of the literature and some conceptual considerations. *Human Resource Management Review*, 12(2), 37-268.
- Zembylas, M., & Schutz, P.A. (2009). Research on Teachers' Emotions in Education: Findings, Practical Implications and Future Agenda. In P. A. Schutz, & M. Zembylas, *Advances in Teacher Emotion Research*, pp. 367-377, Springer Science & Business Media.
- Zembylas, M. & Papanastasiou, E. (2004). Job satisfaction among school teachers in Cyprus. *Journal of Educational Administration*, 42, 357-374.
- Zembylas, M. & Papanastasiou, E. (2006). Sources of teacher job satisfaction and dissatisfaction in Cyprus. *Compare* 36(2), 229–247.
- Zhang, Y. (2017). A Study of the Affecting Vocational Education on Job Involvement and Job Burnout from the View of Venue Workers. *EURASIA Journal of Mathematics Science and Technology Education*, 13(8), 5557-5568.

Ελληνόγλωσσα

- Αδριανός, Ν. (2018). Ηγεσία και συναισθηματική νοημοσύνη στην επιχείρηση – οργανισμό η περίπτωση του πολεμικού ναυτικού. Διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής, Τμήμα Διοίκησης Επιχειρήσεων, Αθήνα.
- Αθανασιάδου, Μ. (2012). Διαπροσωπικά σχήματα και συναισθηματική νοημοσύνη του διευθυντή: Σχέσεις με το συναίσθημα και την εμπειρία των εκπαιδευτικών, Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.
- Αλβέρτου, Β. Κ. (2019). Το σχολικό κλίμα και η επίδρασή του στην επαγγελματική ικανοποίηση και στα συναισθήματα των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Μεταπτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Βόλος.
- Αναγνωστόπουλος, Φ. & Παπαδάτου, Δ. (1992). Παραγοντική σύνθεση και εσωτερική συνοχή του Ερωτηματολογίου Καταγραφής Επαγγελματική Εξουθένωσης σε δείγμα νοσηλευτριών. *Ψυχολογικά Θέματα*, 5(3), 183-202.
- Αντωνίου, Α., (2007). Σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης: Αίτια, επιπτώσεις και τρόποι αντιμετώπισης. Στο Α. Αντωνίου (επιμ.), *Ψυχολογία υγείας στο χώρο εργασίας*, Τόμος Α' (σ. 185 - 216). Αθήνα: Ιατρικές Εκδόσεις Π. Χ. Πασχαλίδης.
- Αραμπατζής, Σ., Πολύζου, Χ. (2008), Αντιλήψεις των βρεφονηπιαγωγών που απασχολούνται σε Ιδιωτικούς Παιδικούς σταθμούς του Δήμου Θεσσαλονίκης σχετικά με την επαγγελματική ικανοποίηση. Πτυχιακή Εργασία, ΤΕΙ Θεσσαλονίκης, Σχολή Επαγγελματιών Υγείας και Πρόνοιας, Τμήμα Βρεφονηπιοκομίας, Θεσσαλονίκη.
- Βασιλειάδου, Ε. (2013). Η Επαγγελματική Εξουθένωση των ιδιωτικών υπαλλήλων και η σχέση της με την εργασιακή δέσμευση. Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Διατριβή, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, Θεσσαλονίκη.
- Βάσιου, Α. Χ. (2008). Η επίδραση της συναισθηματικής νοημοσύνης των διευθυντών στο σχολικό κλίμα, την επαγγελματική ικανοποίηση, το συναίσθημα στην εργασία και την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών: ανάλυση στοιχείων από δύο επίπεδα. Μεταπτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Βόλος.
- Βάσιου, Α. (2018). Συναισθηματική νοημοσύνη εκπαιδευτικών: ο ρόλος της στο συναίσθημα και στην κινητοποίηση στην εργασία τους. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 11(1), 1-47.
- Βαρούτης, Δ., (2007). Stress management στις Ένοπλες Δυνάμεις. Μεταπτυχιακή Εργασία, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών. Διατμηματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών στη Διοίκηση Επιχειρήσεων για Στελέχη Επιχειρήσεων, Θεσσαλονίκη.
- Βολανάκη, Ε. (2018). Ο ρόλος των συναισθημάτων στο viral marketing. Διπλωματική εργασία, Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών, Αθήνα.
- Βολιώτη, Α. (2007). Σύγκρουση ρόλων, στήριξη στην εργασία και συναίσθημα στην εργασία: η διερεύνηση της μεταξύ τους σχέσης και της επίδρασης τους στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Μεταπτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Βόλος.

- Βουτσινά, Ζ. (2021). Η Εργασιακή Ικανοποίηση των Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Μεταπτυχιακή Διατριβή, Πανεπιστήμιο Πειραιώς.
- Βουτυρά, Α. (2009). Ο ρόλος της Συναισθηματικής Νοημοσύνης και της Έκφρασης Συναισθημάτων μέσα στην οικογένεια και οι επιπτώσεις τους στις Ακαδημαϊκές Επιδόσεις των νέων. Διδακτορική Διατριβή. Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, Τμήμα Οικιακής Οικονομίας και Οικολογίας, Αθήνα.
- Γαλάνης, Π (2012). Εγκυρότητα και αξιοπιστία των ερωτηματολογίων στις επιδημιολογικές μελέτες. *Εφαρμοσμένη Ιατρική Έρευνα*.
- ΓΕΣ (2019). ΣΚ 5-79/2019, Κανονισμός Οργάνωσης και Λειτουργίας Βρεφονηπιακών Σταθμών Στρατού Ξηράς, ΤΥΕΣ, Αθήνα.
- ΓΕΣ (2020). ΠαΔ 4-52/2020, Πάγια Διαταγή Θεμάτων Οργάνωσης και Λειτουργίας Βρεφονηπιακών Σταθμών Στρατού Ξηράς.
- Γιάγκου, Λ. (2020). Η επίδραση των κινήτρων και των συστημάτων αμοιβών στην απόδοση των εργαζομένων σε Μονάδα Στρατού. Μεταπτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Διατμηματικό ΠΜΣ στη Διοίκηση Επιχειρήσεων, Θεσσαλονίκη.
- Γλυνού, Δ. (2017). Η επίδραση της Αυτοαποτελεσματικότητας (self- efficacy) στην Επαγγελματική Εξουθένωση (burnout): Η περίπτωση των Παιδαγωγών Προσχολικής Αγωγής των Δημοτικών Παιδικών Σταθμών. Διπλωματική Εργασία, Α.Ε.Ι. Πειραιά Τ.Τ, Τμήμα Διοίκησης Επιχειρήσεων, Πειραιάς.
- Γραμματικού, Κ. (2010). Επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως προς τις συνθήκες εργασίας. Μεταπτυχιακή εργασία, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, Αθήνα.
- Γρηγορόπουλος, Η. Ν. & Καπαλτσίδου, Δ. (2020). Επαγγελματική εξουθένωση σε εργαζόμενους των παιδικών σταθμών του νομού Θεσσαλονίκης. Ο προβλεπτικός ρόλος των δημογραφικών χαρακτηριστικών. *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, 16, 58–71.
- Γρέβιας, Δ. (1993). Κοινωνικές Αξίες, Εργασία και Επαγγελματικός Προσανατολισμός, Πρακτικά του Διεθνούς Συνεδρίου της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π.
- Δανηλίδου, Α. (2013). Η μελέτη της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με τρία εναλλακτικά μοντέλα: το μοντέλο της Maslach, το μοντέλο της Pines και το μοντέλο της Κοπεγχάγης. Μεταπτυχιακή εργασία, Πανεπιστημίου Μακεδονίας, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, Θεσσαλονίκη.
- Δασκάλου, Β. & Συγκολλίτου, Ε. (2011). Κλίμακα Θετικής και Αρνητικής Συναισθηματικής Κατάστασης (Positive and Negative Affectivity Schedule, PANAS). Στο Α. Σταλίκας, Σ. Τριλίβα & Π. Ρούση (επιμ.). *Τα ψυχομετρικά Εργαλεία στην Ελλάδα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Δερτούζου, Α. (2019). Το στυλ ηγεσίας των διευθυντών των δημοτικών παιδικών σταθμών και η επίδραση του στην εργασιακή ικανοποίηση των παιδαγωγών. Διπλωματική Εργασία, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, Τμήμα Οικιακής Οικονομίας και Οικολογίας, Αθήνα.
- Δημητρόπουλος, Ε. (1998.) Οι εκπαιδευτικοί και το επάγγελμα τους. Συμβολή στην ανάπτυξη μιας επαγγελματικής ψυχολογίας του Έλληνα εκπαιδευτικού. Αθήνα, Γρηγόρη.

- Δουργούτιαν, Ν. (2010). Εργασιακή ικανοποίηση και οργανωσιακή δέσμευση: Μελέτη περίπτωσης σε ελληνική τράπεζα. Μεταπτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη.
- Δραγατογιάννη, Π. (2008). Η υποκειμενική ευεξία στην εκπαίδευση: σύγκριση με την ικανοποίηση και το συναίσθημα από την εργασία των εκπαιδευτικών. Μεταπτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Βόλος.
- Δράκου, Α. (2006). Επαγγελματική Ικανοποίηση των Προπονητών/ριών στην Ελλάδα. Διδακτορική διατριβή, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Τμήμα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού, Κομοτηνή.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2011). Ανακοίνωση της Επιτροπής «Προσχολική Εκπαίδευση και Φροντίδα: Παροχή σε όλα τα παιδιά μας του καλύτερου δυνατού ξεκινήματος για τον κόσμο του αύριο» {COM(2011) 66 final}. Ανακτημένο από: <https://ec.europa.eu/transparency/regdoc/rep/1/2011/EL/1-2011-66-EL-F1-1.Pdf>
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2018). Σύσταση του Συμβουλίου σχετικά με συστήματα προσχολικής εκπαίδευσης και φροντίδας υψηλής ποιότητας {SWD(2018) 173 final}. Ανακτημένο από: <https://eurlex.europa.eu/legal-content/EL/ALL/?uri=CELEX:52018DC0271>
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2020). Ανακοίνωση της Επιτροπής προς το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, το Συμβούλιο, την Ευρωπαϊκή Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή και την Επιτροπή των Περιφερειών σχετικά με την υλοποίηση του Ευρωπαϊκού Χώρου Εκπαίδευσης έως το 2025 {SWD(2020) 212 final}. Ανακτημένο από: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/?uri=CELEX:52020DC0625>
- Ευρωπαϊκός Εκτελεστικός Οργανισμός Εκπαίδευσης και Πολιτισμού (EACEA), Ευρυδίκη (2019). Σύντομη επισκόπηση: Βασικά στοιχεία για την Προσχολική Εκπαίδευση και Φροντίδα στην Ευρώπη. Ανακτήθηκε από: <https://data.europa.eu/doi/10.2797/512208>
- Ζαχαριουδάκη, Ε. (2016). Θετική ψυχολογία και επαγγελματική εξουθένωση στο Λιμενικό Σώμα: η περίπτωση του προσφυγικού, Μεταπτυχιακή εργασία, Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών Σχολή Κοινωνικών Επιστημών και Ψυχολογίας Τμήμα Ψυχολογίας, Αθήνα.
- Ζουμπουρίδου, Μ. (2021). Ενσυναίσθηση, θετικό/αρνητικό συναίσθημα και ετοιμότητα φοιτητών/τριών παιδαγωγικών τμημάτων να διδάξουν μαθητές/τριες με διαφορετικό πολυπολιτισμικό υπόβαθρο. Πτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Φλώρινα.
- Καλημέρη, Α. (2019). Η επαγγελματική εξουθένωση του παιδαγωγικού προσωπικού των Δημοτικών βρεφικών και νηπιακών σταθμών στο νομό Αττικής. Μια συγκριτική μελέτη στην αρχή και το τέλος της σχολικής χρονιάς. Διπλωματική Εργασία, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, Τμήμα Οικιακής Οικονομίας και Οικολογίας, Αθήνα.
- Καλλονιάτη, Μ. (2018). Η διερεύνηση του μοντέλου ηγεσίας στο 401 Γενικό Στρατιωτικό Νοσοκομείο Αθηνών και ο βαθμός ικανοποίησης του νοσηλευτικού προσωπικού από το συγκεκριμένο μοντέλο, Διπλωματική Εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.

- Καμτσίς, Σ., & Λώλης, Θ. (2016). Βιώνουν οι Έλληνες εκπαιδευτικοί την επαγγελματική εξουθένωση; Ο ρόλος των δημογραφικών χαρακτηριστικών και των καθημερινών στρεσογόνων ερεθισμάτων. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 9, 40-87.
- Κάντας, Α. (1998). Οργανωτική – Βιομηχανική Ψυχολογία: Κίνητρα – Επαγγελματική Ικανοποίηση – Ηγεσία (Μέρος Iο). Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα. 39-119.
- Κάντας, Α. (2001). Οι παράγοντες άγχους και η επαγγελματική εξουθένωση στους εκπαιδευτικούς. Στο: Βασιλάκη, Ε., Τριλίβα, Σ., & Μπεζεβέγκης, Η. (επιμ.). Το στρες, το άγχος και η αντιμετώπισή τους. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 217-229.
- Καραγκιόζη, Ν. (2021). Σχέση Παρακίνησης, Ηγεσίας και Αποτελεσματικής λειτουργίας οργανισμού στην πρώιμη προσχολική εκπαίδευση. Πτυχιακή Εργασία, Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής, Τμήμα Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία, Αθήνα.
- Καραβασίλη, Α. Α. (2017). Η επίδραση των πελατών στη στάση και τη συμπεριφορά των εργαζομένων στα ξενοδοχεία. Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Τμήμα Οικονομικών Επιστημών, Βόλος.
- Καραμπάς, Κ. Α. (2015). Ψυχική ανθεκτικότητα, θετικά συναισθήματα και ψυχοσωματική υγεία: εστιάζοντας στους σπουδαστές της Στρατιωτικής Σχολής Μόνιμων Υπαξιωματικών του Στρατού Ξηράς. Μεταπτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής, Βόλος.
- Καρλής, Δ. (2005). *Πολυμεταβλητή στατιστική ανάλυση*. Εκδόσεις Α. Σταμούλης.
- Καρπαθάκη, Δ. (2019). Neuromarketing: Ο ρόλος των συναισθημάτων στην συμπεριφορά του καταναλωτή. Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Πειραιώς, Τμήμα Οικονομικής Επιστήμης, Πειραιάς.
- Κατσουρίνης, Χ. (2018). Το Σύνδρομο Επαγγελματικής Εξουθένωσης και οι Στρατηγικές Αντιμετώπισης Στρεσογόνων Καταστάσεων στα στελέχη της Ελληνικής Αστυνομίας. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Τμήμα Οργάνωσης και Διαχείρισης Αθλητισμού, Σπάρτη.
- Καφέτσιος, Κ., & Λυδάκη, Π. (2005). Τύποι δεσμού και ψυχική υγεία στην καθημερινή αλληλεπίδραση: Ο ρόλος των συναισθημάτων στο διαπροσωπικό πλαίσιο. *Επετηρίδα του Τμήματος Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Κρήτης*, Ρέθυμνο.
- Καφέτσιος, Κ., & Παπαδάκη, Χ. (2007). Το συναίσθημα στην εργασία σε ιατρικό προσωπικό δημοσίων νοσοκομείων. Πανεπιστήμιο Κρήτης, Τμήμα Ψυχολογίας, Ρέθυμνο.
- Καφήρας, Κ. (2021). Το φαινόμενο της επαγγελματικής εξουθένωσης: Διερεύνηση των παραγόντων κινδύνου. Συγκριτική μελέτη μεταξύ υπαλλήλων δημοσίου και ιδιωτικού τομέα. Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής, Τμήμα Διοίκησης Επιχειρήσεων, Αθήνα.
- Κιπενής, Ν. (2011). Συναισθήματα, Ενδυνάμωση και Επαγγελματική Εξουθένωση των Ιπταμένων στην Ελληνική Πολεμική Αεροπορία (Π.Α.). Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών. Διατμηματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών στη Διοίκηση Επιχειρήσεων για Στελέχη Επιχειρήσεων, Θεσσαλονίκη.

- Κολοκότση, Β. Κ. (2018). Θετικές και αρνητικές σχέσεις και συναισθήματα στον εργασιακό χώρο. Συγκρούσεις και ο ρόλος του ηγέτη. Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Τμήμα Νηπιαγωγών, Φλώρινα.
- Κονταξή, Μ. (2007). Εργασιακή και συναισθηματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από το χώρο εργασίας. Μεταπτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Βόλος.
- Κουδιγκέλη, Φ. Δ. (2017). Ψυχική ανθεκτικότητα και επαγγελματική εξουθένωση σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Διδακτορική Διατριβή, Πάντειο Πανεπιστήμιο, Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών, Τμήμα Ψυχολογίας, Αθήνα.
- Κουμαριανού, Α. & Ρέντζου, Κ. (2018). Οι στόχοι της προσχολικής εκπαίδευσης και φροντίδας και η θέση της φροντίδας σε αυτή: Μια συγκριτική μελέτη. Πρακτικά του 1st International Congress on Management of Educational Units "In search of excellence with equity for Tomorrow's Education". Organized by Alexander Technological Educational Institute (ATEI) of Thessaloniki, Greece and Department of Business Administration, Program of Postgraduate Studies in Management and Organization of Educational Units. 6 – 9 December 2018, Thessaloniki, Ioannis Vellidis' Congress Center (p.p. 549-556) ISBN: 978-960-287-162-1
- Κουστέλιος, Α. & Κουστέλιου, Ι. (2001), Η επαγγελματική ικανοποίηση και η επαγγελματική εξουθένωση στην εκπαίδευση. *Ψυχολογία* (1), 30-39.
- Κριτσάκη, Α. Β. (2007). Η σύγκρουση εργασίας-οικογένειας σε σχέση με την επαγγελματική εξουθένωση, την επαγγελματική ικανοποίηση και το συναίσθημα στην εργασία: μελέτη σε εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Μεταπτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Βόλος.
- Κυπριανός, Π. (2007). *Παιδί, οικογένεια, κοινωνία. Ιστορία προσχολικής αγωγής από τις απαρχές έως τις μέρες μας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κυρανάκη, Ν. (2021). Νευρομάρκετινγκ: Η επίδραση των συναισθημάτων στην συμπεριφορά του καταναλωτή. Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Πειραιώς, Τμήμα Οικονομικής Επιστήμης, Πειραιάς.
- Κωνσταντινίδου, Σ. (2021). Συναισθήματα και εργασιακή ικανοποίηση στον εργασιακό χώρο. Ο ρόλος της αυτορρύθμισης της συμπεριφοράς, της ελπίδας και της αυτο-αποτελεσματικότητας. Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Τμήμα Νηπιαγωγών, Φλώρινα.
- Λαμπριανίδου, Σ. (2017). Επαγγελματική Εξουθένωση των Αξιωματικών του Στρατού Ξηράς (Burnout of the land army officers). Μεταπτυχιακή Εργασία, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Χίος.
- Lyman, L.L., (Επιμ.) Λαζαρίδου, Α. (2019). *Η Νευροεπιστήμη στην Εκπαίδευση: Τι Πρέπει να Γνωρίζουν Εκπαιδευτικοί και Στελέχη της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ίων.
- Μαγγιώρου, Β. (2007). Η επαγγελματική εξουθένωση της ΕΛ. ΑΣ. *Αξιωματική Αστυνομία*, 15, 25-27.

- Μακράκη, Ε. (2020). Σχέση των εργασιακών απαιτήσεων και πόρων, και ενσυναίσθησης με το συναίσθημα και την ικανοποίηση στην εργασία: Σύγκριση νοσηλευτικού προσωπικού σε διάφορα νοσοκομειακά τμήματα. Διπλωματική εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Σχολή Κοινωνικών Επιστημών, Ηράκλειο.
- Μαραγκουδάκη, Α. Ν. (2016). Τα συναισθήματα στην εκπαίδευση. Διπλωματική Εργασία. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Θεσσαλονίκη.
- Μαυραντζά, Ε. (2011). Διερεύνηση της σχέσης της συναισθηματικής νοημοσύνης και της ρύθμισης του συναισθήματος με το συναίσθημα στην εργασία και την επαγγελματική ικανοποίηση στον τραπεζικό κλάδο. Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Διατμηματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών στη Διοίκηση Επιχειρήσεων, Θεσσαλονίκη.
- Μαχαίρα, Α. (2020). Συναισθηματική νοημοσύνη: Η σχέση της με τους στόχους επίτευξης, το θετικό και αρνητικό συναίσθημα και την ανταγωνιστικότητα των εκπαιδευτικών. Πτυχιακή Εργασία, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Φλώρινα.
- Μιλής, Π. Ν. (2015). Η βίωση θετικών συναισθημάτων, το νόημα της ζωής και η ψυχική ανθεκτικότητα ως προστατευτικοί παράγοντες στην επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών. Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής, Βόλος.
- Μπελιάς, Δ., Κουτιβά, Μ., Ζουρνατζή, Ε., Κουστέλιος, Α. (2013). Εργασιακή δέσμευση και εργασιακό άγχος εργαζομένων σε Ελληνικό τραπεζικό οργανισμό. Εθνικό Συνέδριο Διοίκησης και Οικονομίας, Πρακτικά 98-117, Λάρισα.
- Μπίτση, Γ. (2011). Διερεύνηση επιπέδων εργασιακής ικανοποίησης και υπο(παρα)κίνησης προσωπικού στο πλαίσιο της θεωρίας της συναισθηματικής νοημοσύνης: Έρευνα σε επιλεγμένο δείγμα προσωπικού δυο μονάδων του ΓΕΣ . Μεταπτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Τμήμα Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών, Θεσσαλονίκη.
- Μπουραντάς, Δ. (2005). *Ηγεσία: Ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας*, Αθήνα: Κριτική
- Μπουσάκη, Α. (2013). Συναισθηματική εργασία στις σχέσεις με πελάτες και συναδέλφους: εξετάζοντας τις επιπτώσεις της σε διαστάσεις της εργασιακής ευημερίας. Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Τμήμα Οικονομικών και Κοινωνικών Σπουδών, Θεσσαλονίκη.
- Νάτσης, Δ. (2020). Η επίδραση του συναισθήματος της θαλπωρής στην αποτελεσματικότητα της διαφήμισης. Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Τμήμα Διοίκησης Επιχειρήσεων, Θεσσαλονίκη.
- Νόμος 2936/2001, Επαγγελματίες Οπλίτες και άλλες διατάξεις, Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, (ΦΕΚ 166/ τ.Α'/25-07-2001). Ανακτημένο από: <https://www.e-nomothesia.gr/kat-enoples-dynameis/n-2936-2001.html>
- Νόμος 3852/2010, Νέα Αρχιτεκτονική της Αυτοδιοίκησης και της Αποκεντρωμένης Διοίκησης - Πρόγραμμα Καλλικράτης, Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, (ΦΕΚ 87/τ.Α'/07-06-2010). Ανακτημένο από: <https://www.e-nomothesia.gr/autodioikese-demoi/n-3852-2010.html>

- Οικονόμου, Κ. (2014). Ηλικία, φύλο, προϋπηρεσία, μέγεθος σχολικής μονάδας, συνοχή ομάδας, σχέση προϊσταμένου–υφισταμένου και συναισθηματική νοημοσύνη: Ο ρόλος τους σε σχέση με το συναίσθημα και την ικανοποίηση στο επάγγελμα των εκπαιδευτικών. *Εκπαιδευτικός Κύκλος*, 2(2), 87-103.
- ΠΔ 523/1991, Επαγγελματικά δικαιώματα πτυχιούχων του τμήματος Βρεφονηπιοκομίας των Σχολών Επαγγελματιών Υγείας και Πρόνοιας των τεχνολογικών Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων (Τ.Ε.Ι.), Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ 203/τ.Α΄/24-12-1991).
- ΠΔ 292/2001, Καθορισμός κριτηρίων και διαδικασίας επιλογής υποψηφίων Επαγγελματιών Οπλιτών, Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ 204/τ.Α΄/14-09-2001).
- ΠΔ 181/2002, Περί Ιδρύσεως Βρεφονηπιακών Σταθμών στο Στρατό Ξηράς, Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ 170/τ.Α΄/22-06-2002).
- Παναγυφτόπουλος, Π. (2017). Θετική Οργανωσιακή Συμπεριφορά στις Δημόσιες Υπηρεσίες: Μία εμπειρική μελέτη στην Ελληνική Αεροπορία. Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Πατρών, Τμήμα Διοίκησης Επιχειρήσεων, Πάτρα.
- Παπαδομανωλάκης, Ν. (2016). Η σχέση της Συναισθηματικής Νοημοσύνης, της ρύθμισης του συναίσθηματος με την εργασιακή ικανοποίηση και το συναίσθημα στην εργασία νοσηλευτικού προσωπικού. Διπλωματική Εργασία. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.
- Παπαδόπουλος, Ι. (2013). Εργασιακή ικανοποίηση, οργανωσιακή επικοινωνία και η αυτό–αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών: Μια ποσοτική μελέτη στους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. *ΕΣΔΟ Oral*, 134-154.
- Παπάνης, Ε., Γιαβρίμης, Π. (2007). *Ανάπτυξη κλίμακας μέτρησης επαγγελματικής προσαρμογής των εκπαιδευτικών (εργασιακή ικανοποίηση, επαγγελματικό άγχος και εξουθένωση)*. Από: http://erapanis.blogspot.com/2007/09/blog-post_20.html
- Παπαντωνίου, Μ. (2018). Η επαγγελματική εξουθένωση και η επαγγελματική ικανοποίηση και η σχέση τους με τις συνθήκες εργασίας των παιδαγωγών προσχολικής αγωγής (νηπιαγωγών): μια εμπειρική διερεύνηση στην περιφερειακή ενότητα Κοζάνης. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Σχολή Κοινωνικών, Ανθρωπιστικών Επιστημών και Τεχνών, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, Θεσσαλονίκη.
- Πετράκη, Β., Διγγελίδης, Ν., & Κρομμύδας, Χ. (2020). Παραδοσιακός χορός, θετικά και αρνητικά συναισθήματα, υποκειμενική αίσθηση ζωτικότητας και στόχοι ζωής. *Inquiries in Sport & Physical Education*, 17(1), 23-32.
- Πετριλή, Σ. (2007). Έρευνα επίδρασης μιας σειράς εσωτερικών και εξωτερικών παραγόντων στο αίσθημα εργασιακής ικανοποίησης υπαλλήλων ιδιωτικών εταιρειών, Διπλωματική Εργασία, Πάντειο Πανεπιστήμιο, Τμήμα Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών, Αθήνα.
- Πεχτελίδης, Ι. (2015). *Κοινωνιολογία της παιδικής ηλικίας*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.

- Πουλής, Δ. (2011). Σύγκριση της εργασιακής ικανοποίησης και εργασιακού στρες του προσωπικού χειρουργείων σε σχέση με το φορέα απασχόλησης (Δημόσια-Ιδιωτικά). *Perioperative Nursing-Quarterly scientific, online official journal of GORNA*, 2, 32-36.
- Ράφτη, Σ. (2021), Στρες, εργασιακή ικανοποίηση, εξουθένωση και ποιότητα υπηρεσιών στα σώματα ασφαλείας της Ελλάδας. Μεταπτυχιακή Εργασία, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Τμήμα Οργάνωσης και Διοίκησης Επιχειρήσεων, Θεσσαλονίκη.
- Ρέντζου, Κ. (2015). Το Επίπεδο της Ποιότητας της Παρεχόμενης Αγωγής και Φροντίδας από Βρεφονηπιακούς Σταθμούς. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 4, 59–86.
- Σαΐτη, Ε., Γκούμας, Ε., Σταυρόπουλος, Β. (Γούσιας, Φ.). (2017). *Διερεύνηση της σχέσης της επαγγελματικής εξουθένωσης με το σχολικό κλίμα και τις συνθήκες εργασίας σε εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης*. ISBN:978-618-82301-2-5.
- Σαλμάν, Λ., & Πλατσίδου, Μ. (2011). Επαγγελματική εξουθένωση και επαγγελματική ικανοποίηση των δικηγόρων Θεσσαλονίκης. *Το βήμα των κοινωνικών επιστημών*, 15(60), 53-77.
- Σιατήρας, Β. (2017). Εργασιακή Ικανοποίηση των στελεχών του Ελληνικού Στρατού. Μεταπτυχιακή Εργασία, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Τμήμα Οργάνωσης και Διαχείρισης Αθλητισμού, Σπάρτη.
- Σπυρομήτρος, Α. (2016). Σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης και επαγγελματικό άγχος των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: η περίπτωση της περιφέρειας δυτικής Θεσσαλονίκης. Διπλωματική Εργασία. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.
- 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(1), 142- 186.
- Στάγια, Δ., Ιορδανίδης, Γ. (2014). Το επαγγελματικό άγχος και η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών στην εποχή της οικονομικής κρίσης. *Επιστημονική Επετηρίδα του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών της Σχολής Επιστημών Αγωγής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*.
- Σταυρόπουλος, Β. (2007). Συγκριτική μελέτη των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών Α/θμιας ειδικής και γενικής αγωγής σχετικά με την επαγγελματική τους ικανοποίηση: η συμβολή του αισθήματος αυτο-αποτελεσματικότητας και της ηγετικής συμπεριφοράς του διευθυντή του σχολείου. Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Βόλος.
- Σταυρόπουλος, Β. (2019). Η αφοσίωση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής στο σχολείο που υπηρετούν: Η υποστηρικτική ηγετική συμπεριφορά του διευθυντή του σχολείου, η επαγγελματική ικανοποίηση και το συναίσθημα στο χώρο εργασίας ως προβλεπτικοί παράγοντες. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 1, 1298-1308.
- Στεφάνοβιτς, Α. (2019). Η ικανοποίηση των εργαζομένων: Η περίπτωση των δημοτικών παιδικών σταθμών του Δήμου Φλώρινας και Εορδαίας, Διπλωματική έρευνα, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Παιδαγωγική Σχολή, Τμήμα Νηπιαγωγών, Φλώρινα.

- Στρεμμένου, Ε. (2019). Συναισθηματική Εργασία και Επαγγελματική Εξουθένωση σε Εκπαιδευτικούς Προσχολικής Ηλικίας. Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Τμήμα Νηπιαγωγών, Ιωάννινα.
- Συμεωνίδου, Σ., Καμπίτσης, Χ. & Χαραχούσου, Υ. (2003). Ο βαθμός επαγγελματικής ικανοποίησης των προπονητών/τριών ατομικών και ομαδικών αθλημάτων, *Γυναίκα και Άθληση*, Τόμος II, τεύχος 1, 50-61.
- Ταρασιάδου, Α. (2008). Η διερεύνηση των κινήτρων στην επαγγελματική εξέλιξη των νηπιαγωγών σε σχέση με την ικανοποίηση από το επάγγελμα τους. Διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη.
- Ταρασιάδου, Α., & Πλατσίδου, Μ. (2009). Επαγγελματική Ικανοποίηση των Νηπιαγωγών: Ατομικές Διαφορές και Προβλεπτικοί Παράγοντες. *Επιστήμες Αγωγής*, 4, 141-154.
- Τερζούδη, Ε. (2008). Συνοχή της ομάδας, συναίσθημα στην εργασία και επαγγελματική εξουθένωση: Σύγκριση εκπαιδευτικού με τον ιδιωτικό τομέα. Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Βόλος.
- Τζουμάκα, Μ. (2015). Επαγγελματική εξουθένωση και εργασιακή δέσμευση φοιτητών του Παιδαγωγικού Τμήματος και του Τμήματος Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας. Πτυχιακή Εργασία, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, Θεσσαλονίκη.
- Τμήμα Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία (χ.χ). Ανακτημένο από: <https://ecec.uniwa.gr/department/to-epaggelma-toy-paidagogoy-proimis-paidikis-ilikias/>
- Τσερεμόγλου, Ι (2014). Εργασιακές σχέσεις και εργασιακή ικανοποίηση στην Πολεμική Αεροπορία: Μελέτη περίπτωσης 116 Πτέρυγα Μάχης. Μεταπτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα.
- Τσουβέλας, Γ., & Κουλιεράκης, Γ., (2021). Συναισθηματικό στο χώρο εργασίας και ρύθμιση συναισθήματος στις διεπιστημονικές ομάδες των ΚΕΔΔΥ. Ο διαμεσολαβητικός ρόλος της Συναισθηματικής Νοημοσύνης. *Rostrum of Asclepius® - "Το Vima Του Asklepiou"* Journal. <https://doi.org/10.5281/zenodo.4642679>
- Υπουργική Απόφαση Δ22/οικ. 11828/293/ 2017, Καθορισμός προϋποθέσεων για άδεια ίδρυσης και λειτουργίας Μονάδων Φροντίδας, Προσχολικής Αγωγής και Διαπαιδαγώγησης (Βρεφικών - Παιδικών - Βρεφονηπιακών Σταθμών, Μονάδων Απασχόλησης βρεφών και νηπίων) από φορείς Ιδιωτικού Δικαίου, κερδοσκοπικού και μη χαρακτήρα, Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ 1157/Β 4/4/2017). Ανακτημένο από: <https://www.e-nomothesia.gr/kat-yegeia/paidikoi-stathmoi/upourgikeapophase-d22-oik-11828-293-2017.html>
- Υπουργείο Εργασίας και Κοινωνικών Υποθέσεων (2021), Το νέο πλαίσιο για την προσχολική αγωγή των παιδιών 0-4. Ανακτήθηκε από: https://paidi.gov.gr/wp-content/uploads/2021/07/Preschool_White-paper_web.pdf
- Φαναριώτης, Π. (1997). *Διοίκηση Προσωπικού - Εισαγωγή στα σύγχρονα συστήματα χειρισμού του ανθρώπινου δυναμικού*. Αθήνα: Εκδόσεις Σταμούλη.

- Φραγκάκη, Ε. (2019). Οι Διευθυντές/Διευθύντριες των Βρεφονηπιακών Σταθμών Στρατού Ξηράς και η Συμβολή τους στην Αντιμετώπιση των Δυσκολιών των Εκπαιδευτικών – Εργαζόμενων σε αυτούς μέσω της Λειτουργίας του Mentoring – Coaching. Μεταπτυχιακή εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.
- Φράγγος, Κ.Τ. (2013). Παράγοντες που Επηρεάζουν το Συναίσθημα και την Ικανοποίηση στην Εργασία των Ελλήνων Εκπαιδευτικών. *Εκπαιδευτικός Κύκλος*, 1 (3).
- Χαραλαμπίδου, Ε. (1996). Επαγγελματική ικανοποίηση των νοσηλευτών στο χώρο του νοσοκομείου. Διδακτορική διατριβή, ΕΚΤ Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

A. Δημογραφικά στοιχεία

1. Φύλο

- Άντρας
- Γυναίκα

2. Ηλικία.....

3. Οικογενειακή κατάσταση

- Άγαμος/η
- Έγγαμος/η
- Διαζευγμένος/η
- Χήρος/α
- Συμβίωση

4. Αριθμός παιδιών.....

5. Χρόνια προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση.....

6. Αριθμός παιδαγωγικού προσωπικού που υπηρετεί στο σταθμό.....

7. Βασικός τίτλος σπουδών

- Νηπιαγωγός
- Βρεφονηπιοκόμος
- Βοηθός Βρεφονηπιοκόμου

8. Επίπεδο εκπαίδευσης (ανώτερος τίτλος σπουδών)

- ΕΠΑΛ
- Ι.Ε.Κ/
- ΤΕΙ-ΑΕΙ
- Μεταπτυχιακό

9. Δήμος που εδρεύει ο σταθμός.....

10. Είδος σταθμού

- Δημόσιος
- Στρατιωτικός

11. Αριθμός παιδιών στην τάξη.....

12. Περιοχή έδρας σταθμού

- Τόπο καταγωγής και μόνιμης κατοικίας
- Τόπο μόνιμης κατοικίας αλλά όχι καταγωγής
- Τόπο προσωρινής κατοικίας

B. Εργασιακή ικανοποίηση

Σημειώστε από 1-5 (1=Διαφωνώ απόλυτα, 2=Διαφωνώ, 3=Ούτε συμφωνώ/ ούτε διαφωνώ, 4=Συμφωνώ, 5=Συμφωνώ απόλυτα), τον βαθμό στον οποίο συμφωνείτε στις παρακάτω προτάσεις.

	1	2	3	4	5
Συναδελφικές σχέσεις					
1. Οι συνάδελφοί μου νοιάζονται για εμένα					
2. Αισθάνομαι ενθάρρυνση και υποστήριξη από τους συναδέλφους μου					
3. Οι συνεργάτες μου μοιράζονται τις προσωπικές τους ανησυχίες μαζί μου					
4. Είναι δύσκολο να γνωριστώ με τους συναδέλφους μου					
5. Οι συνάδελφοί μου είναι επικριτικοί με την απόδοσή μου					
6. Αισθάνομαι ότι οι συνάδελφοί μου είναι ανταγωνιστικοί					
7. Οι συνάδελφοί μου με βοηθούν					
8. Οι συνάδελφοί μου μοιράζονται ιδέες και πηγές μαζί μου					
9. Αισθάνομαι ότι δε μπορώ να εμπιστευτώ τους συναδέλφους μου					
10. Οι συνάδελφοί μου είναι πρόσχαροι να συνεργαστούν					
Σχέσεις με τον προϊστάμενο					
11. Ο προϊστάμενος σέβεται την εργασία μου					
12. Ο προϊστάμενός μου είναι πολύ απασχολημένος για να ξέρει τι κάνω					
13. Αισθάνομαι ότι επιτηρούμαι πολύ στενά					
14. Μου δίνεται χρήσιμη ανατροφοδότηση για την απόδοσή μου					
15. Ο προϊστάμενος ζητά τη γνώμη μου					
16. Ο προϊστάμενος μου είναι διακριτικός					
17. Δεν μπορώ να βασιστώ στον προϊστάμενο μου					
18. Ο προϊστάμενός μου με ενθαρρύνει να δοκιμάσω νέες ιδέες					
19. Ο προϊστάμενός μου με κάνει να νιώθω ανεπαρκής					
20. Ο προϊστάμενός μου είναι απρόβλεπτος					
Φύση καθοντής της εργασίας					
21. Η δουλεία μου είναι συναρπαστική και απαιτητική					
22. Αισθάνομαι ότι με σέβονται οι γονείς των μαθητών μου					
23. Η δουλεία μου περιέχει πολύ γραφική εργασία και τήρηση αρχείων					
24. Η δουλεία μου δεν προσφέρει αρκετή ποικιλία					
25. Η δουλεία μου δεν είναι πολύ δημιουργική					
26. Συμβάλλω σημαντικά στις ζωές των μαθητών μου					
27. Η δουλεία μου δεν ταιριάζει στα προσόντα και στις δεξιότητές μου					
28. Η δουλεία μου, μου δίνει αίσθημα πληρότητας					
29. Υπάρχει πολύ λίγος χρόνος για να γίνουν όσα πρέπει να γίνουν					
30. Έχω τον έλεγχο για τα περισσότερα πράγματα που επηρεάζουν την ικανοποίησή μου					
Συνθήκες εργασίας					
31. Το ωράριο εργασίας μου είναι ευέλικτο					
32. Η αναλογία εκπαιδευτικών- παιδιών είναι ικανοποιητική					
33. Πάντα ξέρω που να βρω τα υλικά που χρειάζομαι					
34. Νιώθω πολύ «ζορισμένος/η» στην εργασία μου					
35. Χρειάζομαι κάποιο νέο εξοπλισμό/υλικά για να κάνω τη δουλειά μου					
36. Η διακόσμηση του σταθμού είναι μουντή					
37. Ο σταθμός ανταποκρίνεται στα στάνταρ που θέτω για την υγιεινή και την καθαριότητα					
38. Δε μπορώ να βρω ένα μέρος για να κάνω μια ιδιωτική συζήτηση					
39. Αυτό το μέρος είναι αρκετά θορυβώδες					
40. Οι πρακτικές και οι διαδικασίες που εφαρμόζονται στον σταθμό είναι ξεκάθαρες					
Πληρωμή και προαγωγικές ευκαιρίες					
41. Ο μισθός μου είναι επαρκής					
42. Ο μισθός μου είναι δίκαιος λαμβάνοντας υπόψη το υπόβαθρο και τα προσόντα μου					
43. Ο μισθός μου είναι δίκαιος λαμβάνοντας υπόψη τον αντίστοιχο των συνεργατών μου					
44. Είμαι σε μια αδιέξοδη δουλειά					
45. Οι πρόσθετες παροχές μου είναι ανεπαρκείς					
46. Νιώθω ότι θα μπορούσα να αντικατασταθώ στο πόστο που κατέχω ακόμη και αύριο					
47. Έχω αρκετό χρόνο εκτός εργασίας για γιορτές και διακοπές					
48. Πληρώνομαι λιγότερο από αυτό που αξίζω					
49. Οι ευκαιρίες μου για εξέλιξη είναι περιορισμένες					
50. Προσδοκώ να λάβω αύξηση μέσα στον επόμενο χρόνο					

Γ. Επαγγελματική εξουθένωση

Σημειώστε από 0-6 (0=Ποτέ, 1=Μερικές φορές το χρόνο ή λιγότερο, 2=Μια φορά το μήνα ή λιγότερο, 3=Μερικές φορές το μήνα, 4=Μια φορά την εβδομάδα, 5=Μερικές φορές την εβδομάδα, 6=Κάθε μέρα), την συχνότητα με την οποία συμβαίνουν τα παρακάτω.

Πρόταση	0	1	2	3	4	5	6
1. Αισθάνομαι ότι η δουλειά μου, μου προκαλεί συναισθηματική εξάντληση							
2. Αισθάνομαι εξουθενωμένος/η στο τέλος μιας εργάσιμης μέρας							
3. Αισθάνομαι κουρασμένος/η όταν σηκώνομαι το πρωί και έχω να αντιμετωπίσω άλλη μια μέρα στη δουλειά							
4. Μπορώ εύκολα να καταλάβω πως αισθάνονται οι μαθητές μου για διάφορα πράγματα							
5. Αισθάνομαι ότι συμπεριφέρομαι απρόσωπα σε μερικούς από τους μαθητές μου, σαν να ήταν αντικείμενα							
6. Το να δουλεύω με ανθρώπους όλη μέρα πραγματικά μου προκαλεί ένταση							
7. Αντιμετωπίζω πολύ αποτελεσματικά τα προβλήματα των μαθητών μου							
8. Αισθάνομαι ότι η δουλειά μου με εξουθενώνει							
9. Αισθάνομαι ότι επηρεάζω θετικά τη ζωή των μαθητών μου μέσα από τη διδασκαλία μου							
10. Νιώθω λιγότερο ευαίσθητος/η προς τους ανθρώπους από τότε που άρχισα να διδάσκω							
11. Ανησυχώ ότι η δουλειά αυτή με κάνει όλο και πιο σκληρό/ή συναισθηματικά							
12. Αισθάνομαι γεμάτος/η ενέργεια							
13. Αισθάνομαι ότι η δουλειά μου με απογοητεύει							
14. Αισθάνομαι ότι δουλεύω υπερβολικά σκληρά στη δουλειά μου							
15. Πραγματικά αδιαφορώ για το τι συμβαίνει σε μερικούς μαθητές							
16. Αισθάνομαι ότι μου δημιουργεί μεγάλη ένταση το να εργάζομαι στενά με τους μαθητές μου							
17. Δημιουργώ εύκολα άνετη ατμόσφαιρα με τους μαθητές μου							
18. Στο τέλος της ημέρας, έχω καλή διάθεση που δούλεψα στενά με τους μαθητές μου.							
19. Αισθάνομαι ότι έχω πετύχει αξιόλογα πράγματα σε αυτό το επάγγελμα							
20. Αισθάνομαι ότι έχω φτάσει στα όρια μου							
21. Στη δουλειά μου αντιμετωπίζω ήρεμα προβλήματα συναισθηματικής φύσης							
22. Αισθάνομαι ότι οι μαθητές μου επιρρίπτουν σε μένα ευθύνες για μερικά από τα προβλήματά τους.							

Δ. Συναισθήματα

Σημειώστε από 1-5 (1=Καθόλου, 2=Λίγο, 3=Μέτρια, 4=Αρκετά, 5=Πολύ), τον βαθμό στον οποίο βιώσατε τα παρακάτω συναισθήματα στην εργασία σας, κατά την διάρκεια της προηγούμενης εβδομάδας.

Συναισθήματα	1	2	3	4	5
1. Δραστήριος/α					
2. Συνεπαρμένος/η					
3. Νευρικός/ή					
4. Ενθουσιασμένος/η					
5. Χαλαρός/ή					
6. Φοβισμένος/η					
7. Χαρούμενος/η					
8. Λυπημένος/η					
9. Περιφρονητικός/ή					
10. Γεμάτος/η Ενέργεια					
11. Εχθρικός/ή					
12. Ήρεμος/η					
13. Εκνευρισμένος/η					
14. Νυσταγμένος/η					
15. Γαλήνιος/α					
16. Ατάραχος/η					
17. Δυνατός/ή					